



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

Psicologia Escolar Crítica e Formação Inicial de Psicólogos Escolares:

contexto, prática, perspectivas e desafios em Goiás

Fabiana Darc Miranda

Brasília, 2026



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

Psicologia Escolar Crítica e Formação Inicial de Psicólogos Escolares:

contexto, prática, perspectivas e desafios em Goiás

Fabiana Darc Miranda

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

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a REGINA LÚCIA SUCUPIRA PEDROZA

Brasília, 2026

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA INSTITUTO DE PSICOLOGIA

**TESE DE DOUTORADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA
EXAMINADORA:**

Prof.^a. Dr.^a Regina Lúcia Sucupira Pedrosa –
Presidente Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Fauston Negreiros
Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília

Prof.^a. Dr.^a Alba Cristhiane Santana da Mata
Instituto de Psicologia – Universidade Federal de Goiás

Prof.^a Dr.^a Profa. Dra. Sueli Pereira Caixeta
Faculdade de Psicologia - Universidade de Rio Verde

Brasília, 2026

Esta tese recebeu apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio de bolsa de doutorado concedida no período entre março de 2020 e dezembro de 2024.

Agradecimentos

À minha família pelo apoio e tolerância nas ausências, em especial ao meu querido sobrinho,

Hudson (Hudu) e afilhado Samuel.

À minha querida Professora Dra. Regina Lúcia Sucupira Pedroza, minha paciente orientadora, que com amor, dedicação, paciência, sensibilidade e criticidade contribuiu com seus ensinamentos para que essa pesquisa ganhasse força e forma, respeitado meu processo e possibilitando o enriquecimento do aprender na prática do Psicólogo Escolar e na construção de um trabalho que possa ampliar horizontes e potencializar ações no contexto educativo. A ti toda minha admiração, gratidão e respeito.

A todos amigos que direta ou indiretamente apoiaram e acreditaram na realização dessa pesquisa.

Aos meus queridos orientandos e pesquisadores do Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional e Processos Educativos (LAPEE) da UniRV, e da LIGA Acadêmica de Psicologia Escolar que muito contribuíram na realização desse trabalho.

Aos Mestres por toda partilha e ensinamento. À UniRV pelo espaço de crescimento docente.

À Universidade de Brasília, referência no desenvolvimento científico no país.

À CAPES pelo apoio financeiro.

*“Eu quero desaprender para aprender de novo. Raspar as tintas com
que me pintaram. Desencaixotar emoções, recuperar sentidos.”*
(Rubem Alves).

*À todos os Psicólogos Escolares, que corajosamente constroem suas histórias no cenário
educativo;*

Ao meu pequeno e carinhoso Hudu”.

Resumo

A Psicologia Crítica tem um papel fundamental em quebrar análises individualizantes e medicalizantes, fazendo com que reflitamos sobre a complexidade das relações sociais que influenciam a aprendizagem, sendo pensada no início dos anos 80. Dito isso, destacamos que a história da Psicologia Escolar brasileira pode ser identificada desde os tempos coloniais, quando preocupações com a educação e a pedagogia traziam elaborações sobre o fenômeno psicológico. As transformações históricas da sociedade brasileira impuseram uma maior preocupação com as questões educacionais e, conseqüentemente, com a problemática pedagógica. Assim, a educação foi uma das áreas mais importantes para a consolidação da psicologia enquanto uma prática autônoma no Brasil. A Lei nº 13.935, aprovada em 11 de dezembro de 2019, representa um marco na história da Psicologia Escolar e Educacional, diante de um processo de lutas, pelas classes de psicólogas(os), no qual persistiram pela sua inserção na rede pública de ensino. A Lei estabelece a prestação de serviços de psicologia e serviço social nas escolas públicas, abre oportunidades para uma formação mais alinhada com a realidade educacional. Dessa forma, buscamos nesta tese, problematizar a formação inicial dos Psicólogos Escolares no estado de Goiás, seus desafios e dificuldades, bem como a contribuição da formação inicial para a prática profissional no contexto educativo. Nesse sentido, observamos que os cursos de graduação em Psicologia no Brasil, nos últimos anos, têm sofrido intensas e significativas reformas estruturais; sendo marcados, historicamente, por uma formação clínica em Psicologia, o que possibilita problematizações e reflexões relacionadas a atuação do Psicólogo Escolar frente à diversidade apresentada no ambiente escolar. Nessa direção, as discussões sobre a formação inicial em Psicologia ainda se tornam um tema pouco explorado no estado de Goiás; contudo, muito relevante na interface da Psicologia com a Educação. A reflexão sobre a construção do perfil do psicólogo escolar e das suas práticas e desafios dadas as realidades contemporâneas clamam por direcionamentos e alinhamentos no

campo formativo e para além deste. Este estudo nos mostra que precisamos pensar em práticas contextualizadas e que redirecionem as ações no campo, vinculando às realidades educativas e também às diversidades presentes nas escolas, compreendendo as construções subjetivas. A análise e coleta dos dados foram realizadas a partir de um olhar crítico- reflexivo e relativo-comparativo ao currículo das instituições, buscando destacar: as diretrizes curriculares, grades, ementas, bem como as propostas da formação inicial em psicologia escolar e os estágios voltados para a especificidade ofertados nessas instituições, e ainda foram disponibilizados questionários entre profissionais psicólogos escolares atuantes no estado, seja em redes públicas ou privadas de ensino. Por fim, a pesquisa conduzida evidencia que, em diversas instituições de ensino superior, a psicologia escolar é relegada a um segundo plano na estrutura curricular, o que impõe aos estudantes a busca por formação complementar. Tal cenário mostra uma lacuna educacional substancial, da formação em Psicologia Escolar e educacional. Nossa análise final permitiu verificar que a formação inicial e o desconhecimento sobre a área se constituem como um dos principais entraves para o desenvolvimento de uma prática eficiente em psicologia escolar no estado. Nesse sentido, espera-se, com esta pesquisa e mapeamento, contribuir para a realização de novos estudos na área e que possamos reafirmar o compromisso ético-político e social do psicólogo escolar esperado na atuação e a necessidade de uma formação consciente com a prática e as realidades advindas do contexto educativo para uma atuação cada vez mais consciente do papel do psicólogo escolar.

Palavras-chave: Desafios e Prática Profissional. Formação inicial. Psicologia escolar.

Abstract

Critical Psychology plays a fundamental role in breaking with individualizing and medicalizing analyses, leading us to reflect on the complexity of social relations that influence learning. In Brazil, its development can be traced back to the early 1980s. In this sense, the history of School Psychology in Brazil can be identified since colonial times, when concerns with education and pedagogy already produced reflections on psychological phenomena. The historical transformations of Brazilian society imposed increasing concern with educational issues and, consequently, with pedagogical problems. Thus, education became one of the most important fields for the consolidation of Psychology as an autonomous professional practice in Brazil. Law No. 13.935, passed on December 11, 2019, represents a milestone in the history of School and Educational Psychology, as the result of a long process of struggle led by psychologists' professional organizations for their insertion in the public education system. This law, which establishes the provision of psychological and social work services in public schools, opens opportunities for training that is more closely aligned with educational realities. In this thesis, we seek to problematize the initial training of School Psychologists in the state of Goiás, their challenges and difficulties, as well as the contribution of initial training to professional practice in educational contexts. Our preliminary research indicates that undergraduate Psychology programs in Brazil have undergone intense and significant structural reforms in recent years. Historically, they have been marked by a predominantly clinical orientation in training, which raises important questions and reflections regarding the performance of School Psychologists in the face of the diversity present in school settings. In this direction, discussions on initial training in Psychology remain relatively underexplored in the state of Goiás, although they are highly relevant at the interface between Psychology and Education. Reflecting on the construction of the profile of the school psychologist, their practices and challenges in contemporary realities calls for clearer directions and alignments in the field of training and

beyond. This study shows that it is necessary to develop contextualized practices that reorient actions in the field, linking them to educational realities and to the multiple forms of diversity present in schools, as well as to the subjective constructions involved. Data collection and analysis were carried out from a critical–reflective and relational–comparative perspective, focusing on the curricula of higher education institutions. We examined curricular guidelines, course syllabi and programs, as well as proposals for initial training in School Psychology and specific internship opportunities offered by these institutions, in addition to conducting interviews with practicing school psychologists working in the state, both in public and private school systems. The research indicates that, in many higher education institutions, School Psychology is relegated to a secondary place in the curriculum structure, which forces students to seek complementary training. This scenario reveals a substantial educational gap in the training of School Psychologists. Our final analysis shows that initial training and lack of knowledge about the field constitute some of the main obstacles to the development of effective practice in School Psychology. In this sense, this research aims to contribute by producing a historical and conceptual mapping and by reaffirming the ethical, political and social commitment expected of school psychologists in their professional practice. It also highlights the need for training that is consciously articulated with practice and with the realities arising from educational contexts, in order to foster an increasingly critical and socially responsible performance of School Psychology.

Keywords: Challenges and professional practice; Initial training; School psychology.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO, JUSTIFICATIVA E APROXIMAÇÃO COM A PSICOLOGIA ESCOLAR.....	14
INTRODUÇÃO.....	22
CAPÍTULO I – FUNDAMENTOS DA PSICOLOGIA ESCOLAR E DA PSICOLOGIA ESCOLAR CRÍTICA.....	
1.1 Psicologia Escolar e Educacional e o diálogo com a Educação: caminhos iniciais do Psicólogo na Escola.....	32
1.2 Psicologia Escolar em uma Perspectiva Crítica: apontamentos históricos e conceituais.....	47
CAPÍTULO II - CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	
2.1 O método de análise crítico-reflexiva para pensar a Formação Inicial do Psicólogo Escolar no estado de Goiás.....	77
CAPÍTULO III-ANÁLISE I-FORMAÇÃO INICIAL EM PSICOLOGIA ESCOLAR NO ESTADO DE GOIÁS.....	98
3.1 Análise da Formação Inicial em Psicologia Escolar no estado de Goiás.....	98
3.2 Análise Descritiva da Formação Inicial em Psicologia Escolar nas IES de Goiás.....	105
3.3 Análises da Formação em Psicologia Escolar nas 29 instituições.....	110
3.4 Psicologia Escolar Crítica: Teoria e Prática Integradas.....	164
3.5 Dimensão Prática: estágios supervisionados obrigatórios e componentes curriculares relacionados à Educação e formação para a atuação interdisciplinar e intersetorial.....	168
3.6 Bases Curriculares, Dimensão Formativa Inicial na DCN e Componentes Curriculares Específicos para a Psicologia Escolar.....	170
3.7 Desafios para a Formação Crítica do Psicólogo Escolar.....	171
3.8 Ausências Formativas na graduação em Psicologia Escolar no estado de Goiás.....	175
CAPÍTULO IV - ANÁLISE II - NARRATIVAS PROFISSIONAIS DA FORMAÇÃO INICIAL E DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL.....	182
4.1 Das Práticas e dos Desafios em Psicologia Escolar E Educacional.....	182
4.2 Formação Inicial do Psicólogo Escolar no Estado de Goiás: análise final.....	193
4.3 A Formação e a Prática dos Psicólogos Escolares no estado de Goiás.....	205
4.4 Desafios na Formação Inicial e na Atuação.....	219
4.5 O Lugar da Psicologia Escolar e Educacional no Estado.....	240
4.6 Demandas Institucionais na Atuação da Psicologia Escolar.....	243
4.7 A Perspectiva Teórica e sua Influência na Prática Profissional da Psicologia Escolar e Educacional.....	253
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	276
REFERÊNCIAS.....	284
ANEXOS.....	293
Lei Nº 13.935 de 11 de dezembro de 2019.....	293
Resolução CNE/CES nº 1/2023.....	294

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Pesquisa (TCLE).....	304
Termo de Autorização da Pesquisa.....	306
Questionários com Psicólogos Escolares.....	311

LISTA DE SIGLAS

Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)

Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP)

Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior do Ministério da Educação
(Cadastro e-MEC)

Centro de Referência da Assistência Social (CRAS)

Conselho Federal de Psicologia (CFP)

Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)

APRESENTAÇÃO, JUSTIFICATIVA E APROXIMAÇÃO COM A PSICOLOGIA ESCOLAR

*O saber que não vêm da experiência não é realmente um saber.
(Vigotski, 1999).*

A justificativa deste estudo reside no fato de que sou psicóloga escolar, formada há quatorze anos, atuando nos últimos nove anos como psicóloga escolar efetiva em um município do interior da região sudoeste de Goiás. Ocorre, que antes de ser aprovada no cargo em que ocupo atualmente, tive experiências laborais no âmbito da saúde mental e políticas públicas (inclusão social), áreas que me impulsionaram para uma prática não excludente e olhares diferenciados e reflexivos para se pensar as propostas de inclusão social e educação inclusiva, buscando, desse modo, me posicionar criticamente em relação à formação e às políticas públicas que vêm sendo construídas, pensadas e desenvolvidas nesse campo, bem como qual seria a atuação do psicólogo escolar nesse contexto e como a minha formação inicial não permitiu um aprofundamento ou apresentação da sensibilidade da temática como um campo possível para inserção da prática psicológica nas instituições educativas.

Cabe destacar, no entanto, que minha primeira experiência com a psicologia escolar e consequentemente, com a inclusão social/escolar, foi ainda na época da graduação, período em que realizei, nos semestres finais do curso, estágio curricular obrigatório em um Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), no município em que residia (estado de Minas Gerais) no ano de 2009. Realizava oficinas em psicomotricidade para crianças de 5 a 11 anos. Destaco que no primeiro contato com o grupo selecionado pelos técnicos da instituição ocorreu-me uma surpresa: um usuário cadeirante. Naquele momento via-me cheia de dúvidas e um tanto angustiada, pois não sabia como proceder; não cogitava que seria possível realizar trabalhos com públicos tão distintos, não conhecia a diversidade, minha formação inicial não seguiu nessa

direção. Não havia visto nas aulas da faculdade e não fazia parte do meu meio cultural e social; meu sentimento naquele momento foi de total impotência; cursava o 8º período e não haviam me informado sobre a possibilidade de alunos com deficiência participarem do grupo proposto. Cabe salientar que a minha dificuldade em nenhum momento se colocou como objeção para receber o usuário, pelo contrário, apenas me afetou ainda mais pelas práticas nesse contexto, diante do público relatado e o questionamento acerca de como esse trabalho poderia ser desenvolvido naquele contexto.

Na verdade, conforme disse, não tive formação específica até aquele momento, nem informação a respeito, por isso foi para mim uma grande surpresa, e se tornou um grande desafio. Como estava sozinha como facilitadora do grupo, respirei fundo e decidi tomar providências por mim mesma, uma vez que os usuários já estavam aguardando o início da atividade do dia.

Como a atividade preparada envolvia contato motor e circulação no ambiente (a sala), tomei a liberdade de retirar a criança da cadeira e deixar que ela se movimentasse no chão, junto aos demais usuários (éramos um grupo de 16 crianças), modificando assim a dinâmica para que todos se acomodassem e interagissem próximos uns aos outros de forma a contemplar a todos; de modo que nenhum deles se sentisse isolado ou fora das atividades realizadas, ou seja, excluído. Foi um momento fantástico, que não tenho palavras para descrever as emoções vivenciadas e os afetos partilhados. No entanto, durou apenas dois encontros (com a presença dessa criança), por motivos particulares a família não levou mais a criança.

A partir daquele momento, comecei a me interessar ainda mais pelo campo da psicologia escolar, me afetar de forma diferente pelo campo da educação inclusiva; esse interesse tomou corpo e foi determinante na realização do meu Trabalho de Conclusão de Curso da Graduação em Psicologia no ano de 2011. Busquei entender como a psicologia podia colaborar com esse público, na prática diária dos psicólogos nas instituições escolares, qual poderia ser a nossa atuação nesse contexto.

Seguindo nessa direção realizei uma pesquisa piloto no estado de Minas Gerais, na cidade de Santo Antônio do Monte, cidade de interior, por ser uma das poucas que possuía profissionais psicólogos escolares no quadro de funcionários na Secretaria Municipal de Educação, naquela época. Essa pesquisa inicial foi importante para me aproximar do campo e das práticas possíveis nesse contexto. Porém, devido as minhas lacunas formativas a pesquisa da graduação ainda se mostrou insuficiente para mim e queria conhecer, me aprofundar mais, buscava outro nível de aprimoramento e formação.

Assim, ao me mudar para o estado de Goiás, região centro-oeste brasileira, no ano de 2015, devido necessidades de ordem pessoal, pude ter o privilégio de concursar para o cargo de Psicóloga Escolar em um município também do interior, mas com uma população menor, que me possibilitou reviver meus afetos e buscar mais conhecimento na área da psicologia escolar, com ênfase no contexto inclusivo. Nesse sentido, passei a ocupar o cargo de psicóloga escolar, conforme já relatado, e nas mais variadas demandas apresentadas a esse profissional no ambiente escolar, sempre busquei direcionar um olhar crítico frente às demandas da educação inclusiva, resignificando minha atuação de forma constante. Ficando, contudo, a indagação sobre o “fazer” do psicólogo diante das questões suscitadas pela educação inclusiva, questão que se colocou como minha prioridade nos últimos anos de atuação no contexto escolar, direcionando além da atuação, estudos e pesquisas que direcionem o olhar para a temática.

Com a experiência laboral ativa no campo da educação inclusiva desde 2015, surgiu a oportunidade de me candidatar a uma vaga no Mestrado em Educação, oferecido pelo programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal de Goiás/Regional Jataí. Após ser aprovada no processo iniciei minha pesquisa no campo de atuação, com foco no trabalho do psicólogo escolar no âmbito da educação inclusiva.

Por questões políticas foi necessário mudar o foco da pesquisa, tomando outro direcionamento diferente do escopo inicial, no qual investigamos a formação e os desafios de

professores para o contexto da educação inclusiva e a contribuição dos psicólogos escolares, a partir de uma análise histórico-crítica. Assim, caminhei na direção da especialização e realizei o mestrado em Educação na Universidade Federal de Goiás (UFG). Em janeiro do ano de 2019 assumi a Coordenação Municipal de Inclusão no mesmo município, cargo que permaneci por dois anos.

Mas o desejo de dar sequência em uma análise focada no fazer do psicólogo escolar perante a educação inclusiva se mostrou forte, vontade de conhecer, pesquisar temáticas que possam favorecer o desenvolvimento da prática nesse campo tão carente e lacunar. E desse modo, comecei a buscar pelos Programas de Doutorado que pudessem colaborar na minha formação e atuação, enquanto Psicóloga Escolar, de uma forma mais delimitada e voltada para conhecer esse fazer mais próximos do estado em que atualmente resido.

Após uma intensa busca, encontrei o Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, na Universidade de Brasília, no qual me candidatei e consegui aprovação no ano de 2021. Iniciei as atividades do Doutorado voltadas para a compreensão da prática do Psicólogo Escolar no contexto da educação inclusiva, e muitas reflexões foram sendo criadas nessa direção e ampliadas para discussões que se voltaram para pensar a prática do psicólogo escolar e como a formação inicial impacta as ações futuras desses profissionais.

Nesse intervalo para a realização da pesquisa de doutoramento, solicitei a licença no meu concurso como Psicóloga Escolar, momento em que estávamos também vivenciando o enfrentamento da Covid-19. Estive em dedicação exclusiva até o ano de 2021 em que foi preciso iniciar as atividades de docência.

Desse modo, comecei a lecionar algumas disciplinas em uma Universidade da região em que resido. Dentre elas, Psicologia Escolar, Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia Social, além dos estágios em Psicologia Escolar e Educacional, básicos e específicos. E tive a oportunidade de criar, nessa mesma instituição o Laboratório de Psicologia Escolar e

Educacional e Processos Educativos (LAPEE), com foco no desenvolvimento de ações, pesquisas e orientação das práticas de estágio e atuação e formação inicial na área. Nesses últimos três anos tivemos um aumento de estudantes interessados pela área, hoje nosso laboratório conta com 80 estudantes, distribuídos em atividades de extensão, estágio, grupos de estudos e participação em eventos e congressos.

O LAPEE se constitui em um Laboratório comprometido com as questões ético-políticas e sociais que permeiam o universo educativo diante da diversidade apresentada no contexto das instituições educativas e das inúmeras possibilidades de atuação do Psicólogo Escolar e educacional. Tem como objetivo integrar ações de ensino, pesquisa e extensão no campo da Psicologia Escolar e Educacional; desenvolver e aprimorar projetos de pesquisa e atuação profissional na área e que sejam articulados com o projeto político pedagógico do Curso de Psicologia da UniRV e ainda fomentar publicações, participação e organização de eventos na área. Atualmente os encontros estão ocorrendo semanalmente, contamos com uma equipe de 40 colaboradores (discentes e docentes do curso de Psicologia).

A construção do Laboratório surgiu da necessidade de compreensão emergente da atuação do que fazer do Psicólogo diante das demandas apresentadas para a atuação no contexto educativo e diante da realidade social que estamos vivendo, o crescimento e avanço de formas cada vez mais explícitas de preconceito, de expressões e atos de violência que não podem ser ignoradas pelo conjunto da sociedade e, de modo especial, por psicólogos e educadores (CFP, 2021). Estamos caminhando na formalização do nosso Grupo de Estudos perante CNPq.

O Laboratório consta, no momento, com dois projetos de extensão, o Projeto "O brincar e o desenvolvimento Psicomotor da criança: intervenções psicossociais na infância", que tem por objetivo promover ações lúdicas através de oficinas, de modo a contemplar o desenvolvimento psicomotor, cognitivo, afetivo e social da criança de 3 a 12 anos e o Projeto OP Itinerante: escolha e orientação profissional, que objetiva propor uma intervenção psicossocial e educativa

junto a um grupo de adolescentes que estão vivenciando questões relacionadas à escolha profissional. Entendemos a importância das práticas extensionistas para a formação inicial do futuro profissional psicólogo que fomente e oportunize discussões teóricas e práticas para compreender seus papéis nas mais variadas demandas apresentadas no contexto escolar e como a atuação pode desenvolver ações com vistas a contribuir e atuar diante dessas realidades e contextos sociais, que extrapolam os muros da instituição. Também tem realizado pesquisas na área de Psicologia Escolar e Educação Inclusiva, Formação de Professores e o enfrentamento da violência nas instituições de ensino. No momento organizando uma coletânea das pesquisas de TCC dos estudantes que envolvem a área de pesquisa do Laboratório e contamos com diversas publicações e pesquisas na área; além de participação em eventos científicos, socializando a temática. Teremos em junho a realização do nosso primeiro ciclo de Debates em Psicologia Escolar que tratará da temática da atuação da Psicologia Escolar na Rede de Educação Básica.

Nas pesquisas iniciais e diante das várias possibilidades de atuação do psicólogo escolar nos contextos educativos, a educação inclusiva tem se tornado um foco de estudo e reflexão instigante, perante o nosso atual cenário político, no entanto, compreendi que antes de pensar sobre as demandas e as realidades e diante da Lei que permite a entrada de forma mais efetiva do Psicólogo nas escolas, devemos refletir ainda sobre nossa formação inicial para receber e atuar frente ao contexto educativo e suas demandas, que se mostram singulares. De acordo com Conselho Federal de Psicologia (2019, p.25), “a presença de psicólogas(os) nos espaços da Educação Básica tem protagonizado polêmicas de diversas naturezas quer na Psicologia, quer na Educação”. Polêmicas cujas raízes são históricas e fundam-se em práticas de ambas as áreas relacionadas ao processo de ensinar e aprender.

A problemática deste estudo, como já mencionada, partiu de um interesse particular, uma vez que, enquanto psicóloga escolar tenho me deparado com a dificuldade de atuação

perante as demandas diante das propostas e ações para a educação inclusiva, principalmente em função de uma lacuna na formação inicial, que tenho buscado preencher por meio de cursos para além da formação da graduação, que me permitiram compreender e refletir sobre as demandas, as possibilidades e os desafios presentes nas instituições.

Não obstante, entendo que um debate acerca da formação inicial, da atuação e da reflexão crítica sobre as diretrizes e políticas educacionais que formam o Psicólogo Escolar, se torna necessário e relevante, uma vez que faz também pensar a psicologia escolar, bem como a prática nesse contexto, dentro de uma modalidade de atuação que está sendo implantada no campo educativo pela implementação da Lei 13.935 de forma efetiva nos próximos anos.

Assim, a relevância social deste estudo se mostra presente por levantar dados sobre a atuação do psicólogo escolar considerando os aspectos formativos, visto que, a formação se difere pela sua singularidade em cada município e estado de implementação e consolidação, uma vez que as leis por si mesmas não conseguem a efetivação dos direitos de nenhum cidadão se não analisadas e colocadas em prática no dia a dia das instituições para qual foram criadas. A temática da pesquisa em tela, assim como as demais áreas da psicologia, caracterizam os movimentos crescentes de produção acadêmica na área de psicologia escolar nos mais variados contextos. Ou seja, a psicologia escolar tem suscitado reflexões acerca da identidade dos profissionais que nela atuam, sobretudo a necessidade de uma redefinição do papel do psicólogo na escola (Marinho-Araujo, 2014/2017; Almeida, 1999; Jobim e Souza, 1996) principalmente em relação à atuação para a diversidade presente no ambiente educativo.

Desse modo, este trabalho tem como objetivo analisar e refletir criticamente sobre a formação inicial em Psicologia Escolar no estado de Goiás, considerando seus fundamentos teórico-conceituais, curriculares e normativos, de modo a compreender os desafios e possibilidades que atravessam a preparação do psicólogo para a atuação no contexto escolar.

Por fim, destacamos que a presente pesquisa partiu do interesse particular na construção desse diálogo, de forma a possibilitar espaços para ampliação das práticas já iniciadas e a importância do fortalecimento da construção do perfil profissional e como a experiência possibilita a criação desse diálogo, contemplando ainda a importante reflexão acerca da formação inicial em Psicologia Escolar e seu impacto na atuação.

INTRODUÇÃO

Através dos outros, nos tornamos nós mesmos. (vigotski, 1999).

A Psicologia Crítica tem um papel fundamental em quebrar análises individualizantes e medicalizantes, fazendo com que reflitamos sobre a complexidade das relações sociais que influenciam a aprendizagem. Desse modo, ao trabalhar com os indivíduos e suas subjetividades, os psicólogos escolares, em parceria com os professores e a comunidade escolar, podem ajudar a identificar problemas de aprendizado, evasão escolar, violência nas escolas e outros desafios que são afetados por experiências de pobreza extrema, racismo, discriminação de gênero e orientação sexual.

A atuação do psicólogo escolar exige constante articulação entre a teoria e a prática, em uma perspectiva crítica e contextualizada. Isso implica reconhecer que a escola é um espaço vivo de produção de sentidos, relações, tensões e possibilidades de transformação. Nesse cenário, o profissional da Psicologia deve estar preparado para refletir e intervir a partir das demandas concretas do cotidiano escolar, compreendendo que sua base teórica não é algo fixo ou neutro, mas que se constrói e se ressignifica à medida que ele se engaja nas práticas e nos desafios que encontra. Segundo Martínez (2010), a escola constitui um espaço privilegiado de reflexão e intervenção para o psicólogo, sendo que as bases teóricas que orientam sua atuação são frequentemente definidas pelas atividades desenvolvidas, pelos desafios da prática e pelo olhar crítico do profissional diante das demandas institucionais. Essa perspectiva exige, portanto, uma formação que favoreça a análise crítica da realidade educacional, a escuta sensível dos sujeitos escolares e a construção coletiva de estratégias de enfrentamento das desigualdades sociais presentes no cotidiano escolar.

Diante do exposto, entendemos que o profissional da Psicologia tem a escola como um espaço que permite várias reflexões e intervenções, sendo necessárias a utilização de bases

teóricas que permitam uma ação coadunada com as demandas advindas do contexto em que a Psicologia realizará suas atividades, e pelos desafios que a prática lhe impõe e, sem dúvida, pelo seu olhar atento para os elementos envolvidos nos desafios a enfrentar (Martinez, 2010).

Nessa direção, observamos a importância da reflexão acerca da Formação Inicial e como essa se torna um mecanismo importante para possibilitar apropriação teórico- metodológica e prática para a atuação do Psicólogo Escolar no contexto educativo.

Diante das pesquisas iniciais, temos observado a falta de uma formação inicial em Psicologia Escolar que seja favorecedora para uma atuação política, crítica e potente no âmbito da construção de um fazer para o profissional que deseje atuar no contexto escolar.

Doravante, observa-se que os cursos de Psicologia no Brasil apresentam uma formação generalista, orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), as quais regulamentam a organização dos cursos de graduação em Psicologia. Tais diretrizes preveem a articulação entre diferentes campos de atuação profissional, por meio da definição de ênfases curriculares, possibilitando múltiplos percursos formativos ao longo do curso.

No entanto, cumpre destacar que, historicamente, a formação em Psicologia tem sido marcada por uma centralidade no campo clínico, o que, em muitos contextos formativos, repercute na menor visibilidade e aprofundamento das discussões relativas à atuação do psicólogo no contexto escolar e educacional. Essa configuração pode limitar a problematização das demandas contemporâneas da escola, especialmente no que se refere à diversidade de sujeitos, práticas e processos educativos, tensionando a construção de uma Psicologia comprometida com uma atuação voltada à coletividade e não restrita a intervenções individualizadas.

Dessa forma, constata-se que as discussões acerca da formação inicial do psicólogo para a atuação no campo educacional ainda se apresentam de modo incipiente em algumas regiões do país, como no estado de Goiás, evidenciando a necessidade de análises que permitam

compreender como essa formação tem sido organizada e efetivada nos cursos de graduação em Psicologia. Dessa forma, observamos que as discussões sobre a formação inicial no contexto da atuação no universo educativo ainda se mostra tímida em algumas regiões, como é o caso do estado de Goiás.

A partir da implementação da Lei Nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica, é possível refletir, ressignificar e direcionar os currículos para uma formação do psicólogo escolar mais potente e coadunada com a realidade presente nos contextos educativos. Importante salientar, contudo, que em alguns de seus artigos, a presente Lei afirma que

Art. 1º As redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais.

§ 1º As equipes multiprofissionais deverão desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais.

Seguindo nessa linha de discussão, o Ministério da Educação publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação em Psicologia, atualizando a resolução de 2011, a resolução do Conselho Nacional de Educação, foi publicada no Diário Oficial da União no dia 23 de outubro de 2023. Destaca-se que, na prática, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) têm por finalidade estabelecer e orientar os princípios, fundamentos, condições de oferta e procedimentos necessários ao planejamento, à implementação e à avaliação dos cursos de graduação em Psicologia em todo o território nacional, constituindo-se como um marco normativo essencial para a organização da formação profissional. Nesse sentido, as DCNs não se limitam a um caráter prescritivo, mas assumem um papel estruturante na definição de parâmetros formativos que visam assegurar a qualidade, a

coerência e a responsabilidade social da formação em Psicologia.

Portanto, compreende-se que, à luz das reformulações introduzidas pelas novas diretrizes, o curso de graduação em Psicologia deve ser organizado de modo a responder à natureza complexa, plural e contextualizada das competências profissionais da(o) psicóloga(o), contemplando diferentes campos de atuação, fundamentos teórico-metodológicos e demandas sociais. Tal compreensão reforça a necessidade de uma formação que articule conhecimentos científicos, éticos e políticos, preparando o futuro profissional para intervir criticamente em realidades diversas e em constante transformação.

Na construção do texto, e possibilitando uma análise crítica, as DCNs apontam que as ações de ensino a distância (mediadas pela tecnologia) devem ser utilizadas com o objetivo de proporcionar ao aluno a compreensão de sua utilização de forma crítica, reflexiva e ética, como recurso para acessar, disseminar e produzir conhecimento (Brasil, 2023).

Dessarte, discutir a formação inicial se mostra relevante e atual, dada as reformulações e as necessidades de ampliação desse movimento crítico-reflexivo sobre o que os cursos de graduação têm apresentado para os acadêmicos, no que tange a atuação em Psicologia Escolar. Após uma pesquisa no Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior do Ministério da Educação (Cadastro e-MEC), verificamos que atualmente estão autorizados quase 1.300 cursos de graduação em Psicologia em todo o país, todos em formato presencial. São oferecidos cursos em instituições especiais; em instituições públicas federais, estaduais e municipais; e em instituições privadas sem fins lucrativos e com fins lucrativos.

No âmbito formativo, a nova DCN da Psicologia traz diversas novidades, como a definição de um modelo de perfil de atuação profissional de Psicologia, que interage com os modelos adotados em vários países em um contexto da atuação profissional e da formação científica atuais (Brasil, 2023). E ainda, destaque para as ênfases curriculares, que oportunizam transitar por espaços novos, e apontam como um caminho os processos de mediação de

conflitos. Entendemos assim, e corroborando com algumas notícias e destaques do Conselho Federal de Psicologia (CFP), que os últimos anos marcaram importantes vitórias e conquistas na luta da Psicologia Escolar por uma educação pública de qualidade, inclusiva e emancipadora (CFP, 2022), como é o caso da já citada Lei nº 13.935/2019, no qual, de acordo com o Conselho Federal de Psicologia (2022, p.08), toda a rede pública de educação básica no país deve contar, agora, com a presença de psicólogas, psicólogos e assistentes sociais em suas equipes multiprofissionais – uma importante ferramenta para a consolidação de um ensino público inclusivo, de qualidade e garantidor de direitos.

Diante desse cenário, o Conselho Federal de Psicologia elaborou o manual intitulado: *“Referências Técnicas para atuação de psicólogas(os) na Educação Básica”* na qual afirma que

a presença dessas(es) profissionais no ambiente escolar contribui para o aprimoramento de processos fundamentais: ajuda a desenvolver, implementar e reformular currículos, projetos pedagógicos, políticas e procedimentos educacionais; aperfeiçoa métodos, técnicas e instrumentos adequados para subsidiar a formulação e o replanejamento de planos escolares; apoia a qualidade de vida da comunidade escolar, atuando nas ações e projetos de enfrentamento aos preconceitos e à violência na escola (p.08).

Outro destaque, diz da necessidade da pesquisa e da importância de se pensar a atuação desses profissionais diante dos mais variados contextos educativos.

Desse modo,

A atuação de psicólogas(os) (...) no ambiente educacional está alicerçada na promoção de direitos e na defesa intransigente da educação para todas e todos, um desafio Lei nº 13.935/2019: essa luta tem história que se faz ainda mais necessário diante dos impactos que a pandemia de Covid-19 trouxe à educação brasileira (CRP, 2023, p. 09).

Verifica-se, portanto, ser de fundamental importância, refletir e problematizar as práticas que vêm sendo desenvolvidas por Psicólogos Escolares e Psicólogos inseridos nas unidades escolares, nas mais variadas modalidades de ensino, entendendo que existe uma lacuna na formação inicial, que pode ser preenchida por meio da proposta de uma formação continuada direcionada as demandas singulares apresentadas pelas instituições educativas, vivenciadas pelos profissionais nela atuantes.

Diante dos dados apresentados, podemos destacar que a Psicologia Escolar não pode ser considerada somente como uma área de estudo da Psicologia enquanto ciência, ela deve ser considerada também, na dimensão de atuação e formação do psicólogo, no qual o contexto educacional se apresenta como foco de atenção. (Dias et. al 2014). E ainda, observamos que uma “revisão crítica dos conhecimentos da área tem possibilitado a superação de indefinições teórico- práticas que se colocam nas relações entre a Psicologia e Educação” (Dias et al., 2014, p.12).

Nas últimas décadas, e com maior intensidade nos últimos quinze anos, observa-se um aprofundamento das discussões sobre a identidade profissional do psicólogo escolar no Brasil. Produções contemporâneas têm reafirmado a necessidade de consolidar uma Psicologia Escolar crítica, alinhada às demandas da educação pública, à promoção da inclusão, à garantia de direitos e ao trabalho intersetorial. Esse debate tem sido fortalecido por pesquisas recentes que analisam tanto a formação inicial quanto as práticas profissionais no campo educacional, evidenciando avanços, desafios e contradições na atuação do psicólogo nas escolas.

Nesse contexto, a formação inicial em Psicologia assume papel central na consolidação de uma atuação profissional coerente com os pressupostos críticos e histórico-culturais. As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia, especialmente a Resolução CNE/CES nº 1/2023, reforçam a proposta de uma formação generalista, plural e socialmente referenciada, ao mesmo tempo em que colocam desafios concretos para a organização

curricular e para a inserção qualificada da Psicologia Escolar nos cursos de graduação. Tais diretrizes exigem análises cuidadosas acerca de como os princípios normativos se materializam nas matrizes curriculares e nos processos formativos.

Nesse sentido, precisamos caminhar na direção de produzir espaços de construção de um diálogo que permita alinhar as necessidades e demandas das instituições educativas e articular com uma proposta formativa complementar diante daquela oferecida na graduação, permitindo o acesso aos principais problemas e realidades que as instituições têm enfrentado; práticas que se alinhem à transformação das realidades apresentadas e melhoria na qualidade do trabalho a ser desenvolvido pelo psicólogo escolar. A busca por aperfeiçoamento, nessa perspectiva, deve permitir o desenvolvimento de inúmeras competências e habilidades diante do enfrentamento dessas demandas nas instituições educativas. Precisamos pensar em práticas contextualizadas e que redirecionem as ações no campo, vinculando às realidades educativas e, também, às diversidades presentes nas escolas, compreendendo as construções subjetivas.

Com base no exposto, percebe-se a necessidade da reflexão sobre uma formação inicial que seja coadunada com as realidades sociais presentes no contexto educacional brasileiro. Desse modo, as pesquisas iniciais apontaram que todas essas discussões dispararam ações voltadas para a compreensão das mudanças curriculares nos cursos de graduação em Psicologia (Carvalho & Marinho Araújo, 2010; Cruces, 2008; Maluf & Cruces, 2008; Peretta et al., 2015; Santos & Toassa, 2015; Seixas, 2014).

Este trabalho se propõe, portanto, a discutir e defender o papel da psicologia escolar no contexto da educação pública, destacando sua relevância como ferramenta de transformação social. A partir de uma revisão teórica e de experiências práticas, serão abordadas as principais contribuições da psicologia crítica para a escola pública, os desafios enfrentados pelos profissionais da área e as possibilidades de atuação que se alinham ao compromisso com a justiça social e a equidade educacional.

A psicologia escolar, historicamente marcada por práticas centradas no indivíduo e no diagnóstico de dificuldades de aprendizagem, vem se reconfigurando em direção a uma abordagem crítica, comprometida com os desafios e as demandas das escolas públicas brasileiras. Essa transformação surge da urgência de superar práticas descontextualizadas e de construir uma atuação que reconheça a escola como espaço privilegiado de formação humana, cidadania e inclusão social. Dessa forma, conforme já indicado, este estudo propõe analisar a formação inicial em Psicologia e os desafios formativos relacionados à Psicologia Escolar e Educacional nos cursos de graduação em Psicologia ofertados por instituições de ensino superior no estado de Goiás, à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes (Resolução CNE/CES nº 1/2023) e fundamentado na abordagem teórico-metodológica da Psicologia Histórico-Cultural.

A presente tese está organizada em quatro capítulos que se articulam de modo progressivo, partindo dos fundamentos teóricos da Psicologia Escolar até a análise empírica da formação inicial e da atuação profissional no estado de Goiás.

O Capítulo I, intitulado *Fundamentos da Psicologia Escolar e da Psicologia Escolar Crítica*, apresenta o referencial teórico que sustenta a investigação. Inicialmente, discute-se o diálogo histórico entre Psicologia Escolar e Educação, destacando os caminhos iniciais da inserção do psicólogo na escola e as transformações conceituais do campo ao longo do tempo. Em seguida, aprofunda-se a discussão sobre a Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica, abordando seus fundamentos históricos, epistemológicos e ético-políticos, com ênfase nas contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e nas críticas ao modelo clínico-individualizante que marcou a origem da área.

O Capítulo II, denominado *Caminhos Metodológicos*, descreve o percurso metodológico da pesquisa, explicitando seus pressupostos epistemológicos, teóricos e analíticos. Apresenta-se o método de análise crítico-reflexiva adotado para investigar a formação

inicial do psicólogo escolar no estado de Goiás, detalhando as etapas do levantamento documental, os critérios de seleção das instituições de ensino superior, os procedimentos de análise dos projetos pedagógicos e as estratégias de interpretação dos dados.

O Capítulo III, intitulado *Análise I – Formação Inicial em Psicologia Escolar no Estado de Goiás*, concentra-se na análise documental das matrizes curriculares e dos Projetos Pedagógicos de Curso das instituições investigadas. Inicialmente, são apresentados os eixos analíticos da pesquisa e a caracterização das instituições participantes, incluindo sua distribuição por categoria administrativa e organização acadêmica. Em seguida, desenvolve-se uma análise descritiva e comparativa da formação em Psicologia Escolar nas 29 instituições, contemplando a organização curricular, a carga horária destinada à área, a presença de estágios supervisionados e a articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais. O capítulo também problematiza a integração entre teoria e prática, discute os desafios para a consolidação de uma formação crítica e identifica lacunas formativas que impactam a preparação dos futuros profissionais para atuação no contexto educacional.

O Capítulo IV, denominado *Análise II – Narrativas Profissionais da Formação Inicial e da Atuação Profissional*, apresenta a análise dos questionários realizados com psicólogos escolares atuantes no estado de Goiás. Nesse capítulo, são discutidas as percepções dos profissionais sobre sua formação inicial, os desafios enfrentados no exercício da prática, as demandas institucionais presentes no cotidiano escolar e o lugar ocupado pela Psicologia Escolar no cenário educacional estadual. Além disso, são analisadas as concepções de atuação profissional, destacando-se a transição entre perspectivas tradicionais e críticas, bem como a influência dos referenciais teóricos na prática cotidiana.

De forma articulada, os capítulos permitem compreender, de maneira ampla e aprofundada, tanto os fundamentos teóricos quanto as condições concretas de formação e atuação da Psicologia Escolar no estado de Goiás, evidenciando avanços, desafios e

possibilidades para a consolidação de uma formação crítica, socialmente comprometida e alinhada às demandas da educação pública contemporânea

Por fim, nas Considerações Finais, são retomados os principais achados da pesquisa, articulando-os aos objetivos propostos e ao referencial teórico-metodológico adotado. Apresentam-se reflexões acerca das contribuições do estudo para o campo da Psicologia Escolar, especialmente no que se refere à formação inicial no estado de Goiás, às políticas curriculares e às perspectivas para o fortalecimento de uma formação crítica, comprometida com as demandas sociais e educacionais, destacamos ainda a importância de fortalecer a formação em Psicologia Escolar nos cursos de graduação, à luz de uma perspectiva crítica e comprometida com as transformações necessárias no campo educacional e na atuação profissional do psicólogo.

A análise das informações obtidas foi realizada com base nos pressupostos da psicologia escolar crítica, a qual entende os sujeitos como autônomos e constituídos por histórias, relações e desejos que se entrelaçam nas vivências cotidianas do espaço escolar (Guzzo & Lacerda Jr., 2014; Marinho-Araujo, 2014; Martín-Baró, 1996; Parker, 2009).

Diante desse cenário, o presente estudo tem como objetivo analisar a formação inicial em Psicologia Escolar e Educacional nos cursos de graduação em Psicologia ofertados por instituições de ensino superior no estado de Goiás, considerando os desafios formativos, as bases curriculares e as possibilidades de atuação profissional à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes e da abordagem teórico-metodológica da Psicologia Histórico-Cultural. Parte-se da compreensão de que a formação inicial constitui um espaço privilegiado para a construção de concepções, práticas e compromissos ético-políticos que impactam diretamente a atuação do psicólogo no contexto escolar.

CAPÍTULO I – FUNDAMENTOS DA PSICOLOGIA ESCOLAR E DA PSICOLOGIA ESCOLAR CRÍTICA

1.1 Psicologia Escolar e Educacional e o diálogo com a Educação: caminhos iniciais do Psicólogo na Escola

Não poderíamos começar nosso debate, sem antes tecer um diálogo entre a Psicologia e a Educação. Entendendo a importância dessas reflexões para nossa atuação e ainda para a construção do nosso espaço, do Psicólogo Escolar no universo educativo, falar dos processos de ensino e aprendizagem ao longo da sua história são elementares para compreender nosso caminho trilhado até os dias de hoje.

Conforme nos aponta Guzzo (2014, p.12) “a relação entre escola e psicologia é antiga, mas mesmo com evidências de que esta conversa vem se desenrolando há muito tempo, ainda hoje é preciso abrir espaços para que ela se configure como uma prática profissional”. Desse modo entendemos que são muitas e distintas as contribuições que a Psicologia pode dar à Educação (Guzzo, 2014).

A seguir buscamos apresentar alguns elementos históricos desse diálogo até então formado, resgatando nossa passagem pelos trilhos da educação, conforme dito, não tem como falar de Psicologia Escolar sem contar um pouco do percurso da construção dos sistemas de ensino e a leitura que hoje se faz necessária para implementar as ações da Psicologia Escolar Crítica.

A interação entre a psicologia e a educação tem sido historicamente caracterizada por aproximações e distanciamentos. Destacam-se, nesse contexto, a atuação profissional no campo da psicologia escolar e o fortalecimento dessa área como espaço legítimo de investigação e intervenção (Marinho-Araujo, 2010).

Além disso, é relevante considerar o ensino da psicologia em diferentes níveis educacionais (como no ensino médio e nas licenciaturas), bem como o envolvimento de psicólogos escolares e educacionais em instâncias políticas e organizativas. Esse engajamento ocorre por meio da participação em associações profissionais, fóruns de debate, conselhos representativos e órgãos de controle social, contribuindo para a formulação de políticas públicas voltadas à educação (souza, 2009).

Segundo Naves e Silva (2020) nas instituições educativas, as práticas dos Psicólogos Escolares têm constituído temas de intensa reflexão e diálogos entre os atores educativos, e “de maneira especial entre os interessados em contribuir para a melhoria da qualidade do processo educativo (Naves e Silva, 2020, p.12.)”.

Ao começar essa reflexão sobre a construção da Psicologia na educação, temos verificado que muitas tem sido as pesquisas que vem sendo realizadas na direção desse caminho, pesquisadoras como Barbosa & Marinho-Araújo (2010), Borges-Andrada, Bastos, Andery, Guzzo & Trindade (2015), Guzzo (2002, 2008), Guzzo, Costa & Sant’ana (2009), Maluf & Cruces (2008), Marinho-Araújo (2005), Moreira & Guzzo (2016), Oliveira & Marinho Araújo (2009), Santos & Toassa (2015) e Souza & Rocha (2008, 2013), tem buscado ao longo dos últimos anos investigar essa configuração da Psicologia e seus atravessamentos no campo educativo, considerando as características iniciais dessa construção, que ocorreu por um tratamento individualizante, marcando a entrada do Psicólogo nas escolas, como um profissional que iria dar diagnóstico.

De acordo com Negreiros, Barros e Carvalho (2020),

A história dessa área de atuação tem início a partir da década de 1930 e está permeada por um modelo clínico baseado nos problemas relacionados à aprendizagem, centrado diretamente no aluno. Com tal perspectiva, constituía-se um método psychologizante, dentro de um panorama individualista, que associava às pessoas que possuíam alguma dificuldade, uma deficiência ou

transtorno mental. Além disso, práticas biomédicas também influenciavam fortemente os diagnósticos, que atribuíam rotulações e constituíam identidades (p.33).

No contexto atual, pode-se afirmar que a Psicologia Escolar tem atravessado um período de intensificação das discussões teóricas e práticas, sobretudo nas últimas décadas, com maior visibilidade precisamente nos últimos cerca de 15 anos, refletindo a articulação histórica entre a Psicologia e a Educação e a emergência de uma identidade profissional mais crítica e ampliada. Essa fase de rediscussão consolidou-se como resposta às tensões históricas que marcaram a construção do lugar do psicólogo nas escolas, especialmente frente às práticas individualizantes e ao predomínio do modelo clínico que caracterizou a atuação inicial da área (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010).

A Psicologia Escolar, ao longo de sua trajetória histórica no Brasil, tem sido marcada por um movimento contínuo de revisão crítica de seus pressupostos teóricos e de suas práticas profissionais. Conforme já discutido, as contribuições de Maria Helena Novaes foram centrais para a superação de uma Psicologia Escolar restrita à avaliação psicométrica e à adaptação individual do aluno às exigências escolares. Para a autora, a atuação do psicólogo deve considerar a escola como uma instituição social complexa, na qual se articulam dimensões pedagógicas, afetivas, sociais e políticas (Novaes, 1992, 2000).

Essa compreensão permanece atual e tem sido retomada e aprofundada por produções mais recentes no campo da Psicologia Escolar e Educacional. Estudos contemporâneos apontam que a atuação do psicólogo na escola deve deslocar-se de práticas individualizantes para intervenções de caráter institucional, preventivo e coletivo, alinhando-se às demandas educacionais e sociais do contexto escolar (Souza & Dazzani, 2021; Cruces & Maluf, 2020). Tais perspectivas dialogam diretamente com Novaes (1992), ao reafirmarem que o fracasso escolar não pode ser compreendido como um problema exclusivo do estudante, mas como um fenômeno produzido nas relações escolares e nas condições objetivas de ensino e aprendizagem.

Pesquisas recentes também têm enfatizado a importância da formação inicial do psicólogo para uma atuação crítica no campo educacional. Segundo Proença (2021), a Psicologia Escolar contemporânea demanda uma formação que possibilite ao futuro profissional compreender a escola como espaço de produção de subjetividades, atravessado por desigualdades sociais, políticas públicas e práticas pedagógicas. Essa análise atualiza as reflexões de Novaes (2000), ao evidenciar que a preparação do psicólogo escolar requer a articulação entre fundamentos teóricos sólidos, compreensão institucional e compromisso ético-político com a educação pública.

No mesmo sentido, Bock (2020) reforça que a Psicologia Escolar precisa assumir uma postura crítica frente às demandas escolares, recusando práticas naturalizantes e patologizantes. Para a autora, a Psicologia deve contribuir para a construção de práticas educativas emancipatórias, reconhecendo o caráter histórico e social do desenvolvimento humano. Essa perspectiva converge com as proposições de Novaes ao defender uma atuação que vá além do atendimento individual e que se comprometa com a transformação das práticas institucionais.

Além disso, estudos publicados nos últimos anos na *Revista Psicologia Escolar e Educacional* têm destacado a necessidade de alinhar a atuação do psicólogo escolar às políticas educacionais contemporâneas, como a educação inclusiva e o trabalho intersetorial, reafirmando o papel do psicólogo como agente mediador entre os diferentes sujeitos e saberes que compõem o cotidiano escolar (Cruces, 2022; Silva & Barbosa, 2023). Essas discussões atualizam o legado de Novaes ao reafirmar que a Psicologia Escolar deve estar comprometida com uma educação para todos, e não para poucos.

Dessa forma, ao integrar as contribuições clássicas de Maria Helena Novaes com produções recentes da Psicologia Escolar, evidencia-se a permanência e a atualidade de uma perspectiva crítica que compreende a escola como espaço de contradições, possibilidades e transformação social. Tal articulação teórica fortalece a compreensão da Psicologia Escolar como um campo comprometido com a formação crítica do psicólogo e com a promoção de

práticas educativas socialmente referenciadas.

A Psicologia Escolar constitui-se historicamente como um campo de saber e de intervenção situado na interface entre Psicologia e Educação, acompanhando as transformações dos sistemas educacionais e das concepções de desenvolvimento humano. No contexto brasileiro, sua emergência esteve inicialmente associada a práticas de cunho psicométrico e clínico, centradas na avaliação individual do aluno e na identificação de dificuldades de aprendizagem, compreendidas, em grande medida, como problemas intrínsecos ao sujeito. (Novaes, 1992; Patto, 2022).

Nas primeiras décadas do século XX, a Psicologia Escolar esteve predominantemente associada à aplicação de testes psicológicos, à mensuração de habilidades cognitivas e à classificação dos estudantes, tendo como foco principal a adaptação do aluno às exigências da escola. Essa perspectiva, alinhada a concepções positivistas e medicalizantes, compreendia as dificuldades escolares como problemas centrados no indivíduo, desconsiderando os determinantes sociais, culturais e institucionais do processo educativo.

É nesse cenário que as contribuições de Maria Helena Novaes se destacam como fundamentais para a consolidação e redefinição da Psicologia Escolar no Brasil. A autora foi uma das principais responsáveis por ampliar o entendimento do papel do psicólogo na escola, defendendo uma atuação que ultrapassasse o modelo clínico-remediativo e se orientasse por uma compreensão mais ampla dos fenômenos educacionais. Para Novaes, a escola deve ser concebida como um espaço social complexo, no qual se entrecruzam dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais do desenvolvimento humano.

Maria Helena Novaes contribuiu significativamente para a crítica às práticas psicologizantes e patologizantes no contexto escolar, enfatizando a necessidade de o psicólogo escolar atuar de forma integrada ao projeto pedagógico da instituição. Sua produção teórica destaca a importância do trabalho preventivo, institucional e coletivo, voltado não apenas aos

alunos, mas também aos professores, gestores, famílias e à comunidade escolar como um todo. Nesse sentido, a autora defende que a Psicologia Escolar deve contribuir para a melhoria das condições de ensino e aprendizagem, bem como para a construção de práticas educativas mais democráticas e inclusivas.

Outro aspecto central nas contribuições de Novaes refere-se à formação do psicólogo escolar. A autora problematiza a hegemonia da formação clínica nos cursos de Psicologia e aponta a necessidade de uma formação inicial que contemple conhecimentos específicos sobre o contexto educacional, políticas públicas, organização escolar e processos pedagógicos. Para ela, a atuação do psicólogo na escola exige uma postura ética, crítica e comprometida com a transformação das práticas educativas, o que demanda uma formação que articule teoria e prática de modo contextualizado.

Além disso, Maria Helena Novaes enfatiza o caráter interdisciplinar da atuação em Psicologia Escolar, defendendo o trabalho em parceria com outros profissionais da educação e das políticas sociais. Essa perspectiva antecipa discussões contemporâneas sobre atuação intersetorial e trabalho em rede, reafirmando o papel social da Psicologia Escolar na promoção do desenvolvimento humano e na garantia do direito à educação.

Assim, a história da Psicologia Escolar no Brasil, à luz das contribuições de Maria Helena Novaes, revela um movimento de transição de práticas centradas no indivíduo para abordagens que consideram a escola como uma instituição social complexa. Suas reflexões permanecem atuais e fundamentais para a consolidação de uma Psicologia Escolar crítica, comprometida com a inclusão, a justiça social e a transformação das realidades educacionais, especialmente no contexto da formação inicial e da atuação profissional do psicólogo escolar.

Esse modelo de atuação passou a ser tensionado a partir da década de 1980, com o fortalecimento de abordagens críticas no campo educacional e psicológico. Nesse movimento, destacam-se as contribuições de Maria Helena Novaes, cuja produção teórica exerceu papel

fundamental na ampliação e redefinição do escopo da Psicologia Escolar no Brasil. Para a autora, a escola deve ser compreendida como uma instituição social complexa, atravessada por múltiplas determinações históricas, culturais e políticas, o que exige do psicólogo uma atuação que vá além da lógica diagnóstica e corretiva (Novaes, 1992).

Em sua obra *Psicologia Escolar: tendências atuais*, Novaes (1992) critica explicitamente a redução da atuação do psicólogo escolar à aplicação de testes e à classificação dos alunos, ao afirmar que:

A Psicologia Escolar não pode restringir-se a um trabalho técnico voltado para a identificação de dificuldades individuais, mas deve comprometer-se com a análise das condições institucionais que produzem o fracasso escolar (Novaes, 1992, p. 29).

Essa perspectiva inaugura uma compreensão mais ampla do papel do psicólogo na escola, deslocando o foco do indivíduo isolado para o conjunto de relações que constituem o cotidiano escolar. A autora defende que a intervenção psicológica deve considerar os processos pedagógicos, as práticas docentes, a organização institucional e as políticas educacionais, compreendendo o fracasso escolar como um fenômeno socialmente produzido.

Novaes também contribuiu de forma significativa para a discussão sobre a formação do psicólogo escolar, problematizando a hegemonia do modelo clínico nos cursos de graduação em Psicologia. Segundo a autora, a formação inicial precisa contemplar conhecimentos específicos sobre o campo educacional, possibilitando ao futuro profissional compreender a escola como espaço de desenvolvimento humano e de produção de subjetividades (Novaes, 2000). Nesse sentido, ela afirma, que “a atuação do psicólogo na escola exige uma formação que o capacite a compreender o processo educativo em sua totalidade, articulando aspectos cognitivos, afetivos, sociais e institucionais” (Novaes, p. 42).

Outro eixo central de suas contribuições refere-se à defesa de uma atuação preventiva, institucional e coletiva. Para Novaes (1992), o psicólogo escolar deve atuar junto aos diferentes

atores da comunidade educativa, professores, gestores, famílias e estudantes, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais democráticas e inclusivas. Essa concepção antecipa discussões contemporâneas sobre trabalho interdisciplinar e intersetorial, reafirmando o compromisso social da Psicologia Escolar.

Assim, ao analisar a história da Psicologia Escolar a partir das contribuições de Maria Helena Novaes, evidencia-se um movimento de superação de práticas individualizantes em direção a uma atuação crítica, contextualizada e comprometida com a transformação das realidades educacionais. Suas reflexões permanecem atuais e fundamentais, especialmente no debate sobre a formação inicial do psicólogo escolar e sobre o papel da Psicologia na promoção do direito à educação e da justiça social.

Diante do exposto, a Psicologia Escolar constitui-se historicamente como um campo de atuação e produção de conhecimento situado na interface entre a Psicologia e a Educação, acompanhando as transformações sociais, políticas e pedagógicas que marcaram o desenvolvimento dos sistemas educacionais. No Brasil, observamos que sua trajetória está profundamente vinculada ao processo de institucionalização da Psicologia como profissão e ciência, inicialmente marcada por práticas de caráter técnico, individualizante e fortemente influenciadas pelos modelos psicométricos e clínicos.

As reflexões contemporâneas sobre a Psicologia Escolar destacam que essa crise originária, marcada por abordagens psicodiagnósticas centradas no indivíduo, vem sendo superada por um movimento que problematiza a atuação tradicional e propõe perspectivas mais institucionais, preventivas e contextuais de intervenção. Verificamos que a profissão tem buscado se reposicionar com foco no suporte a contextos educacionais, promoção de bem-estar e práticas colaborativas com a comunidade escolar, em consonância com exigências crescentes de abordagens que considerem fatores sociais e institucionais no ambiente educativo.

Essa tendência de transformação também está refletida em indicadores recentes de perfil e práticas profissionais de psicólogos escolares, que destacam uma maior atenção à diversidade de contextos e ao papel do psicólogo como agente de apoio às políticas educacionais e à inclusão, reafirmando que a identidade do psicólogo escolar continua em construção, mediada por demandas sociais, educacionais e institucionais nos diferentes cenários de atuação (Marinho-Araujo, 2023).

Portanto, ao considerarmos esse percurso, é possível afirmar que a Psicologia Escolar brasileira tem avançado para além de uma atuação predominantemente clínica e individualizada, movendo-se em direção a uma atuação que reconhece a complexidade do contexto escolar e a necessidade de intervenção que articule aspectos pedagógicos, institucionais e socioculturais, consolidando gradualmente uma identidade profissional que dialoga com as demandas contemporâneas da educação. Essa evolução se dá justamente em um período de maior produção e debate crítico nos últimos quinze anos, o que aponta para a consolidação da Psicologia Escolar como campo de conhecimento, prática, pesquisa e formação profissional articulado com políticas educacionais e com o compromisso ético-político com a educação e o desenvolvimento humano.

A compreensão contemporânea da Psicologia Escolar brasileira encontra respaldo em um diálogo consistente entre contribuições clássicas e produções recentes, especialmente quando articuladas às bases da Psicologia Histórico-Cultural. As reflexões de Maria Helena Novaes constituem um marco fundamental nesse percurso ao problematizar, desde a década de 1990, o predomínio de práticas individualizantes e clínico-diagnósticas no contexto escolar. Para a autora, a Psicologia Escolar deve compreender a escola como uma instituição social complexa, na qual os processos de ensino e aprendizagem são historicamente produzidos e atravessados por dimensões pedagógicas, sociais, culturais e políticas (Novaes, 1992, 2000).

Essa concepção dialoga com os fundamentos de Vygotsky, para quem o desenvolvimento humano não pode ser compreendido fora das relações sociais e das mediações culturais. Ao

afirmar que as funções psicológicas superiores se constituem nas interações sociais e se internalizam por meio da mediação simbólica, Vigotski fornece bases epistemológicas para uma Psicologia Escolar que se afasta de explicações naturalizantes do fracasso escolar e se orienta pela análise das condições concretas de escolarização (Vigotski, 1934/2007). Nessa perspectiva, dificuldades escolares deixam de ser atributos individuais e passam a ser compreendidas como expressões de processos educativos historicamente situados.

Autores brasileiros contemporâneos têm retomado e atualizado esse diálogo entre Novaes e Vigotski ao analisarem criticamente a atuação do psicólogo escolar na atualidade. Teles e Viégas (2023), por exemplo, evidenciam que a Psicologia Escolar tem avançado no sentido de práticas institucionais e preventivas, alinhadas à compreensão histórico-cultural do desenvolvimento humano. As autoras ressaltam que a atuação do psicólogo deve incidir sobre os processos pedagógicos e organizacionais da escola, em consonância com a crítica de Novaes à psicologização dos problemas educacionais e com a noção vigotskiana de mediação social do desenvolvimento.

No mesmo sentido, Cruces (2022) reafirma que a Psicologia Escolar contemporânea demanda uma intervenção voltada à coletividade escolar, articulando trabalho com docentes, equipes gestoras e projetos pedagógicos. Essa perspectiva converge com a defesa de Novaes de uma Psicologia Escolar institucional e com a concepção vigotskiana de que o processo educativo é um espaço privilegiado de desenvolvimento, no qual o psicólogo atua como mediador das relações entre sujeitos, saberes e práticas educativas.

As contribuições de Proença (2021; 2023) aprofundam esse debate ao enfatizar que a formação e a atuação do psicólogo escolar devem estar ancoradas em uma leitura crítica da realidade educacional. A autora dialoga explicitamente com a Psicologia Histórico-Cultural ao compreender a escola como espaço de produção de subjetividades e ao defender que a Psicologia Escolar precisa intervir nas condições institucionais que afetam o desenvolvimento e a

aprendizagem. Tal posição atualiza as proposições de Novaes e reafirma a centralidade dos pressupostos vigotskianos na construção de uma Psicologia Escolar crítica.

Além disso, estudos recentes que analisam a implementação da Lei nº 13.935/2019, como os de Viera (2024) e Damesceno (2025), indicam que a ampliação da presença do psicólogo nas redes públicas de ensino reforça a necessidade de uma atuação fundamentada em princípios histórico-culturais e críticos. Esses autores destacam que a consolidação da identidade do psicólogo escolar depende de uma formação que supere modelos clínicos tradicionais e se alinhe a uma compreensão de desenvolvimento humano enquanto processo social, histórico e coletivo, eixo central tanto em Vigotski quanto em Novaes.

Dessa forma, a articulação entre Novaes, Vigotski e a produção brasileira recente evidencia a consolidação de uma Psicologia Escolar Crítica que compreende o fenômeno educativo como historicamente produzido e socialmente mediado. Essa base teórico-conceitual sustenta uma atuação profissional comprometida com a transformação das práticas escolares, com a superação de explicações individualizantes e com a construção de uma Psicologia voltada à educação para todos, reafirmando a atualidade e a potência desse diálogo para a formação inicial e a atuação do psicólogo escolar na contemporaneidade. Desse modo,

A busca pela resignificação das concepções de intervenção e das práticas do psicólogo escolar com vistas à realização de um serviço que procure trabalhar não mais na remediação das dificuldades de aprendizagem e problemas, mas na reflexão, contribuindo, assim, para a transformação do espaço escolar em local de valorização do ser humano, responde a questionamentos e alenta os incômodos. Entretanto, abre espaço a novos desafios e propõe a continuação da tecitura da história da psicologia escolar (Barbosa, Marinho-Araujo, 2010, p.21).

Essas práticas marcaram nossa entrada nas instituições educativas. E assim, tem sido pauta das reflexões atuais e da perspectiva crítica que redirecionam o olhar para ações coletivas e

potentes para com o desenvolvimento dos sujeitos no universo educativo, compreendendo os desafios e a complexidade das ações nesse cenário.

A Psicologia Escolar e Educacional, a partir de seu desenvolvimento e institucionalização, legitimada como campo de atuação do psicólogo brasileiro e confirmada enquanto área de pesquisa da Psicologia, tem um trajeto conhecido e documentado pelos pesquisadores da área: são conhecidos os meandros que engendraram a institucionalização da profissão do psicólogo, os rumos tomados para a organização de sua formação, bem como, os percursos adotados por aqueles que tomaram para si a tarefa de trabalhar no âmbito da Educação, especialmente no contexto escolar. (Brasil, 2022).

Assim, passou-se a dispensar um olhar mais abrangente aos problemas relacionados à aprendizagem, o que permitiu que a atuação do psicólogo passasse a ser realizada com uma visão ampla, envolvendo aspectos políticos, econômicos, sociais, entre outros. É importante que o psicólogo escolar não adote uma postura individualizante e clínica, mas que promova práticas educativas visando ao bem-estar coletivo nesse espaço social (Santos & Gonçalves, 2016).

Nas nossas reflexões iniciais observamos a importância do debate histórico a respeito da construção da Psicologia Escolar e do surgimento da Psicologia como ciência. Desse modo, concordamos com Barbosa e Marinho-Araujo (2010), que afirmam que tal construção se vincula ao momento histórico de consolidação do capitalismo, pois há uma transformação nos modos de produção e nas relações de poder, assim, abre-se oportunidade à criação de novas subjetividades (p.19).

Desse modo, o profissional da Psicologia tem a escola como um espaço que permite várias reflexões e intervenções, e as bases teóricas utilizadas por ele em sua atuação são determinadas, muitas vezes, pelas atividades que realiza, pelos desafios que a prática lhe impõe e, sem dúvida, pelo seu olhar atento para os elementos envolvidos nos desafios a enfrentar. O que define o psicólogo escolar é seu compromisso teórico e prático com as questões relativas

à escola enquanto instituição social e não somente com o seu local de trabalho (Tanamachi & Meira, 2003). Desse modo, para que possamos fazer uma análise sobre a atuação desse profissional, é importante compreender toda a complexidade que caracteriza o contexto escolar.

A Psicologia Escolar e Educacional, desde o seu nascimento, se constituiu a partir de um caráter tecnicista e seu desenvolvimento no Brasil esteve relacionado aos processos de urbanização e industrialização do país e a uma visão de que a Educação seria a principal representante do projeto de uma nação moderna. Na busca por um ensino eficiente, recorreu-se aos conhecimentos psicológicos, especialmente àqueles que servissem para minimizar as diferenças, prevenir os erros e controlar o comportamento das pessoas (Campos & Jucá, 2006; Patto, 1999).

Nessa época, o profissional de Psicologia apoiava-se em métodos de trabalho de forma individualizada, psicodiagnóstica e psicoterapêutica. Os psicólogos e as psicólogas foram sendo inseridos nas instituições escolares devido à grande importância que se dava à aplicação de testes e aos impactos resultantes desses procedimentos. Assim, a visão de que os problemas escolares se deviam a problemas do aluno ou de sua família e à desconsideração de que o sistema de ensino também deveria ser responsabilizado pelas dificuldades de aprendizagem dos alunos fez com que a Psicologia Escolar assumisse uma posição bastante reducionista em relação às questões que fazem parte da dinâmica escolar (Campos & Jucá, 2006; Neves & Almeida, 2003; Tanamachi, 2002).

Tal forma de atuação dos psicólogos escolares desencadeou um movimento de crítica e revisão das bases epistemológicas da Psicologia, a partir da década de 1980. Relevantes produções científicas passaram a questionar as práticas que a Psicologia vinha oferecendo à sociedade, e discussões promovidas por instituições acadêmicas e profissionais da área sobre a necessidade de o psicólogo substituir as práticas clínicas individualizantes no contexto escolar por uma atuação crítica (Barbosa & Souza, 2012; Silva et al., 2012; Souza, Yamamoto &

Galafassi, 2014).

Verifica-se com esse diálogo que o percurso formativo da formação em Psicologia se torna importante para a compreensão das nossas práticas, uma vez que pouco as reflexões sobre a identidade a prática profissional do psicólogo nas escolas começaram a ser pensada ao longo do século XX no Brasil.

Portanto, diante do cenário que antecedeu o movimento crítico da Psicologia Escolar, desde meados da década de 1990 intensificaram-se inquietações e questionamentos acerca das práticas então desenvolvidas nas escolas, especialmente aquelas marcadas por abordagens individualizantes e de orientação clínica. Esse período foi decisivo para a problematização do lugar do psicólogo no contexto educacional e para a crítica aos modelos explicativos centrados exclusivamente no aluno.

O campo da Psicologia Escolar passou a ser atravessado por inquietações teóricas e práticas que colocaram em xeque as formas de atuação até então predominantes nas escolas. Tais inquietações impulsionaram os debates críticos sobre o papel do psicólogo na educação e sobre os limites das práticas individualizantes, abrindo caminho para que, na década de 1990, se consolidasse um movimento de redefinição dos fundamentos e dos rumos da Psicologia Escolar no Brasil (Antunes, 2003; Barbosa, 2011).

Nesse sentido, a década de 1990 configurou-se como um momento de redefinição e construção de novos rumos para a atuação do psicólogo escolar, orientados por perspectivas mais institucionais, preventivas e socialmente contextualizadas (Antunes, 2003; Barbosa, 2011). Em relação às práticas na contemporaneidade, após os anos 2000, vivenciamos desafios marcantes nesse percurso, no entanto, nessa fase assumimos o compromisso ético-político e social da ciência psicológica, contribuindo assim para a transformação da Educação e da sociedade brasileira, além de ampliar os espaços e as discussões e nossas formas de atuação escolas (Antunes, 2003; Barbosa, 2011).

A trajetória da Psicologia Escolar no Brasil pode ser compreendida a partir de sete grandes períodos históricos, conforme a classificação proposta pelas autoras. O primeiro período, denominado “Colonização, saberes psicológicos e Educação, educando meninos rudes”, compreende o intervalo de 1500 a 1906 e corresponde ao momento em que a educação ainda estava fortemente marcada por práticas disciplinares e religiosas, com uma visão moralizante e punitiva sobre o comportamento infantil. O segundo período, de 1906 a 1930, caracteriza-se pela inserção da Psicologia em outros campos do conhecimento, especialmente nas ciências médicas e pedagógicas, marcando o início de uma tentativa de cientificização do olhar sobre o aluno.

O terceiro período, nomeado “Desenvolvimentismo, a Escola Nova e os psicologistas na Educação”, abrange o intervalo de 1930 a 1962 e reflete o impacto das teorias desenvolvimentistas e da Escola Nova na educação brasileira, quando psicólogos e educadores passam a valorizar o potencial da criança e o papel ativo do aluno no processo de aprendizagem.

O quarto período, compreendido entre 1962 e 1981, é definido como o momento da “Psicologia Educacional e a Psicologia ‘do’ escolar”, no qual a atuação do psicólogo começa a se consolidar dentro das instituições de ensino, ainda fortemente influenciada por modelos clínicos e adaptativos.

Em seguida, o quinto período, chamado “O período da crítica” (de 1981 a 1990), representa uma ruptura epistemológica importante, marcada pela emergência da Psicologia Escolar Crítica, que questiona a individualização do fracasso escolar e propõe uma análise das determinações sociais, econômicas e culturais do processo educativo. O sexto período, de 1990 a 2000, é identificado como “A Psicologia Educacional e Escolar e a reconstrução”, quando se consolidam os debates sobre o papel político e social do psicólogo na educação, enfatizando a necessidade de práticas contextualizadas e coletivas.

Por fim, o sétimo período, denominado “A virada do século: novos rumos?”, estende-se de 2000 até os dias atuais e reflete o momento de ampliação do campo da Psicologia Escolar,

com a incorporação de perspectivas interdisciplinares, políticas públicas e discussões sobre diversidade, inclusão e direitos humanos. Esse último período caracteriza-se por um movimento contínuo de reflexão e transformação da prática profissional, reafirmando o compromisso ético, crítico e social da Psicologia na educação brasileira.

A construção da investigação proposta no sétimo período nos leva a pontos centrais da história, que permitem a reconfiguração do lugar do psicólogo escolar na educação. Aproxima tais debates da necessidade de se pensar as questões teórico-metodológicas da ciência Psicológica. (Antunes, 2003; Barbosa, 2011).

A autora provoca inquietações ao explicitar as diferenças históricas presentes em cada período de constituição da Psicologia Escolar, evidenciando como tais distinções produziram tensões teórico-metodológicas que atravessam, ainda hoje, a atuação profissional. Ao problematizar essas mudanças, a autora nos convoca a refletir criticamente sobre o “que fazer” da Psicologia na escola, interrogando não apenas as práticas instituídas, mas também os processos históricos e políticos que as sustentam. Questiona-se, assim, como essa atuação tem sido construída, a partir de quais referenciais teóricos e com quais finalidades. Nesse movimento, delineia-se a emergência de um novo olhar para a prática psicológica no contexto educacional, que demanda uma formação inicial comprometida com a leitura crítica das realidades educativas, capaz de enfrentar os desafios contemporâneos da escola e de possibilitar a construção de um perfil profissional e de discursos que dialoguem com as múltiplas e complexas determinações do processo educativo.

1.2 Psicologia Escolar em uma Perspectiva Crítica: apontamentos históricos e conceituais

A história da Psicologia Escolar Crítica no Brasil está intrinsecamente ligada aos movimentos de redemocratização do país, ao avanço das lutas sociais e à necessidade de repensar

o papel da psicologia no enfrentamento das desigualdades educacionais. A crítica à psicologia tradicional começa a ganhar força especialmente a partir da década de 1990, em um contexto de efervescência política, intelectual e acadêmica, impulsionado pela abertura democrática e pelas reformas educacionais em curso (Patto, 1990).

Portanto, a Psicologia Escolar Crítica representa um movimento histórico de resistência e reinvenção da prática psicológica na escola. Ela não nasce de uma simples mudança de métodos, mas de uma mudança de paradigma: uma nova forma de compreender o sujeito, a escola e a sociedade. Sua história é marcada pela luta contra o tecnicismo, pela valorização do coletivo, pela defesa da escola pública e pelo compromisso com a transformação social (Patto, 1990).

Até então, a Psicologia Escolar no Brasil era amplamente influenciada por modelos norte-americanos, com ênfase em práticas psicométricas e diagnósticas. O foco era na identificação de "problemas" nos estudantes, como déficit de atenção, baixa inteligência ou comportamento desajustado, com vistas à sua adaptação ao ambiente escolar. Essa atuação reforçava uma lógica de patologização e medicalização do fracasso escolar, desconsiderando as condições sociais, econômicas e culturais dos alunos.

A partir da década de 1980, impulsionada por transformações no cenário educacional e político brasileiro, surge a Psicologia Escolar Crítica, uma vertente que busca romper com a tradição individualizante e despolitizada da atuação psicológica nas escolas. Esse movimento é marcado, sobretudo, pelas contribuições de Maria Helena Souza Patto, que em sua obra *A Produção do Fracasso Escolar* (1990), denuncia a função ideológica da psicologia ao legitimar desigualdades sob o disfarce de avaliações neutras.

Diante do exposto, as décadas de 1980 e 1990, intensificam-se os questionamentos a essa atuação psychologizante e despolitizada. Surge então um movimento de ruptura, protagonizado por autoras como Maria Helena Souza Patto, que propuseram uma revisão crítica da Psicologia Escolar, promovendo uma prática comprometida com a transformação social. A publicação de sua tese de

doutorado *Psicologia e Ideologia* (1984), seguida da obra seminal *A Produção do Fracasso Escolar* (1990), representa um divisor de águas nesse processo.

A obra de Patto, especialmente suas teses de doutorado e livre-docência, é fundamental nesse processo de autocrítica e transformação. Em *Psicologia e Ideologia* (1984), Patto analisa a atuação de psicólogas(os) nas escolas, destacando o olhar psicologizante que caracteriza a interpretação do fracasso escolar, sem considerar as dinâmicas sociais e institucionais que o produzem. Em sua pesquisa de campo em uma escola pública de um bairro pobre de São Paulo, registrada em *A produção do fracasso escolar* (1990), Patto revela as forças e dinâmicas escolares que geram e perpetuam o fracasso, colocando em evidência as desigualdades estruturais e as práticas pedagógicas excludentes que tornam o fracasso escolar uma produção ativa da própria escola, e não uma consequência exclusiva das características individuais dos alunos.

Essas contribuições teóricas e metodológicas de Patto não apenas abriram novos caminhos para a Psicologia Escolar e Educacional, mas também desafiaram os paradigmas tradicionais que naturalizam as desigualdades. Ao adotar o materialismo histórico-dialético como referencial teórico, Patto insere a dimensão histórica nas suas análises, permitindo que as práticas psicológicas sejam compreendidas dentro de um contexto social e político específico. A psicologia, portanto, não pode ser vista como uma ciência neutra ou universal, mas como uma prática impregnada de ideologias que reforçam uma visão meritocrática e racista, muitas vezes inconscientes, que naturalizam as desigualdades existentes na sociedade. A crítica de Patto à psicologia tradicional é contundente, principalmente no que diz respeito à individualização das causas do fracasso escolar. Ao naturalizar as desigualdades como características individuais, a psicologia contribui para reforçar a ordem social vigente, desconsiderando as desigualdades estruturais que afetam os alunos, especialmente os de classes sociais mais baixas. A escola, em muitos casos, atua como um mecanismo de legitimação dessa desigualdade social, tratando os alunos pobres como ignorantes, incapazes ou criminosos em potencial, sem considerar os fatores

sociais e históricos que moldam suas trajetórias.

Ao refletir sobre essas dinâmicas, a Psicologia Escolar Crítica proposta por Patto questiona a visão tradicional e busca uma atuação mais ética e politicamente orientada, que enfrente as opressões estruturais e promova a justiça social no campo educacional. A leitura crítica de Patto é essencial para todas(os) psicólogas(os), pois oferece um referencial teórico robusto para compreender as práticas e as dinâmicas de poder no contexto escolar e propõe uma atuação mais comprometida com a transformação social e a superação das formas de opressão presentes na educação.

Em sua obra, Maria Helena Souza Patto não apenas denuncia as teorias e práticas da psicologia que perpetuam a opressão, mas também abre um caminho para a superação crítica dessa realidade. Como ela própria afirma, a consciência do oprimido não é totalmente lúcida, nem totalmente alienada; ela é dividida, contraditória (Patto, 2005, p.100). Essa afirmação reflete a complexidade da experiência humana, especialmente no contexto da educação, onde as contradições sociais e ideológicas se manifestam de forma intensa.

A escola, espaço tradicional de reprodução das desigualdades, é descrita por Patto como "palco simultâneo da subordinação e da insubordinação, da voz silenciada e da voz consciente das arbitrariedades" (Patto, 1990, p. 423). Nessa perspectiva, a escola não é apenas um reflexo da sociedade, mas um campo de forças onde a transformação se torna possível, mesmo que de forma contraditória e incerta.

Essa visão crítica da escola como um lugar de contradições permite que Patto proponha uma atuação psicológica que não seja conciliatória, mas problematizadora. A autora defende que a psicologia escolar deve buscar, em vez de suavizar as tensões e hierarquias internas da escola, criar condições para que as revoltas e insatisfações latentes possam ser nomeadas e compreendidas em sua dimensão histórica (Patto, 1990, p.427). A partir dessa leitura, o trabalho psicológico nas escolas deve estar voltado para desvelar as desigualdades estruturais, ajudando

alunos, educadores e demais envolvidos a reconhecer as forças que moldam o comportamento e as relações dentro da instituição escolar.

A ação problematizadora que Patto propõe não se limita a um simples ajuste das relações, mas visa humanizar as condições de vida e resistir ao que ela descreve como uma realidade desumanizante. Isso implica em ir além da visão individualizante que a psicologia tradicional adota ao tratar a revolta ou a rebeldia como sintomas a serem controlados. Para Patto, a revolta é um mal-estar político, produto da desigualdade social, e, portanto, deve ser compreendida e abordada como um fenômeno coletivo e estrutural, não como um problema individual a ser tratado ou corrigido. Essa visão revolucionária leva a psicologia escolar a um campo de resistência contra a opressão, propondo uma transformação tanto nas relações educacionais quanto nas estruturas sociais mais amplas.

Nos anos 1990, com a publicação de *A produção do fracasso escolar* (Patto, 1990), se consolidou uma mudança paradigmática na psicologia escolar e educacional brasileira. Diversos psicólogos e psicólogas assumiram o desafio de reinventar a psicologia escolar, adotando uma abordagem crítica que incorpora as questões históricas, sociais e culturais de forma mais profunda, conforme a autora havia proposto. A psicologia escolar crítica que surge nessa década não mais ignora as contradições do sistema educacional, mas trabalha com elas de forma a fomentar uma educação emancipatória e transformadora.

Dessa maneira, a Psicologia Escolar crítica proposta por Patto vai muito além da simples análise dos fenômenos individuais; ela busca um entendimento profundo das condições sociais e históricas que afetam o sujeito e a escola como um todo, proporcionando uma atuação mais consciente, reflexiva e comprometida com a mudança social. A crítica ao ajustamento e à submissão, que tradicionalmente caracterizavam a psicologia educacional brasileira, é substituída por uma prática que valoriza a rebeldia e a contestação, compreendendo-as como forças revolucionárias que podem transformar a educação e, por conseguinte, a sociedade.

Segundo Patto (1990), “o fracasso escolar não é produzido pelas crianças, mas pela escola e pela sociedade que a estrutura dessa forma” (p. 423). Com isso, a autora desloca o foco da análise para as estruturas sociais e escolares que operam na produção de trajetórias excludentes, sobretudo entre alunos oriundos das classes populares. A autora propõe uma atuação que considere o aluno como sujeito histórico, inserido em contextos de desigualdade, e não como portador de falhas cognitivas ou comportamentais isoladas.

Durante as décadas de 1990 e 2000, observa-se uma ampliação dessa perspectiva crítica nas universidades públicas, especialmente nos cursos de Psicologia e nas práticas de estágio supervisionado em contextos escolares. A criação de núcleos de extensão, grupos de pesquisa e redes de psicólogos escolares comprometidos com uma atuação transformadora fortaleceu esse movimento, dando origem a experiências inovadoras em diferentes regiões do país.

A promulgação da Lei 13.935/2019, que garante a presença de psicólogos nas redes públicas de educação básica, abre novos caminhos para a atuação escolar orientada por princípios ético-políticos e compromisso com os direitos humanos.

A Psicologia Escolar, ao longo dos anos, tem se consolidado como uma área essencial para a compreensão das dinâmicas educacionais e o enfrentamento das questões sociais que permeiam o ambiente escolar. Nesse contexto, a atuação do psicólogo escolar envolve, além da aplicação de conhecimentos teóricos da psicologia, uma postura crítica e transformadora que visa a promover mudanças nas práticas educacionais e sociais. Diversos autores e autoras têm contribuído significativamente para essa área, destacando-se pela ênfase nas relações entre os processos psicológicos, a educação e os direitos humanos.

A trajetória da Psicologia Escolar no Brasil esteve, por muitos anos, fortemente vinculada a uma prática tradicional, centrada na individualização das dificuldades escolares e na patologização dos sujeitos. Essa abordagem, voltada para o diagnóstico de “deficiências” e a adaptação dos estudantes às normas escolares, ignorava os determinantes sociais, culturais e

históricos que atravessam o processo educativo. O fracasso escolar era interpretado como expressão de limitações pessoais, como baixo Q.I., desatenção ou "preguiça" desconsiderando-se o papel das desigualdades estruturais.

A Psicologia Escolar, historicamente, esteve atrelada a uma concepção tradicional que enfatizava a avaliação individual e a correção de "déficits" dos alunos. Essa prática, centrada em uma lógica médica e psicométrica, consolidou um modelo de intervenção focado na adaptação do estudante às normas da escola, negligenciando os determinantes sociais que atravessam o processo de escolarização (Patto, 1990). Como aponta Yamamoto (1998), esse modelo reforçava a responsabilização do aluno pelos fracassos escolares, desconsiderando as múltiplas dimensões socioculturais que afetam seu desempenho.

Além disso, a crítica à neutralidade da psicologia escolar também se expressa no conceito de despolitização da prática. Para Yamamoto (1998), o trabalho do psicólogo nas escolas muitas vezes ignora a influência de fatores como racismo, pobreza e desigualdade de gênero, atuando de forma técnica e descontextualizada. Essa postura contribui para a manutenção do status quo, transformando o psicólogo em um instrumento de reprodução da ordem social, e não em um agente de transformação.

Maria Helena Souza Patto (1990) foi uma das principais críticas dessa abordagem. Em sua análise, ela identifica três pilares que sustentam a atuação tradicional: a individualização do fracasso escolar, a despolitização da prática psicológica e a função adaptativa do psicólogo escolar. Para a autora, tais pilares não apenas reproduzem a lógica excludente da escola, mas também mascaram as desigualdades estruturais que atravessam o processo educativo.

Ao considerar o fracasso escolar como um problema individual, a psicologia contribuiu para invisibilizar a precariedade das instituições públicas, o racismo estrutural, a pobreza e a desigualdade de acesso à educação. Patto (1990) aponta que “as interpretações dominantes, ao descontextualizarem os fracassos escolares, operam uma culpabilização simbólica da criança e de

sua família” (p. 327). Essa lógica não apenas exclui, mas também responsabiliza os mais vulneráveis, reforçando estigmas e naturalizando as diferenças como deficiências.

A atuação tradicional da Psicologia Escolar foi, por muitos anos, criticada por adotar práticas que reforçavam desigualdades em vez de enfrentá-las. Patto (1990) e Yamamoto (1998) identificam três problemáticas centrais nesse modelo:

Individualização do fracasso escolar: Historicamente, a Psicologia Escolar focou na identificação de déficits individuais nos estudantes, como baixo quociente intelectual, desatenção ou suposta "preguiça", culpabilizando-os por seu desempenho acadêmico insatisfatório (Patto, 1990). Essa perspectiva desconsiderava completamente o contexto social, econômico e institucional em que a criança estava inserida. Como resultado, o fracasso escolar era naturalizado como responsabilidade pessoal, invisibilizando fatores como a precariedade da escola pública, a desigualdade de oportunidades e a exclusão estrutural (Souza, 2009).

Despolitização da prática psicológica: Outro problema fundamental era a despolitização da atuação psicológica no contexto escolar. Os psicólogos muitas vezes tratavam o aluno como um sujeito isolado, ignorando os efeitos de determinantes sociais como pobreza, racismo, desigualdade de gênero e violência estrutural (Yamamoto, 1998). Essa postura desarticulava a Psicologia de um compromisso ético-político com a transformação social, reforçando uma visão tecnicista e descontextualizada dos processos de ensino-aprendizagem (Patto, 1997).

Função adaptativa à norma escolar: Além disso, predominava uma função adaptativa na prática do psicólogo escolar: seu objetivo principal era ajustar os alunos às normas e expectativas da escola, sem questionar a própria estrutura educacional e seus mecanismos de exclusão (Patto, 1990). Tal postura contribuiu para a manutenção do status quo, silenciando as críticas às práticas pedagógicas autoritárias, à meritocracia e às formas institucionais de discriminação. A Psicologia Escolar Crítica surge justamente como uma alternativa que propõe a problematização desses processos e a busca por práticas emancipatórias (Yamamoto, 1998; Souza, 2009).

Esses apontamentos trouxeram profundas reflexões sobre a necessidade de uma Psicologia

Escolar mais crítica, comprometida não com a adaptação, mas com a transformação da realidade escolar e social.

De fato, as pesquisas de Patto abalaram profundamente as estruturas da Psicologia Escolar e Educacional dominante no Brasil, produzindo fissuras que, ao mesmo tempo, abriram espaços para questionamentos e mudanças na prática da psicologia nas escolas. Patto não apenas instigou outras(os) psicólogas(os) a repensar suas abordagens, mas também desafiou alguns vícios teórico-práticos arraigados na área, profundamente criticados por ela.

Diante dessas críticas, a Psicologia Escolar Crítica propõe um conjunto de diretrizes para uma nova atuação profissional, entre elas: o trabalho interdisciplinar, a escuta sensível e coletiva, a análise institucional, e o compromisso ético-político com os direitos humanos e a justiça social (Souza, 2009). A prática do psicólogo escolar deve deixar de ser meramente corretiva ou diagnóstica para se tornar colaborativa e transformadora, construindo possibilidades de enfrentamento das desigualdades educacionais.

Assim, a Psicologia Escolar Crítica compreende a escola como um espaço de disputas e contradições, em que é possível fomentar ações emancipatórias. Como afirma Patto (2005), “a consciência do oprimido não é totalmente lúcida, nem totalmente alienada; ela é dividida, contraditória” (p. 100), o que exige uma atuação psicológica capaz de reconhecer e atuar sobre essas tensões. Nesse sentido, o papel do psicólogo não é silenciar as vozes de resistência, mas ampliá-las, contribuindo para a construção de práticas educativas mais justas, humanas e democráticas.

Patto (1990) denuncia a cumplicidade da psicologia com a reprodução das desigualdades ao naturalizar o fracasso escolar e desconsiderar os fatores socioeconômicos e institucionais que impactam a trajetória dos estudantes. Segundo a autora, o fracasso não é resultado de deficiências individuais, mas de uma estrutura escolar excludente, moldada por relações de poder que operam seletivamente sobre os corpos dos alunos mais vulneráveis.

Diante disso, a Psicologia Escolar Crítica propõe novos paradigmas de atuação, ancorados na análise institucional, na escuta ativa, no trabalho interdisciplinar e no compromisso ético-político com os direitos humanos e a justiça social. O psicólogo escolar crítico deve atuar como agente de transformação, comprometido com a construção de práticas pedagógicas inclusivas e emancipatórias.

A leitura crítica de Patto influenciou profundamente a formação de psicólogas(os) no Brasil, inclusive em estados como Goiás, ao estimular uma reflexão mais ampla sobre o papel da psicologia no enfrentamento das injustiças escolares. Ao adotar como referencial teórico o materialismo histórico-dialético, Patto insere a dimensão histórica e social na análise das práticas escolares, evidenciando como a escola, ao invés de promover equidade, frequentemente legitima a exclusão e perpetua a desigualdade social.

A escola, nesse sentido, é descrita como um espaço contraditório, onde coexistem subordinação e rebeldia, silenciamento e resistência. Patto (1990) defende que a psicologia não deve apenas ajustar os sujeitos às normas, mas criar condições para que as tensões e conflitos possam ser nomeados, compreendidos e transformados. A rebeldia, longe de ser um desvio, é concebida como resposta legítima à violência simbólica imposta por uma escola excludente e desumanizante.

Passadas quase quatro décadas da publicação dessas obras, muitos dos desafios apontados ainda persistem. Contudo, é notável o avanço de práticas mais comprometidas com a equidade, impulsionadas por profissionais que compreendem a educação como um campo de disputa política. A crise que atravessa a Psicologia Escolar, portanto, não é sinal de colapso, mas de movimento, um espaço de reconfiguração teórica e prática, fundamental para o fortalecimento de uma psicologia crítica, transformadora e humanizadora.

Além disso, a psicologia escolar tradicional tem operado como um instrumento de adaptação dos sujeitos à ordem escolar vigente. Ao invés de questionar as práticas pedagógicas

autoritárias, os currículos excludentes e a gestão burocrática da escola, a atuação psicológica tem frequentemente se limitado a ajustar os alunos às expectativas institucionais (Souza, 2009). Com isso, o psicólogo se torna um "mantenedor da norma", e não um agente de transformação. Essa crítica não invalida a importância da atuação psicológica na escola, mas aponta a necessidade de reconfigurar seus objetivos, estratégias e fundamentos teóricos. A Psicologia Escolar Crítica surge, portanto, como um contraponto à tradição dominante, propondo uma atuação que vá além do diagnóstico, e que se comprometa com a transformação da realidade escolar e social. (Patto, 1990; Souza, 2009).

A Psicologia Escolar Crítica surge como uma resposta à tradição conservadora que historicamente marcou a atuação psicológica nas instituições educacionais. Ao invés de reforçar a lógica da adaptação e da responsabilização individual, essa abordagem propõe uma atuação transformadora, alicerçada em princípios ético-políticos e numa leitura ampliada da realidade escolar (Patto, 1990; Souza, 2009).

Entre os principais fundamentos dessa perspectiva, destaca-se o compromisso com a justiça social, a equidade e os direitos humanos. Isso implica reconhecer a escola como um espaço de produção e reprodução de desigualdades, mas também como um campo de possibilidades para resistência, criação e mudança (Patto, 2005). Nessa direção, a Psicologia Escolar Crítica assume como tarefa central a problematização das estruturas institucionais, das práticas pedagógicas excludentes e das relações de poder que atravessam o cotidiano escolar.

Conforme destaca Souza (2009), a atuação crítica do psicólogo escolar deve estar orientada por quatro pilares principais:

Análise institucional e coletiva: O psicólogo escolar deve investigar criticamente os modos como a escola organiza seus processos de ensino, gestão e avaliação, compreendendo como tais práticas afetam subjetivamente os estudantes e, muitas vezes, perpetuam mecanismos de exclusão social.

Essa análise precisa ser construída em diálogo com todos os atores escolares, promovendo uma escuta ativa e coletiva, ao invés de soluções individualizantes centradas exclusivamente no aluno (Souza, 2011; Guzzo & Lacerda Jr., 2014).

Compromisso ético-político: A prática da Psicologia Escolar deve se comprometer com a equidade, a inclusão e o respeito à diversidade. Isso implica adotar um posicionamento ético-político crítico diante das desigualdades estruturais, sociais, raciais, de gênero e econômicas que atravessam a escola. O psicólogo, nesse contexto, atua como agente de transformação, comprometido com a defesa dos direitos humanos, especialmente os direitos de crianças e adolescentes (Yamamoto & Oliveira, 2010; Marinho- Araujo & Almeida, 2017).

Ação interdisciplinar: A atuação do psicólogo escolar deve estar articulada a uma lógica de trabalho interdisciplinar, em que o diálogo com professores, gestores, famílias e outros profissionais da educação seja constante. A interdisciplinaridade amplia a compreensão dos fenômenos escolares e fortalece ações coletivas para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem e inclusão (Macedo & Petroni, 2013; Antunes, 2021).

Transformação das práticas escolares: Cabe ao psicólogo escolar provocar a revisão crítica das rotinas institucionais, incentivando práticas pedagógicas mais inclusivas, participativas e não medicalizantes. É necessário romper com diagnósticos estigmatizantes e valorizar diferentes formas de aprender, promovendo o protagonismo dos sujeitos escolares e escutando vozes historicamente silenciadas (Patto, 1997; Souza, 2011; Guzzo, 2015).

Para Patto (1990), o papel do psicólogo não é o de adaptar o aluno ao sistema, mas o de contribuir para transformar esse sistema. Sua atuação deve estar orientada por uma escuta sensível e atenta às contradições presentes nas falas, nos silêncios e nas relações escolares. A escola é compreendida como um campo de forças, onde convivem simultaneamente práticas de dominação e de resistência. Nesse sentido, a atuação crítica não é neutra nem técnica: é profundamente política.

Adotar uma prática transformadora exige, portanto, uma reformulação da própria formação em Psicologia. É necessário que os cursos de graduação e pós-graduação deixem de formar apenas técnicos avaliadores e passem a formar profissionais comprometidos com a defesa da escola pública, democrática e inclusiva. Como afirma Yamamoto (1998), “uma psicologia escolar verdadeiramente transformadora precisa abandonar a posição de neutralidade e se engajar na construção de um projeto emancipador de educação” (p. 71).

A Psicologia Escolar Crítica, ao propor uma prática politicamente engajada, não apenas amplia o escopo da atuação psicológica, mas também devolve sentido à escola como espaço de humanização e construção coletiva do conhecimento.

Na perspectiva da Psicologia Escolar Crítica, a atuação do psicólogo vai além da mera adaptação de indivíduos aos padrões instituídos pela escola. Ao invés disso, o profissional deve assumir uma postura ativa e ética de resistência às práticas excludentes, tornando-se um agente de transformação dentro das instituições escolares (Patto, 1990).

A escola, embora marcada por contradições históricas e estruturais, é também um espaço de disputas simbólicas e políticas. Nela coexistem forças de conservação e de mudança, de dominação e de rebeldia. Como aponta Patto (2005), “a escola é palco simultâneo da subordinação e da insubordinação, da voz silenciada e da voz consciente das arbitrariedades” (p. 423). Compreender essa ambivalência é essencial para uma atuação psicológica que não seja conivente com a opressão, mas que a confronte.

A resistência, nesse contexto, não se manifesta de forma estridente, mas muitas vezes por meio de pequenas rupturas, de intervenções cotidianas que desafiam a naturalização do fracasso escolar, o racismo institucional, o capacitismo e outras formas de exclusão. O psicólogo crítico deve estar atento às expressões de sofrimento que emergem no cotidiano escolar, mas também às potências de reinvenção que se articulam nas falas, gestos e silêncios dos sujeitos que compõem a escola (Souza, 2009).

Atuar como agente de resistência implica reconhecer a complexidade dos processos educativos e compreender que o sofrimento psíquico dos estudantes não pode ser desvinculado das condições materiais de existência. A função do psicólogo, portanto, não é “tratar” o sujeito isolado, mas contribuir para transformar os contextos que produzem sofrimento e exclusão. Segundo Yamamoto (1998), “resistir é também reinventar o papel do psicólogo na escola, deslocando-o de uma função corretiva para uma função crítica, propositiva e libertadora” (p. 75).

Além disso, a resistência se expressa na escolha por trabalhar coletivamente, recusando práticas individualizantes e hierárquicas. A escuta ativa e a construção de espaços de diálogo com estudantes, educadores e famílias são ferramentas potentes na produção de vínculos mais humanos e democráticos. Essa atuação se alinha à concepção freiriana de educação como prática da liberdade, em que a consciência crítica é despertada e fortalecida no encontro com o outro.

Nesse sentido, a Psicologia Escolar Crítica reafirma seu compromisso com a produção de sentido, com o acolhimento das diversidades e com a defesa intransigente dos direitos humanos e da educação pública de qualidade. Tornar-se agente de resistência é, acima de tudo, escolher uma prática profissional comprometida com a emancipação dos sujeitos e com a construção de uma escola mais justa e inclusiva.

A análise histórica e conceitual apresentada ao longo deste capítulo evidencia que a Psicologia Escolar no Brasil passou por profundas transformações teóricas e práticas desde sua atuação tradicional, centrada na individualização do fracasso escolar, até a consolidação de uma perspectiva crítica e comprometida com a transformação social.

A partir das contribuições de Maria Helena Souza Patto e outros autores como Yamamoto e Souza, observa-se o rompimento com práticas psicologizantes e despolitizadas, que por muito tempo sustentaram a responsabilização do sujeito pelas desigualdades educacionais. A Psicologia Escolar Crítica emerge como uma resposta a esse modelo, propondo uma atuação ético-política, colaborativa, interdisciplinar e sensível às condições históricas, sociais e institucionais que

marcam a experiência escolar dos sujeitos.

Com base nessa perspectiva, o papel do psicólogo na escola é ressignificado: ele deixa de ser um agente de normalização e passa a ser um mediador de processos, facilitador de escuta, analista institucional e agente de resistência frente às práticas excludentes. A escola, por sua vez, é compreendida não apenas como espaço de reprodução de desigualdades, mas também como território de disputa simbólica, onde é possível construir práticas emancipatórias e promotoras de equidade.

Dessa forma, a Psicologia Escolar Crítica propõe não apenas novas práticas, mas um novo modo de estar na escola: mais sensível à diversidade, mais engajado politicamente e mais comprometido com a dignidade humana e a construção de uma educação pública de qualidade para todos.

Desde então, a Psicologia Escolar e Educacional brasileira tem vivido uma crise, que, longe de ser um sinal de fraqueza, deve ser entendida como um momento de tensão e transformação. Como destaca Patto (1990), ao tensionar algumas naturalizações da área, a crise gerada pela crítica trouxe à tona uma disputa discursiva e de projeto, que se manifesta de forma ora mais, ora menos consistente, na formação de psicólogas(os) em diversos estados brasileiros.

No entanto, é inegável que, ao longo desses anos, contribuições consistentes e inovadoras surgiram, muitas das quais merecem ser mais visibilizadas, a fim de consolidar uma perspectiva crítica e transformadora no campo da Psicologia Escolar. Como já apontado por Souza (2009), essas contribuições vêm se consolidando de forma gradual, ainda que enfrentem resistência.

Nesse processo, a autocrítica segue sendo uma ferramenta essencial, pois permite que a área continue avançando ao refletir sobre suas próprias contradições e buscar as reparações necessárias para construir um campo mais ético, inclusivo e comprometido com as transformações sociais.

Embora muitos dos elementos criticados por Patto ainda não tenham sido completamente

superados, é possível perceber a persistência de perspectivas conservadoras que continuam a ocupar espaços significativos na psicologia escolar brasileira.

Após quase quatro décadas da publicação das teses de Maria Helena Souza Patto, é possível afirmar que os elementos criticados por ela ainda persistem, especialmente as perspectivas conservadoras que continuam a dominar o campo da Psicologia Escolar e Educacional brasileira. No entanto, apesar dessas resistências, observa-se também a produção de contribuições consistentes que buscam consolidar uma perspectiva crítica e transformadora na psicologia educacional. A crise que se observa, longe de ser uma fraqueza, deve ser encarada como uma oportunidade para repensar a prática profissional, abrindo espaço para novas abordagens que questionem as contradições da área e procurem repará-las (Patto, 1990; Souza, 2009).

Por fim, destaca-se que o final da década de 1980 e, especialmente, os anos de 1990 foram marcados por intensos movimentos críticos no campo da Psicologia Escolar brasileira. Nesse período, as contribuições de Maria Helena Souza Patto exerceram influência decisiva ao problematizar a produção do fracasso escolar e denunciar a função historicamente classificatória e excludente assumida pela Psicologia na educação. Essas reflexões não apenas tensionaram os fundamentos da Psicologia Educacional no Brasil, como também impactaram significativamente os processos de formação de novos profissionais, ao deslocarem o foco da avaliação individual para a análise das condições sociais, políticas e institucionais da escolarização. Em Goiás, esse movimento crítico contribuiu para a introdução e consolidação de uma perspectiva mais ampla de Psicologia Escolar, especialmente nos cursos de Psicologia que passaram a incorporar discussões sobre desigualdade social, políticas públicas e compromisso ético-político da profissão. Assim, a formação de psicólogos no estado começou a refletir essa inflexão teórica, ampliando a compreensão da atuação escolar para além do atendimento individualizado e incorporando intervenções institucionais e coletivas, alinhadas aos princípios da Psicologia Escolar Crítica.

As teses de Patto, especialmente sobre o fracasso escolar e as suas relações com as

condições socioeconômicas e históricas, deram suporte para que psicólogos em formação passassem a refletir sobre as injustiças e desigualdades presentes no ambiente escolar.

Atualmente, o Brasil conta com uma grande diversidade social da população em idade escolar frequentando os espaços escolares, no qual antigos discursos e práticas, condicionados a modelos de organização escolar advindos do regime militar (sinalizados por comportamentos padronizados de respeito e obediência, tinham e têm ainda imenso valor), estão atravessando uma crise processual.

A Psicologia Escolar configura-se como um campo de produção de conhecimento, pesquisa e intervenção que assume compromisso teórico e prático com as questões relativas à escola, seus processos pedagógicos, sua dinâmica institucional, seus resultados e seus diferentes atores. Nessa perspectiva, compreende-se a Psicologia Escolar como campo de atuação profissional e de produção científica, caracterizado pela inserção crítica da Psicologia no contexto educacional, tendo como objetivo central mediar e qualificar os processos de desenvolvimento humano e aprendizagem, contribuindo para sua promoção em bases éticas, sociais e políticas (Antunes, 2021; Meira, 2019).

Autores mais recentes enfatizam que essa atuação não se restringe ao atendimento individualizado de estudantes, mas envolve intervenções institucionais, análise das práticas pedagógicas, articulação com políticas públicas e enfrentamento das desigualdades educacionais (Tanamachi & Meira, 2020; Guzzo & Moreira, 2021).

Assim, a Psicologia Escolar contemporânea consolida-se como um campo comprometido com a defesa da educação pública e com a construção de práticas inclusivas, superando modelos tradicionalmente centrados na classificação e na patologização dos sujeitos. Nesse sentido, sua finalidade é promover processos de desenvolvimento e aprendizagem articulados às condições concretas de escolarização e às dimensões sociais que atravessam a vida escolar.

No Brasil, a Psicologia Escolar enfrentou, e ainda enfrenta, desafios significativos para se consolidar como uma área potente e socialmente referenciada de atuação profissional. Desde a década de 1990, com o fortalecimento dos movimentos críticos no interior da Psicologia e da Educação, passaram a ser problematizadas as práticas tradicionais que historicamente marcaram a inserção do psicólogo nas instituições de ensino. Esse período foi marcado por intensas críticas ao modelo clínico-individualizante e à atuação centrada na avaliação, classificação e encaminhamento de estudantes, herança de uma tradição psicométrica que contribuiu para a patologização das dificuldades escolares e para a responsabilização individual pelo fracasso educacional. Autores como Patto (1990; 1999) evidenciaram como tais práticas estavam articuladas às desigualdades estruturais da sociedade brasileira, deslocando o foco das condições institucionais e sociais da escolarização.

A partir desse movimento, a Psicologia Escolar passou a reivindicar uma atuação mais ampla, institucional e coletiva, comprometida com a análise crítica das práticas pedagógicas, das políticas educacionais e das condições concretas de ensino e aprendizagem. Contudo, apesar dos avanços teóricos e políticos, a efetivação dessa perspectiva ainda encontra obstáculos. Observa-se, em muitos contextos, desconhecimento acerca das possibilidades de atuação do psicólogo escolar e fragilidades na formação inicial, o que pode resultar em práticas pouco alinhadas aos pressupostos da Psicologia Escolar Crítica. Como discutido por Dias et al. (2014), a insuficiência formativa contribui para a manutenção de intervenções inadequadas ou restritas ao atendimento individual, evidenciando a necessidade de fortalecer a formação acadêmica e os espaços institucionais de atuação.

Assim, situar a discussão desde os anos 1990 permite compreender que as tensões atuais não são recentes, mas expressão de um campo em disputa, no qual coexistem práticas tradicionais e perspectivas críticas que buscam consolidar uma Psicologia Escolar comprometida com a transformação das realidades educativas.

Além disso, as mesmas autoras consideram que ainda há bastante o que ser discutido sobre a atuação dos psicólogos nas escolas, considerando que esta área é pouco explorada e conhecida, quando comparado com as áreas de clínica e organizacional.

Sendo assim, a formação do psicólogo, e logo a formação em psicologia escolar, e suas condições de trabalho nas escolas, continuam a desafiar a atuação dos profissionais envolvidos nos contextos escolares, rumo à promoção de uma educação de qualidade em uma sociedade democrática, no qual o objetivo pauta-se em promover igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a valorização de todos os agentes envolvidos na educação (Brasil, 1988). A promoção desses princípios se mostra desafiadora e requer uma ação conjunta de diversos profissionais, entre os quais o psicólogo escolar. Nesse sentido, é necessário analisar, antes da atuação, o processo formativo oferecido ao psicólogo durante sua formação inicial em psicologia.

As diversas pesquisas desenvolvidas pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) no campo da Psicologia Escolar têm evidenciado a relevância dessa área no cenário profissional brasileiro, apontando-a como a quarta maior área de atuação do psicólogo no país (Senna & Almeida, 2007). Esse dado revela não apenas a expressividade quantitativa do campo, mas também sua importância estratégica na articulação entre Psicologia e Educação.

Historicamente, contudo, a Psicologia no universo escolar esteve pautada por um discurso predominantemente classificatório, centrado na identificação de supostas patologias nos sujeitos e na ênfase de um viés clínico-individualizante de atuação. Tal perspectiva contribuiu para a consolidação de práticas voltadas à avaliação, ao diagnóstico e ao encaminhamento, frequentemente desconsiderando as dimensões institucionais, pedagógicas e sociais envolvidas nos processos de escolarização.

Nos últimos trinta anos, entretanto, esse modelo tradicional tem sido amplamente questionado e transformado. A partir dos movimentos críticos que emergiram sobretudo na década de 1990, profissionais e pesquisadores passaram a redirecionar o olhar da Psicologia

Escolar, ressignificando seus referenciais teóricos e metodológicos e construindo novos perfis de atuação. Essas práticas contemporâneas buscam responder à complexidade e à diversidade das demandas escolares, ampliando a compreensão do trabalho do psicólogo para além do atendimento individual, incorporando intervenções institucionais, ações coletivas e compromisso com a promoção do desenvolvimento humano e da educação inclusiva.

Psicologia e Educação, ao longo dos anos, têm construído juntas, significativas relações. Diante desses encontros, construídos historicamente, temos a psicologia escolar enquanto entrada no universo educacional resgatando e fomentando práticas e saberes, produzindo meios de acessos nos processos de escolarização, de modo a ressignificar o olhar para a atuação, formação e a práxis.

Nessa direção, muitos pesquisadores têm como foco de estudos a atuação do psicólogo escolar e suas práticas profissionais (Barbosa, 2008; Chagas & Pedroza, 2013; Facci & Souza, 2011; 2011; Guzzo, 2005, 2006; 2010b, 2014; Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Mitjáns Martínez, 2009, 2010; Moreira & Guzzo, 2014; Neves, 2011; Oliveira, 2011), o que remota a implicância cada vez mais crescente de uma reflexão das práticas e olhares críticos em relação ao fazer profissional, possibilitando novas pesquisas e construções teóricas que colaborem com o exercício cada vez mais crítico e consciente da profissão nos contextos educacionais.

Já o desenvolvimento da psicologia enquanto ciência e profissão se consolidou por meio de variados campos de atuação, e como campo de permanente construção, e apesar de historicamente estar se consolidando, ainda prevalece mais fortemente no meio social a ideia de uma psicologia clínica, voltada para avaliação e classificação do comportamento humano em diferentes contextos.

Contudo, cabe ressaltar, que a psicologia escolar se encontra em um extenso avanço rumo ao processo de desenvolvimento, expansão e construção de conhecimento assim como as demais áreas específicas, sendo importante o resgate histórico para uma compreensão mais elaborada dos

caminhos da psicologia nesse processo de consolidação.

Dentro desse contexto a construção histórica da psicologia escolar passou por significativos momentos, que culminaram em transformações no nível da prática e da teoria, em busca de novas construções identitárias.

A Psicologia Escolar é uma área da Psicologia que tem suscitado reflexões contínuas acerca da identidade profissional daqueles que nela atuam, especialmente no que se refere à redefinição do papel do psicólogo no contexto educacional. Se nas décadas de 1990 e 2000 autores como Almeida (1999) e Jobim e Souza (1996) já problematizavam a necessidade de superação do modelo clínico-individualizante, atualmente esse debate ganha novos contornos diante das demandas contemporâneas relacionadas à diversidade, inclusão e equidade educacional. Estudos recentes indicam que a atuação do psicólogo escolar precisa se orientar por uma perspectiva institucional e crítica, comprometida com a análise das práticas pedagógicas, das políticas públicas e das múltiplas formas de desigualdade que atravessam o cotidiano escolar (Antunes, 2021; Meira, 2019; Tanamachi & Meira, 2020).

Nesse cenário, a identidade do psicólogo escolar passa a ser construída não apenas a partir de competências técnicas, mas também de um posicionamento ético-político frente às questões de diversidade cultural, social, racial, de gênero e de necessidades educacionais específicas. A ampliação do debate sobre Educação Inclusiva e direitos humanos tem exigido que o profissional ultrapasse práticas centradas na avaliação individual e atue na mediação de processos institucionais e coletivos, promovendo contextos escolares mais democráticos e inclusivos (Guzzo & Moreira, 2021). Assim, a redefinição do papel do psicólogo na escola implica reconhecer a complexidade das realidades educativas contemporâneas e assumir o compromisso com práticas que enfrentem a exclusão e a desigualdade, fortalecendo a educação pública como espaço de desenvolvimento humano e transformação social.

Tendo como ponto de partida a análise e reflexão da formação inicial em psicologia e posteriormente a atuação do psicólogo escolar e da necessidade de uma ressignificação das suas práticas como um movimento necessário para se pensar e repensar as possibilidades e os desafios buscando uma reflexão teórico-conceitual, como já foi dito, este trabalho se torna necessário e relevante.

No Brasil, a Psicologia Escolar, enquanto área de atuação do psicólogo, tem enfrentado uma série de dificuldades e contradições. Essa área é quase tão antiga em nosso país quanto a profissão de psicólogo (Guzzo, 2001) porém as práticas realizadas pelos psicólogos escolares vêm sendo constantemente objeto de críticas, por serem consideradas inadequadas e insatisfatórias nas suas respostas às questões educacionais e escolares desenvolvidas no Brasil (Guzzo, Mezzalira, Moreira, Tizzei, & Silva Neto, 2010).

De acordo com o Conselho Federal de Psicologia (2022) a Psicologia Escolar e Educacional no Brasil tem uma forte demanda por parte da nossa sociedade, e dessa forma tem se constituído como um importante campo de atuação profissional das psicólogas. (Brasil, 2022). Entendemos, contudo, que a Psicologia Escolar uma das áreas de atuação da Psicologia, tem como objetivo principal compreender e intervir nos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos dentro do contexto escolar. É uma área que busca promover o bem-estar e o sucesso dos estudantes, além de auxiliar no enfrentamento de desafios e dificuldades que possam surgir ao longo do percurso educacional. (Martínez, 2018).

A formação do psicólogo que deseja atuar na área da Psicologia Escolar é fundamental para que ele possa compreender as particularidades do ambiente escolar e das demandas apresentadas pelos estudantes. É necessário que o profissional esteja preparado para lidar com questões relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos, além de ser capaz de auxiliar na promoção de um ambiente escolar saudável e acolhedor. (Martínez, 2018).

Durante a formação em Psicologia o estudante tem a oportunidade de adquirir conhecimentos teóricos e práticos que o capacitarão para atuar nessa área específica. Serão abordados temas como psicologia do desenvolvimento, psicopatologia, avaliação psicológica, intervenção psicopedagógica, entre outros. Além disso, é importante ressaltar que a formação em Psicologia Escolar também envolve estágios supervisionados, nos quais o estudante terá a oportunidade de vivenciar a prática profissional e aplicar os conhecimentos adquiridos em situações reais. (Brasil, 2022).

É importante destacar que a atuação do psicólogo escolar vai além do atendimento individual aos estudantes. Ele também pode atuar em parceria com professores e demais profissionais da educação, contribuindo para a criação de estratégias pedagógicas que atendam às necessidades dos alunos. Além disso, o psicólogo escolar também pode realizar ações de prevenção e promoção da saúde mental, por meio de palestras, rodas de conversa e outras atividades que visam conscientizar e orientar a comunidade escolar. (Brasil, 2022).

A formação em Psicologia Escolar é essencial para que o profissional possa desempenhar sua função de maneira eficaz e ética. É necessário que o psicólogo esteja preparado para lidar com as demandas e desafios que surgem no ambiente escolar, além de ter conhecimento sobre as políticas educacionais e as legislações que regem a atuação nessa área. A formação em Psicologia Escolar é fundamental para que o psicólogo esteja apto a compreender e intervir nos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. É uma área que exige conhecimentos teóricos e práticos, além de habilidades de comunicação e trabalho em equipe. O psicólogo escolar desempenha um papel importante na promoção do bem-estar e sucesso dos alunos, contribuindo para a construção de um ambiente escolar saudável e acolhedor.

A psicologia histórico-cultural, nessa direção, tem desempenhado um papel fundamental no desenvolvimento humano e na formação do psicólogo escolar; é uma abordagem teórica que foi desenvolvida pelo psicólogo Lev Vygotsky. Ela enfatiza a importância do contexto social e

cultural no desenvolvimento humano. Segundo Vygotsky, o indivíduo se desenvolve por meio de interações sociais e da apropriação de conhecimentos e práticas culturais.

A relação entre a psicologia histórico-cultural e a formação do psicólogo escolar é estreita. Ao adotar essa abordagem teórica, o profissional passa a compreender que o desenvolvimento humano não ocorre de forma isolada, mas sim em interação com o meio social e cultural. Isso implica em uma mudança de perspectiva, deixando de focar apenas no indivíduo e passando a considerar o contexto em que ele está inserido. (Martínez, 2018).

Defendemos que a formação do psicólogo escolar, nesse sentido, precisa contemplar essa visão contextualizada do desenvolvimento humano. É fundamental que o profissional compreenda as nuances e particularidades do ambiente escolar, bem como as influências culturais e sociais presentes nesse contexto. A psicologia histórico-cultural oferece uma base teórica sólida para que o psicólogo escolar possa entender e intervir de forma eficaz nesse ambiente. (Martínez, 2018).

Além disso, a psicologia histórico-cultural também destaca a importância da mediação no processo de aprendizagem. Segundo Vigotski, o desenvolvimento ocorre por meio da interação com pessoas mais experientes, que atuam como mediadoras entre o indivíduo e o conhecimento. No contexto escolar, o psicólogo pode desempenhar esse papel de mediador, auxiliando os estudantes a superarem dificuldades e a desenvolverem habilidades necessárias para o aprendizado. (Martínez, 2018).

Dessa forma, entendemos que a formação inicial do psicólogo escolar deve incluir o estudo e a compreensão da psicologia histórico-cultural, para que o profissional possa atuar de forma mais efetiva no ambiente educacional. É importante que ele esteja preparado para lidar com as demandas específicas desse contexto, considerando as influências sociais e culturais no desenvolvimento humano (Martínez, 2018).

Doravante, a Psicologia Histórico-Cultural desempenha papel relevante na formação do psicólogo escolar ao oferecer uma base teórica que reconhece o desenvolvimento humano como processo social, histórico e culturalmente constituído. Nessa perspectiva, a aprendizagem não é entendida como resultado exclusivo de capacidades individuais, mas como fenômeno que se constrói nas interações sociais mediadas pela linguagem, pelos instrumentos culturais e pelas relações estabelecidas no contexto escolar (Martínez, 2018; Leite, 2021).

A noção de mediação, central nessa abordagem, refere-se ao processo pelo qual os sujeitos se apropriam dos conhecimentos historicamente produzidos por meio da interação com o outro. Assim, o professor ocupa lugar privilegiado como mediador do processo de aprendizagem, organizando situações didáticas, propondo desafios e utilizando instrumentos simbólicos que favorecem a internalização dos conteúdos culturais. Contudo, a mediação não se restringe à figura do docente: todos os atores do contexto escolar, colegas, gestores, família e o próprio psicólogo, participam da construção dos processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Nesse sentido, o psicólogo escolar, fundamentado na Psicologia Histórico-Cultural, atua como mediador das relações institucionais e pedagógicas, colaborando para a criação de condições que ampliem as possibilidades de aprendizagem. Sua intervenção não se limita ao estudante individualmente, mas envolve a análise das práticas pedagógicas, das interações em sala de aula e das condições institucionais que favorecem ou dificultam o desenvolvimento. Ao compreender a aprendizagem como processo coletivo e dialógico, o psicólogo contribui para fortalecer o trabalho do professor enquanto mediador e para promover estratégias que considerem a diversidade dos estudantes e suas trajetórias sociais (Moreira, 2007; Martínez, 2018).

Dessa forma, a mediação, na perspectiva histórico-cultural, é uma ação compartilhada e intencional que envolve múltiplos sujeitos no espaço escolar. Todos participam da aprendizagem: o estudante, ao interagir e atribuir sentidos; o professor, ao organizar e orientar o processo pedagógico; os pares, ao colaborar e dialogar; e o psicólogo, ao analisar, intervir e apoiar a

construção de práticas que favoreçam o desenvolvimento humano em sua dimensão social e coletiva.

Atualmente, as diversas intervenções profissionais da Psicologia Escolar têm necessitado direcionar o olhar com uma atenção mais intensa para atuações institucionalizadas e coletivas, frente às premissas de práticas pedagógicas que se ancoram no conhecimento psicológico advindas das realidades escolares (Moreira, 2007; Leite, 2021).

A Psicologia Escolar atual, como um campo de reflexão teórica, de pesquisa e de intervenção profissional, caminha rumo a conexões cada vez mais consolidadas com a Educação; apresentando, nesse contexto, inúmeras possibilidades de atuações e mediações psicológicas, sendo os mais diversificados espaços educativos e as mais variadas modalidades de ensino, potencializando acontecimentos de sucesso no âmbito do desenvolvimento profissional, pessoal e também coletivo (Marinho-Araujo, 2016).

Nos últimos anos as mudanças educacionais oriundas do sistema de ensino, marcadas pela LDB/1996 e as demais legislações subsequentes, movimentaram os sistemas de ensino na criação de ações que buscassem responder às políticas públicas advindas. Muitas demandas sociopolíticas permearam o cotidiano educacional, provocando novas direções e ressignificações do perfil docente, das práticas e propostas metodológicas, levando a busca de uma atuação plural e descentralizada (Marinho-Araujo, 2015).

Nesse período, a Psicologia Escolar aparece, de modo a direcionar sua prática, frente a uma atuação mais comprometida com escolhas teóricas críticas, que atribuam sentido e significado a uma transformação político-social contextualizada por meio do desenvolvimento de competências e de posturas éticas, que oportunizem lúcida compreensão do sistema educacional em suas complexas e, por vezes, contraditórias dimensões. Essa ação deve estar coadunada à pesquisa e a um contínuo investimento pessoal e profissional, de modo a sustentar alternativas de enfrentamento aos desafios teórico-práticos que se configuram no panorama educacional

(Marinho-Araujo, 2015, p.33).

Barbosa, Miller e Melo (2016), ao defenderem os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, afirmam que “a participação de um interlocutor mais experiente que o sujeito da atividade no desenvolvimento de suas condutas superiores é fundamental” (p. 33), destacando que essa mediação constitui condição indispensável para a apropriação dos conteúdos culturais. Como ressaltam os autores, “é condição sem a qual o sujeito não teria como se apropriar dos conteúdos culturais que encontra ao nascer: ele aprende com o outro e se desenvolve nesse processo” (p.34). Tal compreensão reafirma que o desenvolvimento humano é socialmente mediado e que as funções psicológicas superiores se constituem nas interações historicamente organizadas.

Nesse sentido, ao abordar a Psicologia Escolar e a formação inicial do psicólogo nesse campo, compreende-se que o profissional não atua como especialista isolado, mas como mediador dos processos educativos. Sua função não se restringe ao atendimento individual do estudante, mas envolve a análise das relações pedagógicas, das práticas institucionais e das condições que organizam o ensino e a aprendizagem. O psicólogo escolar, fundamentado na perspectiva histórico-cultural, participa da construção coletiva dos processos formativos ao dialogar com professores, gestores, estudantes e famílias, contribuindo para problematizar práticas naturalizadas e ampliar as possibilidades de desenvolvimento.

Assim, a mediação exercida pelo psicólogo escolar implica um posicionamento ético e crítico frente às dinâmicas institucionais. Trata-se de uma atuação que busca compreender como as práticas pedagógicas têm sido pensadas, organizadas e implementadas, favorecendo reflexões que possam qualificar o processo de ensino e aprendizagem. Ao reconhecer que todos os atores escolares participam da produção do conhecimento, a Psicologia Escolar reafirma seu compromisso com uma formação inicial que prepare o profissional para atuar de modo institucional, coletivo e socialmente referenciado.

O Conselho Federal de Psicologia (CFP), no ano 2019, publicou algumas cartilhas e manifestos buscando aproximar os Psicólogos das práticas desenvolvidas no âmbito das Políticas Públicas, e afirmam que os processos formativos devem fortalecer a atuação que deve defender “o compromisso ético-político e social da psicologia e da luta por uma educação pública, laica, gratuita, socialmente referenciada, presencial, inclusiva e de qualidade (CFP, p.17, 2019)”.

Nesse sentido, no manual de Referências Técnicas do Psicólogo na educação básica, direciona que os profissionais devem ter como base o conhecimento dos seguintes documentos:

- ✓ Lei nº 13.935, de 2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica;
- ✓ Lei nº 5.766, de 1971, que cria o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Psicologia e dá outras providências;
- ✓ Resolução CFP nº 13, de 14 de setembro de 2007, que institui a Consolidação das Resoluções relativas ao Título Profissional de Especialista em Psicologia e dispõe sobre normas e procedimentos para seu Psicólogas (Os) E Assistentes Sociais Na Rede Pública De Educação Básica: 21 registro e define o campo de atuação da (do) “Psicólogo especialista em Psicologia Escolar e Educacional”;
- ✓ Código de ética profissional do psicólogo - CEPP;
- ✓ Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogas (os) na educação básica (2019);
- ✓ Relações Raciais: referências técnicas para a atuação de psicólogas (os) (CFP);
- ✓ Revista Diálogos nº 11, Ano 15, tema: Psicologia e Educação;
- ✓ Lei nº 8.742, de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências;
- ✓ Lei nº 8.662, de 1993, que regulamenta a profissão de Assistente Social;
- ✓ Lei nº 12.317, de 2010, que acrescenta dispositivo à Lei n.º 8.662/1993, para dispor

sobre a duração do trabalho do Assistente Social;

- ✓ Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação;
- ✓ Parâmetros para Atuação de Assistentes Sociais na Política de Assistência Social;
- ✓ Parâmetros para Atuação de Assistentes Sociais na Política de Saúde;
- ✓ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB;
- ✓ Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE;
- ✓ Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências;
- ✓ Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial.

As instituições se tornaram espaços fundamentais para promover o desenvolvimento social, emocional e acadêmico de todos os estudantes, sem discriminação ou preconceito, a partir de oportunidades de vivências estimuladoras da interação e mediação para o processo de ensino e aprendizagem de significados e sentidos que busquem contribuir para processos cada vez mais autônomos e conscientes. (Moreira, 2007; Leite 2021).

Desse modo, a compreensão da relação entre formação, aprendizagem e desenvolvimento, que põe em evidência o papel da aprendizagem como fonte do desenvolvimento, inverte a concepção anterior pela qual a aprendizagem deveria seguir o desenvolvimento, o que imobilizava os processos de ensino e obstaculizava o próprio desenvolvimento. Esta nova relação impõe aos processos de educação e de ensino uma nova responsabilidade e um novo papel no desenvolvimento das qualidades humanas, uma vez que educação e ensino se tornam as formas universais do desenvolvimento humano. (Moreira, 2007; Leite 2021).

Ampliando as reflexões e as possibilidades de atuação, torna-se fundamental capacitações e propostas e orientações teórico-metodológicas que busquem auxiliar a atuação do psicólogo escolar frente a diversidade apresentada no contexto educativo.

Diante desse contexto, compreende-se que a formação continuada em Psicologia Escolar, especialmente por meio de cursos de especialização, deve se estruturar a partir de uma compreensão ampliada das realidades educativas e sociais nas quais o profissional está inserido. A especialização, enquanto espaço formativo pós-graduado, precisa ultrapassar a lógica meramente técnica e instrumental, constituindo-se como momento de aprofundamento teórico, reflexão crítica e ressignificação da prática profissional.

Nessa direção, a formação continuada em nível de especialização deve favorecer a aproximação sistemática do psicólogo com os contextos escolares concretos, suas diversidades institucionais, culturais e sociais, possibilitando a análise das condições de escolarização e das políticas públicas que atravessam o cotidiano educativo. Trata-se de um processo formativo que amplia a capacidade de intervenção institucional, fortalece o compromisso ético-político da profissão e consolida a Psicologia Escolar como campo de atuação socialmente referenciado.

Assim, a especialização em Psicologia Escolar configura-se como espaço privilegiado para aprofundar referenciais críticos, qualificar a atuação profissional e promover a articulação entre teoria e prática, permitindo ao psicólogo compreender a complexidade das demandas escolares e intervir de maneira contextualizada, coletiva e transformadora.

CAPÍTULO II - CAMINHOS METODOLÓGICOS

2.1 O método de análise crítico-reflexiva para pensar a Formação Inicial do Psicólogo Escolar no estado de Goiás

A construção da psicologia histórico-cultural (PHC) parte da necessidade da criação de uma nova psicologia através do método marxista, capaz de romper com as dicotomias (corporeamente, social individual). Nesse sentido, o precursor da perspectiva foi Lev. S. Vigotsky e sua história está entrelaçada com a constituição da PHC.

O pioneiro e mais conhecido psicólogo que iniciou os trabalhos voltados para o estudo de uma psicologia denominada histórico-cultural foi o russo Lev Semiónovich Vygotsky, juntamente com seus colaboradores: Luria, Leontiev, Bozhovich, Elkonin, Zaporozhets, Galperin, dentre outros. Esses colaboradores deram sequência nos estudos e publicações das obras de Vygotsky, que faleceu precocemente aos 38 anos de idade, em 1934, por complicações de saúde, tendo como causa do óbito, a tuberculose.

Vygotsky foi possuidor de uma profunda formação em vários campos do conhecimento, especialmente na filosofia marxista e na conjuntura soviética, e teve uma larga experiência como professor em diversos níveis e ramos de ensino, particularmente nas pesquisas e estudos voltados ao processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiências. Após a década de 1990, com a queda do comunismo real, houve uma maior divulgação de seu trabalho no ocidente, e isso ocorreu também no Brasil (Oliveira, 2005, p.4).

Após sua morte muitos autores têm desenvolvido e estudado a teoria histórico-cultural, no entanto, junto a tais estudos temos a psicologia histórico-cultural, que tendo como base a teoria vygotskyana, surgiu no início do século XX, na União Soviética, período este em que as teorias científicas buscavam a reconstrução dos referenciais marxistas. A Psicologia histórico-cultural de Vygotsky (1896-1934), apresenta-se desde seus primórdios como uma possibilidade

de superação dessas visões dicotômicas. Em seu discurso, no II Congresso Pan-Russo de Psiconeurologia, em 1924, sobre o método de investigação reflexológica e psicológica, o autor demonstra clareza, ao fazer a crítica a posições que foram consideradas reducionistas e ao incentivar a produção de uma Psicologia dialética.

No início do século XX, Vygotsky (1931/2012, 1982/2004) fazia a defesa da estruturação na maneira de analisar as funções psíquicas superiores, ele afirmava a necessidade de compreensão tendo como ponto de partida os nexos e as relações que são estabelecidas entre essas e a função cerebral. De acordo com Luria (1976/2013), essas relações vão se configurando de formas distintas em cada sujeito, considerando suas experiências históricas, culturais e sociais.

Desse modo, antes de partir para análise do problema, na sua profundidade e especificidade, faz-se necessário tratar de analisar a própria proposta da análise, uma vez que esse entendimento, traz para reflexão a fragilidade das pesquisas e estudos relacionados aos processos psicológicos superiores no qual o autor propõe (Vygotsky, 1931/2012, 1982/2004).

A Psicologia proposta pelo autor carrega consigo a possibilidade da construção de um olhar ampliado e crítico; não apenas por uma intencionalidade de quem a produz, mas por seus fundamentos epistemológicos e teóricos. Fundamenta-se no marxismo e adota o materialismo histórico e dialético como filosofia, teoria e método.

Nesse sentido, concebe o homem como ativo, social e histórico; a sociedade, como produção histórica dos homens que, através do trabalho, produzem sua vida material; as ideias, como representações da realidade material; a realidade material, como fundada em contradições que se expressam nas ideias; e a história, como o movimento contraditório constante do fazer humano, no qual, a partir da base material, deve ser compreendida toda produção de ideias, incluindo a ciência e a Psicologia (p.09).

Com efeito, a psicologia histórico-cultural se ocupa dos estudos que analisam o desenvolvimento humano, por meio do qual afirmam que as relações sociais de um indivíduo estão diretamente ligadas aos processos vitais de seu desenvolvimento. Assim temos que o processo de ensino e aprendizagem também vem a se desenvolver a partir desse contexto, ou seja, por meio das interações sociais que são responsáveis pelo seu desenvolvimento ao longo da vida, comum a qualquer indivíduo. Vygotsky nos mostra em seus trabalhos como a cultura e a história de um determinado indivíduo podem influenciar no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

O autor entendia que o reflexo condicionado era uma maneira incompleta para se obter conhecimento acerca da totalidade do comportamento humano, pois, de modo diferente dos animais, o ser humano teve a oportunidade de vivenciar o desenvolvimento no nível psíquico, de forma bem diferenciada e singular, pela via das suas experiências históricas e sociais, e ainda pelo trabalho ativo na natureza (Luria, 1976/2013; Vygotsky, 1931/2012, 1982/2004).

Os estudos construídos pelo autor buscaram ir além dos estudos clássicos da época que estavam em destaque (behaviorismo e gestalt), elevando novos meios de se conhecer e explorar as funções psicológicas superiores. Ocorre que tais correntes psicológicas ainda não abrangiam essa totalidade do comportamento humano, visto que, em oposição aos seus estudos, tais correntes entendiam que os processos psicológicos superiores eram vistos de forma fracionada e independentes da psiquê. (Vygotsky, 1931/2012, 1982/2004).

Contudo, cabe sinalizar que, a proposta de Vygotsky não trata de uma negação do passado, uma vez que ele entende o valor indiscutível dessas correntes, e seus fundamentos históricos para o entendimento do comportamento humano à luz dos processos históricos, o que ocorre aqui, é um movimento de crítica ao estado presente, com a intensão de novas ressignificações e possibilidades para o caminhar futuro. (Vygotsky, 1931/2012; 1982/2004).

A presente crise não pode ser entendida como destruição ou ruína, e sim como um movimento de virada, uma necessidade que marca o movimento da mudança e da ampliação de paradigmas, iniciando novas reflexões de se pensar acerca da ciência psicológica, de modo que seja realizado ações conjuntas das mais variadas gerações de pesquisadores e profissionais psicólogos acerca do desenvolvimento humano. (Vygotsky, 1982/2004).

Outrossim, a consolidação da psicologia enquanto ciência é movida por retrocessos, avanços, construções coletivas de conhecimento e desvios no jeito e na forma de caminhar. Destaque-se, nas inúmeras contribuições de Vygotsky, um ponto significativo e elementar que é a proposta de reestruturação, tendo como base o materialismo dialético e os princípios filosóficos que dão suporte as diversas teorias atuais. Nesse sentido, temos que nenhuma dessas correntes, nem seus pressupostos e fundamentos desenvolvidos serão abandonados por completo, no entanto, serão incorporados para se pensar a reestruturação da psicologia trazendo um olhar dialético, que irá compreender as particularidades dos fenômenos psicológicos e fisiológicos de modo a elevar a singularidade da psiquê. (Vygotsky, 1982/2004).

Diante dessa reflexão, o processo de reestruturação teria o propósito de assegurar a criação e a consolidação de um sistema novo; partindo dos princípios metodológicos e científicos das correntes psicológicas existentes, ou seja, a ciência psicológica, teria sua própria infraestrutura lógico-metodológica (Vygotsky, 1931/2012, 1982/2004). Nessa medida, o autor assume o método instrumental, em que buscava realizar experimentos mediados com a criança, objetivando uma investigação profunda do movimento do processo de constituição de funções psicológicas superiores.

Os estudos propostos por Vygotsky objetivavam dar um passo em relação aos estudos da época, porque ele não buscava somente a descrição dos fenômenos, mas sim a descrição e explicação dos processos de desenvolvimento humano. Corroborando com a reflexão, Delari Junior (2010), pontua que na perspectiva metodológica vygotskyana, “o pesquisador

intervém conscientemente criando condições de possibilidade para a emergência do processo a ser estudado. Estuda-se o objeto em transformação participando ativamente da produção desta transformação” (p.12).

Em suas investigações acerca de uma construção histórica do comportamento humano, Vygotsky tinha como objetivo, investigar e adentrar na dinâmica dos processos psicológicos do desenvolvimento humano. Tais estudos, buscavam investigar a estrutura dos signos, e assim, como eles se davam na atividade humana e nas relações sociais (Delari Junior, 2010).

Vygotsky traz então um método de estudo e pesquisa que ultrapassa os estudos iniciais da dialética que se baseia nos modelos teóricos-descritivos apenas, e se movimenta na direção de uma proposta de mediação dos processos psicológicos, dando abertura a novas formas de pensar a formação das funções psicológico superiores, articulando com a ontogênese e a filogênese, sendo assim, tal método propõe a investigação da sua constituição histórica, e para tal investigação propõe o uso de instrumentos para tal mediação, de modo a investigar a base de funções psíquicas elementares (Vygotsky, 1982/2004).

A proposta de Vygotsky é inovadora e trouxe para o campo das ciências psicológicas os estudos dos fenômenos em movimento novas reflexões, além de uma metodologia que se sustenta atualmente. Tal metodologia caminha na direção do estudo dos movimentos dialéticos, com destaques para as contradições.

Entre as inovações e avanços da metodologia vygotskiana, temos também o recorte para a proposta de estudo que envolve a análise do processo e não somente o foco no objeto e apenas na sua descrição. Essa reformulação proposta pelo autor envolve uma compreensão mais ampla dos processos psicológicos superiores e tem sido defendida por muitos pesquisadores do desenvolvimento humano na atualidade. Tal entendimento traz como pressuposto teórico-metodológicos uma reflexão e análise da complexidade do homem e da sua realidade atual, tendo como pontos de foco as condições históricas, culturais e sociais.

Podemos verificar, que hoje, temos nas referências sobre metodologia científica de investigação, muitas aproximações, e a aquiescência de que tanto as técnicas como os instrumentos, investigativos, necessitam ser pensados levando-se em consideração a problemática da pesquisa, pois, desse modo, as pesquisas em Psicologia, sendo elas quali ou quantitativas se mostraram oportunas e coerentes (Flick, 2009; Luna, 2010).

No entanto, percebemos que muitas outras ideologias, se tratando dos caminhos metodológicos de pesquisa, em áreas diversas, foram sendo, historicamente, caracterizadas em oposição a essa ideia apresentada. Nesse contraponto, Luna (2010) indica

“que nenhuma técnica pode ser escolhida a priori, antes da clara formulação do problema, a menos que a própria técnica seja o objeto de estudo (como seria o caso em uma avaliação dos limites e possibilidades de uma determinada técnica de pesquisa” (Luna, 2010, p.33).

Para Vygotsky (1931/2012), existia uma diferença nessa questão do método, ele afirmava que as pesquisas em ciências sociais e humanas possuem um objeto de investigação diferenciado; sendo um objeto de investigação único, histórico, cultural e intencional, que age interativamente, e assim, dada a natureza da demanda epistemológica, teórica e ideológica, têm-se a diferença das demais ciências.

Contudo, neste estudo, será defendida a adoção de uma abordagem qualitativa, não caracterizada como pesquisa documental nem como investigação quanti-qualitativa, mas como um estudo de natureza interpretativa, orientado à compreensão aprofundada da formação inicial em Psicologia Escolar no estado de Goiás. A escolha dessa modalidade metodológica fundamenta-se na necessidade de analisar criticamente como os cursos de Psicologia vêm estruturando seus processos formativos frente às demandas contemporâneas da educação pública, especialmente no que se refere à educação inclusiva e à atuação do psicólogo escolar em contextos marcados por desigualdades sociais.

A pesquisa qualitativa possibilita apreender os sentidos, valores, concepções e fundamentos teórico-metodológicos que orientam a formação acadêmica, considerando que tais elementos não se reduzem à organização formal dos currículos, mas se expressam nas concepções de sujeito, desenvolvimento, aprendizagem e inclusão que atravessam os projetos pedagógicos e as práticas formativas. Trata-se de compreender como a formação inicial tem produzido determinadas perspectivas de atuação profissional e em que medida dialoga com os pressupostos da Psicologia Escolar Crítica.

Essa abordagem permite analisar os processos de significação construídos no interior das instituições formadoras, evidenciando como os futuros profissionais elaboram compreensões acerca da deficiência, da inclusão e das possibilidades de intervenção no contexto escolar. Conforme apontam Madureira e Branco (2001) e Souza, Branco e Oliveira (2011), a investigação qualitativa possibilita compreender os fenômenos educativos a partir das múltiplas mediações sociais, históricas e culturais que constituem a realidade.

Nesse sentido, a opção pela abordagem qualitativa mostra-se coerente com os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Psicologia Escolar Crítica, ao privilegiar a análise das mediações formativas, das contradições presentes nos processos de formação e das condições concretas que estruturam o ensino superior no estado de Goiás. Assim, busca-se não apenas descrever a organização curricular, mas problematizar seus fundamentos e suas implicações para a construção de uma atuação profissional crítica, ética e comprometida com a transformação das práticas educativas.

Diante do exposto, tal perspectiva metodológica, tem se configurado como privilegiada aos estudos e pesquisas na área de desenvolvimento humano, em função do resgate das relações históricas e das contribuições e entendimentos do desenvolvimento humano no meio social e cultural (Mason, 2002).

E ainda, as pesquisas qualitativas vêm sendo destaque para os estudos e análises na perspectiva do desenvolvimento humano, tendo como parâmetro o seu modelo processual e dinâmico na sua interação com o contexto de modo contínuo (Branco & Rocha, 1998; Madureira & Branco, 2001).

Devemos, contudo, entender que o planejamento dos caminhos metodológicos da pesquisa qualitativa é essencial para que o estudo tenha validade no meio científico, mas além da compatibilidade com o tema da pesquisa, esse movimento deve-se mostrar com flexibilidade para análise diante da complexidade das temáticas e das diversas formas de coleta de dados que irão configurar o processo educativo, uma vez que podem, ao longo do processo, urgir modificações e novas reflexões exigindo do pesquisador a mudança do olhar e da direção da pesquisa.

Contudo, está investigação parte da concepção de ciência como uma prática comprometida socialmente, na qual a produção de conhecimento é atravessada e ressignificada por uma reflexão de caráter político. Essa perspectiva se apoia nos aportes teóricos de Vygotsky que identificam no materialismo histórico-dialético, proposto por Marx, o alicerce para a construção de uma psicologia voltada à resolução concreta dos dilemas humanos, considerando o sujeito como ser histórico, simultaneamente condicionado e transformador de sua realidade (Vygotsky, 2000; Wallon, 1979b).

Dessa forma, os autores não separavam ciência e política, reconhecendo o papel da ciência na edificação de uma nova ordem social (Vygotsky, 2013; Wallon, 1975a). Sobre esse ponto, Tuleski (2008) destaca que, para Vygotsky, a ciência psicológica adquire pleno significado quando está articulada à prática humana, orientando-se para a solução de seus dilemas. Além disso, enfatiza que, para o autor, a elaboração de um método era uma questão central, na busca por superar os limites impostos pela psicologia de orientação burguesa. Contudo, esse método não poderia resultar simplesmente da transposição direta das reflexões

desenvolvidas por Marx e seus seguidores para o campo da psicologia.

Este estudo opta por uma abordagem qualitativa, considerando sua adequação para atender aos objetivos propostos. De maneira geral, a metodologia qualitativa é empregada na investigação de fenômenos sociais com o intuito de compreendê-los, descrevê-los e explicá-los. Essa abordagem permite acessar os diversos significados atribuídos a eventos, relações e práticas sociais (Leavy, 2014).

De acordo com Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa constitui-se como um conjunto de práticas interpretativas que buscam representar a realidade por meio da observação e análise. Para esses autores, o pesquisador qualitativo se dedica ao estudo de seus objetos em contextos naturais, e não experimentais, com o objetivo de compreender os fenômenos a partir dos significados que os participantes atribuem a suas experiências, o que caracteriza uma abordagem interpretativa e naturalista.

Os autores ainda ressaltam que os pesquisadores qualitativos recorrem a diversos métodos, instrumentos e técnicas, combinando-os conforme a necessidade de aprofundar a análise dos fenômenos investigados. Dessa forma, não há uma hierarquização entre os métodos, mas sim uma valorização de suas múltiplas aplicações e significados nas pesquisas. Além disso, os autores enfatizam que a pesquisa qualitativa está intrinsecamente ligada a uma postura ética e política, refletida nas escolhas e posicionamentos do pesquisador ao longo do processo investigativo (Denzin & Lincoln, 2006).

Reforçando a dimensão política da pesquisa, Parker (2010) argumenta que a investigação qualitativa deve ser compreendida como uma prática intrinsecamente moral e política. Para o autor, todas as etapas do processo, desde a seleção dos participantes, os vínculos estabelecidos, a escolha do objeto de estudo, até o uso e interpretação dos dados coletados, carregam implicações éticas e políticas. O aspecto moral se evidencia no contato direto com indivíduos que possuem diferentes visões de mundo, crenças e valores, os quais podem divergir

dos do próprio pesquisador. Como a pesquisa se constrói em interação com os outros, não se pode desconsiderar a natureza relacional que permeia todo o percurso investigativo.

Do ponto de vista político, Parker (2010) destaca que esse aspecto se manifesta quando o pesquisador se posiciona frente ao objeto de investigação, aos leitores de sua produção científica, aos participantes da pesquisa e, principalmente, quando assume responsabilidade ética sobre aquilo que produz. Ao fazer isso, o pesquisador insere-se eticamente no processo investigativo, o que implica refletir sobre preconceitos e reconhecer a diversidade, compreendendo que não se deve levar ao campo concepções pré-estabelecidas. É fundamental respeitar a multiplicidade e a alteridade humanas, evitando, assim, a construção de modelos universais.

Nesse sentido, essa abordagem metodológica considera o pesquisador como parte constitutiva do processo de pesquisa, implicado em seus projetos e transformado por eles. Isso inviabiliza a ideia de uma postura neutra: o pesquisador reconhece a influência de seus aspectos pessoais, profissionais e políticos sobre a investigação, e compreende seu papel, bem como o do participante, na (re) construção do conhecimento (Leavy, 2014).

Essa impossibilidade de neutralidade também é explorada por Denzin e Lincoln (2006), ao afirmarem que toda epistemologia, metodologia e análise carrega a biografia de quem pesquisa. Isso significa que cada pesquisador expressa um ponto de vista específico, atravessado por sua identidade de gênero, classe, etnia, cultura, entre outros fatores, que configuram sua forma de compreender e agir sobre o mundo. Dessa maneira, os autores concluem que toda pesquisa qualitativa é interpretativa, guiada por um conjunto de crenças e convicções sobre o mundo e sobre a forma como ele deve ser estudado.

Um autor central que contribui para essas discussões e orienta a pesquisa em questão é Vygotsky. Em seus estudos, o autor se dedicou à construção metodológica a partir do materialismo histórico-dialético, propondo três princípios fundamentais: a análise processual,

a análise explicativa e a análise genética (Vygotsky, s.d. 1999; 1931/2000).

O primeiro princípio orienta o foco para o processo, não para o objeto. Inspirado em Marx e Engels, Vygotsky propõe estudar os fenômenos em movimento, historicamente situados, observando como as relações sociais os moldam, bem como as possibilidades de transformação da realidade. Isso implica considerar o sujeito e a realidade como construções interdependentes, atravessadas por contradições e conflitos.

O segundo princípio aponta a importância de uma análise explicativa. Para além da descrição, é necessário aprofundar-se nas aproximações teóricas que revelem as determinações sociais e históricas do fenômeno investigado, compreendendo os sentidos produzidos nessa dinâmica.

O terceiro princípio propõe a análise genética, que busca compreender a gênese do fenômeno, como ele se constituiu historicamente, explorando as condições que contribuíram para sua conformação atual e suas relações com outros processos sociais. A psicologia de Lev Semionovitch Vygotsky vem se consolidando no cenário científico como referência para pesquisas que discutem o processo de constituição do sujeito em diferentes contextos e condições sociais. Ao adotar a Psicologia Histórico-Cultural como referencial, reconhece-se a centralidade da mediação e da atividade na produção da subjetividade, o que implica em uma postura investigativa crítica, dialética e comprometida com a transformação da realidade (Oliveira, 1993; Aguiar; Ozella, 2006).

A escolha metodológica recai sobre uma análise crítico- reflexiva da formação do psicólogo escolar em Goiás, tendo como base a escuta qualificada, a análise das práticas e o diálogo com os documentos oficiais e referenciais teóricos.

Os procedimentos metodológicos envolvem a análise documental e, quando pertinente, a utilização de entrevistas e registros reflexivos que permitam compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos aos processos formativos e às práticas escolares. O método busca captar as

contradições presentes nas políticas de formação e atuação, entendendo-as como expressões do movimento histórico da sociedade (Passeggi et al., 2017).

Nesse sentido, o método não se limita à descrição de dados, mas à sua interpretação à luz das categorias teóricas e do compromisso ético-político com a realidade educacional. A Psicologia Histórico-Cultural oferece, portanto, subsídios para uma análise que vá além do imediato, alcançando a compreensão das determinações sociais, históricas e culturais que conformam as práticas em Psicologia Escolar.

A difusão da obra de Lev Vygotsky no Brasil ocorreu inicialmente no campo educacional, sendo seus estudos utilizados como referência por pesquisadores que buscavam superar tanto as vertentes ambientalistas quanto as teorias psicologizantes e individualizantes presentes no ideário educacional. A partir da compreensão de que o psiquismo humano é constituído historicamente e socialmente por meio da mediação semiótica, a Psicologia Histórico-Cultural oferece ferramentas analíticas fundamentais para repensar o desenvolvimento humano no contexto das práticas pedagógicas (Davis & Oliveira, 1994; Kramer & Souza, 1991; Pino, 1992).

No campo da psicologia brasileira, a aproximação com o legado vigotskiano tem início mais evidente a partir da década de 1980, intensificando-se na década seguinte. Essa aproximação pode ser verificada pelo crescente número de teses e dissertações desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação em Psicologia que adotam o referencial da Psicologia Histórico-Cultural.

Essa consolidação revela o reconhecimento da perspectiva vigotskiana como uma importante base teórico-metodológica para compreender e intervir sobre os fenômenos psicológicos em sua complexidade, especialmente no que se refere às práticas educativas e à formação do psicólogo escolar. No que se refere às questões metodológicas, é fundamental considerar aspectos essenciais das contribuições de Vygotsky, muitas vezes pouco discutidos

nas produções científicas que afirmam se apoiar na Psicologia Histórico-Cultural. Embora seus escritos apresentem conceitos amplamente difundidos, como mediação, internalização e zona de desenvolvimento proximal, há um conjunto mais profundo de pressupostos epistemológicos e metodológicos dispersos em sua obra que compõem uma estrutura teórica robusta, mas frequentemente invisibilizada. Esse “esqueleto teórico”, como o próprio Vygotsky sugere em epígrafes e passagens reflexivas de sua obra, sustenta todas as investigações que realizou e é imprescindível para qualquer análise que busque uma apropriação crítica de seu pensamento.

Nesse sentido, o texto “o significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica” (Vigotski, 1991) ocupa lugar central, pois explicita uma análise metateórica da Psicologia e denuncia a crise nos fundamentos epistemológicos e metodológicos da ciência psicológica. Vygotsky argumenta que essa crise decorre do confronto entre tendências materialistas, mecanicistas e idealistas, tanto na Europa quanto na Rússia, colocando em evidência a ausência de uma unidade conceitual quanto ao objeto da Psicologia. Sua preocupação epistemológica é evidente quando interroga: qual é, afinal, o objeto da Psicologia? E qual o método mais apropriado para apreendê-lo?

Ao examinar criticamente as diferentes correntes teórico-metodológicas de sua época, Vygotsky defende uma ciência psicológica capaz de apreender o movimento e a historicidade dos processos psíquicos, articulando sujeito e sociedade, natureza e cultura. Isso implica não apenas um posicionamento teórico, mas também a adoção de um método dialético que reconhece a constituição social do psiquismo humano em sua dinâmica contraditória e transformadora (Vygotsky, 2001; Prestes, 2010).

Assim, uma pesquisa que se ancora na Psicologia Histórico-Cultural não pode limitar-se à aplicação de conceitos isolados, mas deve assumir os princípios epistemológicos que sustentam essa perspectiva, como a unidade entre teoria e método, a análise do desenvolvimento em processo e a historicidade dos fenômenos humanos. Esses elementos são essenciais para a

construção de uma metodologia crítica e coerente com os fundamentos da teoria vigotskiana.

Vygotski, ao realizar uma análise crítica do campo da Psicologia em sua época, identificou que as diferentes propostas teóricas não ofereciam uma base sólida para a constituição de uma Psicologia Geral, pois operavam com objetos distintos e seguiam caminhos teórico-metodológicos muitas vezes inconciliáveis — ora orientados por um materialismo mecanicista, ora por um idealismo subjetivista. Para o autor, ambas as tendências recaíam em abordagens metafísicas, incapazes de apreender concretamente a complexidade do ser humano em sua historicidade e dimensão Social (Vigotski, 1991).

Como alternativa a essa fragmentação teórica, Vygotski propôs a construção de uma Psicologia que fosse, ao mesmo tempo, geral, social e dialética. Essa nova ciência psicológica deveria superar a unilateralidade das explicações centradas exclusivamente na materialidade ou na interioridade individual, buscando compreender o sujeito em sua constituição relacional, histórica e mediada pela cultura.

Para tanto, seria imprescindível redefinir o objeto da Psicologia, o desenvolvimento do psiquismo humano enquanto processo mediado social e historicamente, e, a partir disso, delinear um método de investigação que fosse coerente com esse objeto.

A relação entre o objeto de estudo e o método não é acessória, mas constitutiva na perspectiva histórico-cultural. Como o próprio Vygotski afirma: “toda apresentação fundamentalmente nova dos problemas científicos conduz inevitavelmente a novos métodos e técnicas de investigação” (Vigotski, 2001, p. 57). O método, portanto, não é apenas uma ferramenta técnica, mas carrega em si uma concepção de sujeito, de sociedade e de conhecimento. Daí a importância de compreender o método dialético como o fundamento que sustenta as investigações sobre o desenvolvimento humano, permitindo a apreensão do movimento, das contradições e das mediações que o constituem.

Na perspectiva histórico-cultural, conforme elaborada por Vygotski, o objeto e o método de investigação mantêm uma relação intrínseca e indissociável. O autor afirma: “o objeto e o método de investigação mantêm uma relação muito estreita” (Vygotski, 1995, p.47). Essa relação é central para o desenvolvimento de uma prática investigativa coerente com os fundamentos teórico-epistemológicos da ciência que se pretende construir. Assim, ao formular um problema de pesquisa, o pesquisador já imprime um determinado olhar sobre a realidade, um olhar mediado por escolhas metodológicas, ainda que iniciais. Esse olhar deve ser continuamente refinado ao longo do processo investigativo.

Vygotski (1995) destaca que a elaboração do problema e do método ocorre de forma conjunta, embora não necessariamente de modo paralelo, e ressalta que “a busca do método se converte em uma das tarefas de maior importância na investigação” (p. 47). O método, nessa abordagem, não é apenas um instrumento técnico, mas simultaneamente premissa e produto da atividade científica, ferramenta e resultado. A escolha do método implica uma determinada concepção de sujeito e de realidade, sendo, portanto, uma expressão da posição ontológica e epistemológica do pesquisador.

Ao propor o sujeito como objeto por excelência da Psicologia, Vygotski rompe com os dualismos predominantes em sua época. Esse sujeito não é concebido como uma entidade abstratamente subjetiva ou mecanicamente objetiva, mas como ser histórico e social, constituído e constituinte nas e pelas relações sociais mediadas pela linguagem e por outros signos. Essa concepção está ancorada no materialismo histórico e dialético, fundamento filosófico que sustenta a proposta metodológica do autor e sua crítica à fragmentação da psicologia moderna.

Assim, a compreensão de que “o método tem que ser adequado ao objeto que se estuda” (Vygotski, 1995, p. 47) exige que o pesquisador estabeleça uma articulação entre teoria e prática, entre o processo de produção do conhecimento e os resultados que daí decorrem, reconhecendo

que tais elementos são inseparáveis no campo científico (Góes, 1993; Molon, 1999; Pino, 2005; Smolka, 1993; Zanella, 2004, 2005).

Ao propor uma reflexão epistemológica e metodológica para a Psicologia, Vygotski estabelece como um de seus principais fundamentos a concepção de ser humano como histórica e culturalmente constituído, uma singularidade que expressa e é expressão de um complexo sistema de relações sociais. Trata-se, portanto, de uma abordagem que se contrapõe às correntes que isolam o sujeito de seu contexto, ao defender que o psiquismo é produto histórico da indissociável relação entre sujeito e sociedade. Nesse edifício teórico, compreender os processos psicológicos simples exige a análise daqueles mais complexos, pois é na manifestação do micro que o macro se objetiva: “mostrar na esfera do problema que nos interessa como se manifesta o grande no pequeno” (Vygotski, 1995, p.64).

Tal concepção implica uma redefinição radical do próprio sentido de análise. A Psicologia Histórico-Cultural não busca fragmentar o sujeito em partes independentes, mas destacar, do conjunto psicológico integral, traços e momentos que preservem a totalidade como referência: “sua tarefa fundamental não é decompor o todo psicológico em partes e inclusive em fragmentos, mas destacar do conjunto psicológico integral determinados traços e momentos que conservam a primazia do todo” (Vygotski, 1995, pp. 99-100). A análise, nessa perspectiva, deve identificar as articulações dinâmicas entre os fragmentos e o todo que os constitui, assumindo que o todo não é a mera soma de suas partes, mas um sistema no qual cada parte também é expressão do conjunto.

Dessa forma, a tarefa do pesquisador consiste em compreender os movimentos do sujeito nas relações que estabelece, bem como as condições objetivas que possibilitam ou limitam a emergência de determinadas possibilidades nesses vínculos. Trata-se de afirmar a constituição mútua entre sujeito e realidade, compreendendo o sujeito como síntese aberta e inacabada, que se realiza constantemente em processos de apropriação e objetivação da

realidade. Cada pessoa, portanto, é uma unidade dialética: ao mesmo tempo produto e produtor da cultura em que se insere (Góes, 1993; Smolka, 1993; Molon, 1999; Pino, 2005; Zanella, 2004, 2005).

O foco nas relações é elemento central na perspectiva metodológica da Psicologia Histórico-Cultural, uma vez que a compreensão de qualquer fenômeno psicológico exige a análise das conexões dinâmicas que articulam partes e totalidade. Quando se isolam elementos, perde-se a complexidade tanto das partes quanto do todo que elas constituem. Cada fragmento, nessa concepção, só adquire sentido pleno ao ser analisado no contexto das relações que estabelece com os demais, em um movimento dialético de mútua constituição. Por essa razão, a totalidade não pode ser compreendida como algo fechado ou estático, mas sim como uma totalidade aberta, constantemente recriada, pois o devir é condição própria do movimento histórico. Um exemplo paradigmático da centralidade das relações pode ser encontrado na análise feita por Vygotski sobre a constituição do pensamento verbal, em que o autor evidencia que é na relação contraditória entre pensamento e linguagem que ambos se constituem reciprocamente, formando uma unidade complexa: o pensamento verbal (Vygotski, 1992).

Nesse contexto, a busca pelas relações é aquilo que permite compreender o movimento do coletivo ao singular e deste ao coletivo, transições que carregam consigo o potencial de transformação qualitativa do fenômeno. Como afirma Vygotski: “O ponto central de nossa investigação consistirá em estudar a passagem da influência social, exterior ao indivíduo, à influência social, interior ao indivíduo, e trataremos de esclarecer os momentos mais importantes que integram esse momento de transição” (Vygotski, 1995, p. 87).

A realidade, portanto, é concebida como complexa, contraditória e constituída por múltiplas determinações; a análise de qualquer fenômeno psicológico deve reconhecer que cada aspecto não é um apêndice do todo, mas expressão e determinante deste, por meio das relações que estabelece com os demais.

Por isso, privilegia-se o estudo dos movimentos, das transições e das relações que revelam não apenas a constituição recíproca entre sujeito e sociedade, mas também a gênese das mudanças de qualidade decorrentes dessas articulações. Estudar os fenômenos em movimento é, portanto, estudá-los historicamente, entendendo a história não como cronologia, mas como processo vivo e dialético, marcado por tensões, contradições e sínteses provisórias. Nessa perspectiva, o sujeito se apropria da realidade a partir daquilo que se lhe apresenta como significativo, e é na forma como essa apropriação se dá que se constitui sua singularidade.

A história, para a Psicologia Histórico-Cultural, é o próprio movimento pelo qual o sujeito, ao apropriar-se da realidade, simultaneamente a transforma e é por ela transformado. Esse processo se objetiva em práticas sociais concretas, nas quais o passado é incorporado ao presente, que, por sua vez, projeta um futuro em permanente construção. Como afirma Vygotski: “A luz da história ilumina o presente e nos encontramos simultaneamente em dois planos: o que é e o que foi” (Vygotski, 1995, p. 65), abrindo-se, assim, o horizonte do que pode vir a ser. É precisamente esse movimento histórico, no qual o sujeito participa ativamente, que o constitui. Estudar um fenômeno historicamente, nos termos de Vygotski, “significa estudá-lo em movimento no seu desenvolvimento histórico. Essa é a exigência fundamental do método dialético” (Vygotski, 1995, p. 65).

Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, o estudo do desenvolvimento dos fenômenos psicológicos exige que se acompanhe sua gênese e transformação ao longo do tempo, desde o momento de seu surgimento até sua possível extinção, para que se possa revelar sua natureza e essência.

Como afirma Vygotski (1995, p. 6), “só em movimento o corpo demonstra que existe”, o que significa que o processo histórico é o próprio fundamento do conhecimento psicológico, e não apenas uma dimensão auxiliar do estudo teórico. Assim, a investigação do comportamento

humano deve ser concebida como essencialmente histórica e processual, orientada para a análise dos movimentos que constituem os sujeitos em suas relações com o mundo.

O método proposto por Vygotski permite não apenas identificar marcas do passado no presente, mas, sobretudo, compreender os modos como o sujeito se constitui por meio das apropriações que realiza, das mediações semióticas que vivencia e das objetivações que opera em contextos históricos concretos.

Essas objetivações não são apenas produtos de experiências passadas, mas processos em contínua transformação, nos quais sujeito e realidade se modificam mutuamente. Tal movimento é sempre aberto, impulsionado pelas possibilidades de vir a ser, ou seja, pelas potencialidades contidas na ação situada historicamente.

Trata-se, portanto, de um método que contempla o desenvolvimento como categoria central e que concebe o sujeito como síntese inacabada, constituído nas e pelas relações sociais. Ao discutir a análise das funções psíquicas superiores, um dos principais objetos de estudo aos quais se dedicou, Vigotski (1995) defendeu a necessidade de apresentar os princípios que sustentam essa análise e que devem estar presentes nas investigações psicológicas.

Essa defesa se dá em razão da crise metodológica da Psicologia e da premissa de que história e dialética constituem fundamentos essenciais. Conforme o autor, há três momentos determinantes que dão base às investigações das formas superiores de comportamento: (1) a análise do processo em vez do objeto ou produto; (2) a consideração das relações dialéticas entre sujeito e realidade; e (3) o foco na gênese e no desenvolvimento dos fenômenos. Com a primeira diretriz, Vigotski se contrapõe às teorias de sua época que tratavam os objetos como formas estáveis, analisando-os por meio da decomposição de elementos. A partir de sua perspectiva histórica e dialética, o objeto de pesquisa não está dado previamente, mas é historicamente constituído, o que exige uma análise que o acompanhe em seu processo de formação.

Considerando essa orientação teórico-metodológica, a presente pesquisa, de natureza qualitativa e documental, associada a procedimentos quantitativos de levantamento, buscou mapear como a formação inicial em Psicologia contempla conteúdos e práticas relacionados à Psicologia Escolar em instituições de ensino superior (IES) do estado de Goiás, região Centro-Oeste do Brasil. A metodologia adotada inclui revisão bibliográfica e documental, análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das graduações em Psicologia, bem como a sistematização de uma revisão de literatura sobre a temática em âmbito nacional e regional. O estudo envolveu, ainda, o mapeamento das IES que ofertam o curso de Psicologia no estado, seguido de uma análise detalhada das matrizes curriculares e dos componentes que compõem a formação inicial, com foco nas ofertas específicas voltadas à Psicologia Escolar.

A análise objetivou levantar informações relacionadas à: (a) oferta de disciplinas com temáticas em Psicologia Escolar; (b) detalhamento das disciplinas que possuam arcabouço teórico alinhado à área, com a identificação de suas direções formativas; (c) existência de ênfases curriculares em Psicologia e Processos Educativos e Educação Inclusiva; (d) delineamento do perfil de formação dos egressos para atuação na Psicologia Escolar; e (e) oferta de estágios obrigatórios ou optativos na área, incluindo a atuação em contextos de inclusão escolar.

Os dados obtidos foram organizados em cinco categorias principais: (1) disciplinas optativas; (2) disciplinas obrigatórias; (3) disciplinas específicas da área escolar; (4) ênfases curriculares; e (5) estágios obrigatórios e supervisionados. Essa categorização permitiu observar tanto a presença quantitativa de conteúdos da área escolar nos currículos quanto a qualidade e o enfoque conferido à formação nesse campo.

A estratégia analítica foi orientada por três eixos dialéticos fundamentais: Teoria–Prática, para compreender a formação como processo histórico e experiencial; Indivíduo–Instituição, visando analisar a atuação profissional como prática social mediada; e Subjetividade–Contexto,

buscando interpretar as falas como construções simbólicas de sentido. Para garantir rigor e fidedignidade, adotaram-se critérios de validação metodológica, como a triangulação de fontes (documentos, questionários, referenciais teóricos), a coerência interna entre categorias e objetivos, a validação dialógica, com retorno das sínteses interpretativas às participantes, e a reflexividade do pesquisador, reconhecendo seu papel mediador na produção de significados.

Da segunda análise emergiram oito categorias principais: (1) requisitos básicos para a formação do psicólogo escolar; (2) desafios da formação inicial e articulação teoria–prática; (3) experiências de estágio e construção da identidade profissional; (4) demandas institucionais e desafios da atuação; (5) atribuições e práticas críticas; (6) trabalho interdisciplinar e rede de apoio; (7) formação continuada e autoformação; e (8) perspectivas futuras e compromisso ético-político com a educação.

A metodologia empregada permitiu compreender que essas categorias não constituem aspectos isolados, mas expressões interligadas de um mesmo processo histórico de construção da identidade do psicólogo escolar. Fundamentada em Vygotsky (1991), a análise revelou que as falas das profissionais refletem mediações entre experiência, formação e prática, demonstrando que o conhecimento se transforma nas interações sociais e na ação concreta dentro da escola. Esse percurso metodológico reafirma a relevância de uma Psicologia Escolar comprometida com a transformação das instituições educativas, com a promoção de práticas críticas e com a defesa do direito à educação e à subjetividade de todos os sujeitos. Assim, a metodologia buscou articular teoria e prática, individual e coletivo, formação e atuação, a partir de uma perspectiva dialógica e crítica.

CAPÍTULO III - ANÁLISE DOS DADOS DA FORMAÇÃO INICIAL EM PSICOLOGIA ESCOLAR NO ESTADO DE GOIÁS

3.1 Análise da Formação Inicial em Psicologia Escolar no estado de Goiás

A análise da formação inicial em Psicologia Escolar no estado de Goiás constitui o tema central deste capítulo. Trata-se de um campo de investigação relevante que se refere à maneira como futuros psicólogos e psicólogas são preparados para atuar no contexto escolar, considerando não apenas aspectos técnicos, mas, sobretudo, as dimensões sociais, históricas e políticas que atravessam a prática educacional. A delimitação adotada privilegia o olhar sobre a construção crítica da Psicologia Escolar em Goiás, com atenção às transformações curriculares e teórico-práticas ocorridas a partir das contribuições da patto principalmente a partir da década de 1990.

A contextualização do tema se dá no cenário de mudanças sociais, políticas e educacionais vivenciadas no Brasil, especialmente em função das críticas que a Psicologia Escolar tradicional sofreu, influenciadas por autores como Maria Helena Souza Patto. Em um país com intensas desigualdades educacionais e sociais, a formação crítica de psicólogos escolares surge como uma necessidade urgente, pois implica a construção de práticas que problematizem e enfrentem os processos de exclusão, fracasso escolar e medicalização da educação. Assim, discutir a formação inicial em Psicologia Escolar em Goiás é também refletir sobre a responsabilidade social da Psicologia frente às demandas contemporâneas da educação pública brasileira.

Diante do exposto, este tópico adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e documental, voltada à análise da formação inicial em Psicologia Escolar nos cursos de graduação em Psicologia no estado de Goiás. A escolha por essa abordagem justifica-se pela intenção de compreender como os cursos têm estruturado, teórica e praticamente, a preparação

de futuros psicólogos(as) para atuarem no contexto escolar, considerando a relevância das diretrizes críticas e socialmente comprometidas da Psicologia Escolar brasileira.

A análise revelou que, em muitas instituições, as disciplinas ligadas à Psicologia Escolar são oferecidas como optativas, o que demonstra certa fragilidade na consolidação da área como componente estruturante da formação. Ainda que algumas instituições contem com disciplinas obrigatórias voltadas à temática educacional, essas abordagens, por vezes, apresentam-se de forma pontual e excessivamente teórica, com pouca articulação com os desafios concretos da escola pública.

Com relação às ênfases curriculares, poucas instituições ofertam percursos formativos específicos em Psicologia Escolar, limitando o aprofundamento teórico e metodológico necessário à atuação crítica no campo. No que diz respeito aos estágios curriculares, observou-se que a carga horária destinada à atuação escolar é frequentemente inferior àquela voltada para a Psicologia Clínica. Essa assimetria compromete a vivência prática dos estudantes no contexto educacional, dificultando a construção de uma prática comprometida com os direitos educacionais e com os desafios cotidianos das escolas públicas. Além disso, constatou-se uma lacuna na formação voltada à atuação em contextos marcados pela diversidade cultural, pelas desigualdades sociais e pelas políticas educacionais.

O mapeamento realizado, nessa primeira etapa, de análise documental, evidenciou a necessidade de revisão e alinhamento dos projetos pedagógicos dos cursos de Psicologia, de modo que a formação inicial em Psicologia Escolar deixe de ocupar um lugar tímido, e possa passar a integrar, de forma consistente, o núcleo formativo dos futuros profissionais. Isso se mostra fundamental para que os cursos estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Psicologia (Resolução CNE/CES nº 1/2023) e com os compromissos ético-políticos da profissão, especialmente no que se refere ao enfrentamento das desigualdades educacionais e à promoção dos direitos de crianças, adolescentes e jovens no espaço escolar.

Já a segunda etapa desta pesquisa apresenta uma compreensão dos significados e sentidos atribuídos pelas psicólogas escolares à sua formação e atuação profissional, a partir de suas experiências concretas no contexto educacional. Essa fase teve como objetivo complementar a análise documental inicial, trazendo a voz das profissionais que vivenciam cotidianamente os desafios e as possibilidades da Psicologia Escolar no estado de Goiás. Considerando a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1991), que entende o conhecimento como um processo mediado e socialmente construído, optou-se por aplicar questionários que permitissem apreender as mediações simbólicas entre teoria e prática, formação e atuação, sujeito e instituição.

Os questionários foram aplicadas por meio de um formulário digital elaborado no Google Forms e divulgadas em grupos de WhatsApp de profissionais voltados à Psicologia Escolar e Educacional, alcançando participantes de diferentes regiões do estado e ampliando o acesso a múltiplas realidades formativas e institucionais, entre os meses de março e maio de 2025.

A metodologia baseada em Vygotsky possibilitou compreender que as falas das psicólogas expressam mediações entre o saber acadêmico, a prática profissional e as condições institucionais da escola. O uso do Google Forms e da divulgação via WhatsApp demonstrou ser um recurso acessível e eficaz para coletar dados em rede, respeitando o contexto territorial e as condições de trabalho das profissionais. Ao todo, 32 psicólogas escolares participaram voluntariamente, mediante aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, inserido no próprio formulário digital.

O instrumento de coleta foi estruturado em eixos temáticos que abordaram: (a) formação inicial e continuada em Psicologia Escolar; (b) experiências com estágios e disciplinas específicas da área; (c) atribuições e práticas profissionais nas escolas; (d) principais demandas e desafios institucionais; (e) técnicas e procedimentos utilizados no cotidiano; (f)

atuação em equipe multidisciplinar e relação com a comunidade escolar; e (g) perspectivas teóricas e ético- políticas que orientam a prática.

As respostas obtidas foram organizadas e analisadas por meio da Análise de Conteúdo Temática proposta por Bardin (2011), em diálogo com o conceito de mediação de Vygotsky (1991), entendido como o processo pelo qual os sujeitos atribuem sentidos às suas experiências formativas e profissionais. A análise dos dados seguiu as três fases descritas por Bardin: (1) Pré-análise, envolvendo a leitura flutuante das respostas e a constituição do corpus; (2) Exploração do material, com codificação, categorização e agrupamento de falas segundo frequência e relevância temática; e (3) Tratamento e interpretação dos resultados, articulando os discursos com o referencial teórico e com as contradições históricas da formação em Psicologia Escolar no Brasil.

Assim, a pesquisa evidencia que o conhecimento produzido na Psicologia Escolar é um produto histórico, dialógico e coletivo, construído na interação entre teoria, prática e compromisso social, reafirmando a importância de metodologias participativas e mediadas para o avanço da área. As falas e documentos foram agrupados em núcleos de sentido que expressam convergências entre formação e atuação profissional.

Já a pesquisa documental foi conduzida por meio da coleta e análise dos projetos pedagógicos de curso (PPCs), grades curriculares e ementas das disciplinas relacionadas à Psicologia Escolar e Educacional, disponíveis nos sites institucionais das instituições de ensino superior (IES) localizadas no estado de Goiás, tanto públicas quanto privadas. Complementarmente, foram considerados documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso de Psicologia e as orientações do Conselho Federal de Psicologia (CFP) quanto às competências para atuação na área escolar.

As instituições foram mapeadas a partir do sistema e-MEC, vinculado ao Ministério da Educação, bem como de bases oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira (INEP), priorizando cursos de Psicologia em situação regular de funcionamento e com informações curriculares disponibilizadas publicamente. O levantamento identificou 52 instituições de ensino superior no estado de Goiás, distribuídas entre universidades públicas federais, institutos federais, centros universitários e faculdades privadas, evidenciando a predominância de instituições privadas na oferta do curso no estado.

A organização institucional dos cursos de Psicologia no estado de Goiás revela uma predominância significativa de instituições privadas, distribuídas entre universidades, centros universitários, faculdades e institutos. Observa-se que a oferta pública federal está concentrada na Universidade Federal de Goiás (UFG), configurando um cenário em que a formação inicial em Psicologia ocorre majoritariamente no setor privado.

Destaca-se a expressiva presença de centros universitários privados, o que indica um modelo de expansão do ensino superior pautado na flexibilização organizacional e na ampliação da oferta regionalizada. Tal configuração pode impactar diretamente a estrutura curricular, a carga horária destinada às áreas específicas, como a Psicologia Escolar, e as condições de estágio e inserção em políticas públicas.

A predominância de instituições privadas no estado evidencia um movimento nacional de interiorização e mercantilização do ensino superior, o que demanda análise crítica acerca das condições formativas, especialmente no que se refere à articulação entre formação teórica, compromisso ético-político e atuação em contextos escolares públicos.

Nesse cenário, a análise das matrizes curriculares torna-se fundamental para compreender como a Psicologia Escolar vem sendo incorporada na formação inicial e em que medida dialoga com as demandas sociais, educacionais e inclusivas do estado de Goiás.

Após o mapeamento inicial, obteve-se acesso ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) ou documento equivalente de 29 instituições, cujos dados foram sistematizados em uma matriz analítica organizada em três dimensões, tal mapeamento ocorreu diante do contato com as

instituições e os diretores dos cursos.

Com base na metodologia adotada nesta pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizado um levantamento documental dos cursos de graduação em Psicologia ofertados pelas instituições de ensino superior goianas, com o objetivo de analisar como a formação inicial contempla conteúdos, estágios e práticas relacionadas à Psicologia Escolar, especialmente no que se refere à articulação entre fundamentos teóricos, diretrizes curriculares e demandas concretas da educação básica.

A organização dos dados em matriz possibilitou a análise comparativa dos currículos, permitindo identificar aproximações, lacunas e tendências formativas no campo da Psicologia Escolar no contexto estadual, à luz dos referenciais da Psicologia Escolar Crítica e da perspectiva histórico-cultural.

A análise crítica foi orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CES nº 1/2023), bem como pelos pressupostos da Psicologia Escolar Crítica, considerando os movimentos históricos que vêm consolidando essa área como campo de saber e de intervenção no contexto educacional.

A análise inicial revelou uma predominância de disciplinas da área escolar alocadas como optativas, o que indica certa fragilidade na consolidação da Psicologia Escolar como componente estruturante da formação em muitos cursos. Ainda que algumas instituições apresentem disciplinas obrigatórias voltadas à temática educacional, frequentemente essas abordagens são pontuais e, em alguns casos, excessivamente teóricas, com pouca articulação com os desafios práticos da escola pública.

Em relação às ênfases curriculares, poucas instituições apresentam trajetórias formativas específicas em Psicologia Escolar, o que limita as possibilidades de aprofundamento teórico-metodológico dos estudantes interessados na área.

Já os estágios obrigatórios e os estágios supervisionados optativos também constituíram objeto central de análise. Observamos que a carga horária destinada aos estágios na área da Psicologia Escolar mostra-se, em diferentes matrizes curriculares, inferior àquela destinada a outros campos tradicionais de atuação, especialmente à Psicologia Clínica. Essa assimetria revela uma tendência formativa que ainda privilegia o modelo clínico- individualizante, em detrimento de experiências voltadas à compreensão das dinâmicas institucionais e coletivas do contexto educacional.

Tal configuração compromete a ampliação da vivência prática dos estudantes no ambiente escolar, dificultando a construção de uma atuação crítica, institucional e socialmente comprometida com a garantia dos direitos educacionais. Observamos, ainda, uma lacuna na formação prática direcionada especificamente às escolas públicas, com limitada inserção dos acadêmicos em contextos marcados por políticas educacionais, diversidade cultural, vulnerabilidades sociais e desigualdades estruturais que atravessam o cotidiano escolar.

Essa realidade evidencia a necessidade de fortalecimento dos estágios em Psicologia Escolar como espaço privilegiado de mediação entre teoria e prática, favorecendo a compreensão das múltiplas determinações que constituem o processo educativo e ampliando as possibilidades de intervenção crítica e transformadora no âmbito das políticas públicas de educação.

Foi possível verificar, ao mapear as instituições de ensino superior do estado de Goiás que oferecem graduação em Psicologia, um panorama quantitativo da formação inicial na área da Psicologia Escolar. Abaixo segue uma leitura descritiva e analítica do quadro, considerando os critérios elencados: obrigatoriedade de disciplinas, oferta de optativas, carga horária voltada à Psicologia Escolar, existência de ênfases e estágios básicos. Esse tipo de análise é fundamental para refletir sobre as lacunas e desafios na consolidação de uma formação crítica e comprometida com os direitos educacionais.

3.2 Análise Descritiva da Formação Inicial em Psicologia Escolar nas IES de Goiás

O levantamento abrangeu 29 Instituições de Ensino Superior (IES) que ofertam o curso de Psicologia no estado de Goiás, contemplando majoritariamente instituições privadas, de uma universidade pública federal e uma instituição pública municipal. Observa-se que todas as IES analisadas disponibilizam suas matrizes curriculares ou Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) em ambiente virtual institucional, o que possibilitou a sistematização e análise documental.

Apesar da ampla disponibilização das matrizes, evidencia-se significativa disparidade na organização curricular e na inserção de componentes voltados à Psicologia Escolar. A predominância de instituições privadas no cenário estadual indica que a formação inicial em Psicologia ocorre, majoritariamente, no âmbito do setor privado, o que suscita reflexões acerca das prioridades formativas, da carga horária destinada às diferentes áreas e da articulação com as políticas públicas educacionais.

Tal configuração institucional constitui elemento central para compreender as tendências formativas da Psicologia Escolar em Goiás, especialmente no que se refere à mediação entre teoria e prática, à oferta de estágios na área educacional e ao compromisso ético-político com a educação pública.

A carga horária das disciplinas obrigatórias varia significativamente entre as instituições, indo de 60 horas (1 e 7) a 396 horas (10). Essa variação pode indicar diferentes compreensões sobre a centralidade da formação comum e sua articulação com os campos de atuação profissional.

A maioria das instituições analisadas não oferece disciplinas optativas voltadas à área escolar. As exceções são as Instituições 4 (400h), 10 (72h), 7 (76h) e 29 (120h). A presença de disciplinas optativas amplia as possibilidades de aprofundamento temático; entretanto, sua ausência compromete a diversificação da formação do futuro psicólogo.

A carga horária destinada exclusivamente à área escolar apresenta variação significativa entre as instituições, oscilando entre 40 horas (Instituição 2) e 240 horas (Instituição 2), sendo esta última a que se destaca com maior investimento na formação específica em Psicologia Escolar. Outras instituições, como as 5, 8 e 9, também apresentam carga horária expressiva (igual ou superior a 160 horas), possibilitando uma abordagem mais aprofundada e contextualizada da atuação escolar.

Um dado preocupante evidenciado pelo levantamento é que nenhuma das instituições analisadas apresenta ênfase declarada em Psicologia Escolar, o que indica uma lacuna importante no atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2023, que orientam a articulação entre formação generalista e aprofundamento em áreas específicas (Brasil, 2023).

A análise das 29 instituições de ensino superior que ofertam o curso de Psicologia no estado de Goiás revelou que todas disponibilizam suas matrizes curriculares ou Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) em seus respectivos sites. Destacam-se as Instituições 29 e 27, que explicitam a nomenclatura “PPC”, evidenciando maior transparência e atualização documental em consonância com a Resolução CNE/CES nº 1/2023.

As Instituições 16, 14 e 11 também apresentam matrizes curriculares atualizadas e acessíveis, reforçando o compromisso com a formação ética e técnica do psicólogo. Por outro lado, instituições como as 19, 16 e 18, embora disponibilizem suas matrizes, apresentam menor detalhamento acerca dos componentes curriculares voltados à Psicologia Escolar e Educacional.

De modo geral, observa-se avanço na transparência e na divulgação das informações curriculares, atendendo às exigências legais de publicidade institucional e promovendo maior controle social sobre a qualidade dos cursos. Contudo, a análise qualitativa dos PPC evidencia que a simples disponibilização desses documentos não garante, por si só, uma formação crítica e socialmente comprometida com a realidade educacional.

No que se refere à carga horária destinada à Psicologia Escolar, verificou-se variação entre aproximadamente 60 e 240 horas nos componentes obrigatórios. Em algumas instituições, há apenas uma disciplina introdutória (60 a 80 horas), enquanto outras apresentam dois ou três componentes, totalizando entre 120 e 180 horas. Um grupo mais restrito de instituições ultrapassa 200 horas, indicando maior investimento na área.

Quanto aos estágios na área escolar, a carga horária varia entre 80 e 200 horas, sendo, na maioria dos casos, inferior à carga horária destinada à área clínica, que frequentemente supera 300 horas. Essa discrepância evidencia a predominância de um modelo formativo ainda centrado na clínica tradicional, em detrimento da atuação institucional e em políticas públicas educacionais.

Dessa forma, embora haja cumprimento formal das exigências legais e ampla divulgação dos documentos institucionais, os dados indicam que a consolidação de uma formação crítica em Psicologia Escolar exige mais do que transparência. Torna-se necessário ampliar a carga horária específica, fortalecer os estágios na rede pública e promover maior articulação entre teoria, prática supervisionada e compromisso ético-político com a educação inclusiva.

A análise da carga horária das disciplinas voltadas à área escolar evidencia uma formação ainda desigual entre as instituições. De modo geral, poucas destinam carga horária robusta à Psicologia Escolar, revelando lacunas importantes na formação inicial.

Entre as instituições analisadas, destacam-se as Instituições 1 e 2, com 160 horas destinadas à área escolar, representando maior investimento na formação para atuação educacional. Em seguida, instituições como as 12, 13, 14 e 15 apresentam carga horária intermediária, entre 60 e 80 horas, faixa predominante no estado, ainda que insuficiente frente à complexidade das demandas contemporâneas.

Outras instituições, como as 16, 17 e 18, apresentam carga entre 70 e 72 horas, demonstrando avanços pontuais. Já as Instituições 19, 20, 21, 22 e 23 mantêm carga de aproximadamente 60 horas, o que limita a construção de uma formação crítica e contextualizada.

Em contrapartida, a Instituição 24 apresenta a menor carga horária, com apenas 40 horas, evidenciando fragilidade na formação voltada à área escolar. Essa discrepância revela que, embora algumas instituições avancem, a maioria ainda prioriza eixos clínicos ou generalistas.

De forma geral, os dados indicam que a formação em Psicologia Escolar nas instituições goianas permanece fragmentada e desigual, reforçando a necessidade de revisão das matrizes curriculares para garantir maior centralidade à área educacional e fortalecer o compromisso social do psicólogo com a educação pública.

Observa-se também inconsistência na oferta de estágios básicos na área escolar. Em instituições como as 25, 26, 27, 28 e 29, a carga horária é inexistente, limitando a vivência prática. Apenas algumas instituições, como as 18 (72h) e 30 (36h), apresentam inserção mínima de prática supervisionada.

Os dados foram organizados em cinco categorias: (1) disciplinas optativas, (2) obrigatórias, (3) específicas da área escolar, (4) ênfases curriculares e (5) estágios obrigatórios. Essa categorização permitiu analisar não apenas a presença quantitativa, mas também a qualidade da formação.

A análise foi fundamentada na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, compreendendo o desenvolvimento humano como resultado das relações sociais e históricas (Silva, 2013). Além disso, dialoga com autores da Psicologia Escolar Crítica, como Vigotski, Wallon, Patto, Souza e Antunes, que defendem uma atuação comprometida com a transformação das práticas educacionais.

Por fim, os dados foram sistematizados em quadros e tabelas comparativas, permitindo a visualização das tendências e lacunas na formação em Psicologia Escolar no estado de Goiás, contribuindo para o debate sobre a formação crítica de psicólogos.

Os dados coletados foram organizados segundo cinco categorias principais: (1) disciplinas optativas, (2) disciplinas obrigatórias, (3) disciplinas específicas da área escolar, (4) ênfases curriculares e (5) estágios obrigatórios, com atenção também aos estágios supervisionados ofertados como componentes optativos. Essa categorização buscou evidenciar não apenas a presença quantitativa de conteúdos da área escolar nos currículos, mas também a qualidade e o enfoque dado à formação nesse campo.

A formação inicial em Psicologia Escolar apresentada nas tabelas que se seguem, serão analisadas à luz de autores da Psicologia Escolar Crítica, como Vigotski, Wallon, Pavão, Yamamoto, Patto, Souza, Fúlbio e Antunes. Esses autores propõem uma atuação que vai além do modelo clínico-tradicional, voltada à transformação das práticas escolares e das condições sociais que afetam o desenvolvimento humano.

Abaixo, seguem análises e reflexões acerca de cada uma das seções da tabela (Disciplina Obrigatórias e Optativas, Estágios, Formação em Psicologia Escolar). O objetivo é analisar de forma crítica-reflexiva a coerência da formação inicial em Psicologia Escolar ofertada com os pressupostos da atuação crítica em Psicologia Escolar e as DCN's.

A análise dos dados seguiu como aporte teórico, a perspectiva da psicologia histórico-cultural, que concebe o desenvolvimento humano pelo contexto histórico e social em que se insere. Assim, o homem deve ser compreendido partindo-se das relações que produz e das relações sociais objetivas, considerando o caráter concreto da sua vida social e individual (Silva, 2013).

Por fim, os dados foram sistematizados em forma de quadros e tabelas comparativas, facilitando a visualização das tendências e lacunas existentes na formação inicial em Psicologia

Escolar no estado de Goiás. Este percurso metodológico visa contribuir com a discussão sobre a formação crítica de psicólogos(as) para a atuação escolar, em sintonia com os desafios sociais, educacionais e culturais do Brasil contemporâneo. A seguir serão apresentados os resultados e as categorias de análise.

3.3 Análises da Formação em Psicologia Escolar nas 29 instituições

A Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de outubro de 2023, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação em Psicologia no Brasil, já comentada, tem por objetivo orientar a formação inicial do psicólogo, incluindo sua atuação no contexto escolar, promovendo uma abordagem crítica e integrada.

As DCNs de 2023 enfatizam a formação de um psicólogo com perfil generalista, humanista, crítico e ético, capacitado para atuar em diversos contextos, incluindo o educacional. A formação deve contemplar competências que permitam compreender e intervir nos fenômenos psicológicos considerando as dimensões sociais, culturais e políticas envolvidas.

A resolução destaca a importância de um núcleo comum de formação, que abrange fundamentos epistemológicos, teórico-metodológicos e práticos da Psicologia. Esse núcleo deve proporcionar ao estudante a capacidade de mobilizar saberes e habilidades para enfrentar desafios profissionais, promovendo ações que considerem a diversidade e a complexidade dos contextos sociais.

Além disso, as DCNs preveem a possibilidade de ênfases curriculares, permitindo que os cursos ofereçam aprofundamentos em áreas específicas, como a Psicologia Escolar. Essas ênfases devem ser estruturadas de maneira a evitar a fragmentação da prática e estimular o desenvolvimento de novas formas e contextos de atuação.

A formação do psicólogo escolar, portanto, deve ser orientada por uma compreensão crítica das práticas educacionais, considerando as políticas públicas, os processos de exclusão e inclusão, e as dinâmicas institucionais. Essa abordagem está alinhada com os princípios da Psicologia Escolar Crítica, que busca compreender e transformar as práticas escolares em prol da promoção da equidade e da justiça social.

A Resolução CNE/CES nº 1/2023 propõe uma formação inicial do psicólogo escolar que integra conhecimentos teóricos e práticos, promovendo uma atuação ética, crítica e comprometida com a transformação das realidades educacionais.

Diante desses pontos, estaremos tecendo uma análise crítica da Resolução CNE/CES nº 1/2023, alinhadas a Formação Inicial do Psicólogo Escolar, e após a análise das grades curriculares dos cursos no estado de Goiás.

No que se refere a Instituição 1, a análise da matriz curricular do curso de Psicologia evidencia que a formação contempla as disciplinas Desenvolvimento I (80 horas), Desenvolvimento II (80 horas) e Psicologia Escolar (80 horas), totalizando 240 horas no conjunto analisado. No entanto, ao examinar especificamente a formação voltada à Psicologia Escolar, observa-se que apenas 80 horas correspondem diretamente a uma disciplina específica da área.

As disciplinas Desenvolvimento I e Desenvolvimento II, embora fundamentais para a compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano, integram o núcleo comum da formação, somando 160 horas, não sendo direcionadas exclusivamente à atuação em contextos escolares. Já a disciplina Psicologia Escolar, com carga horária de 80 horas, configura-se como o único componente curricular explicitamente voltado à área educacional.

Verifica-se, ainda, a ausência de estágios básicos e estágios específicos na área escolar, bem como a inexistência de disciplinas optativas, componentes de ênfase ou laboratórios direcionados especificamente à Psicologia Escolar. Essa configuração indica que, embora haja

inserção formal da temática no currículo, a carga horária destinada à formação específica na área mostra-se restrita, especialmente no que se refere às experiências práticas e institucionais. Desse modo, a organização curricular dessa instituição evidencia predominância de formação geral em desenvolvimento humano, com inserção pontual da Psicologia Escolar, mas sem aprofundamento prático por meio de estágios ou atividades laboratoriais específicas, o que pode impactar a consolidação de competências voltadas à atuação institucional e crítica no contexto educacional.

A formação em Psicologia Escolar no curso de Psicologia dessa instituição totaliza 240 horas, das quais 160 horas estão alocadas no núcleo comum e 80 horas específicas em disciplinas da área escolar. No entanto, não há carga horária destinada a estágios básicos ou específicos, nem a atividades optativas, laboratoriais ou disciplinas de ênfase relacionadas à área escolar.

Essa configuração revela uma formação limitada e essencialmente teórica, sem a articulação prática exigida por diretrizes atuais da profissão e pelos fundamentos da Psicologia Escolar Crítica. A ausência de estágios supervisionados na área escolar, por exemplo, compromete a vivência institucional dos estudantes, restringindo sua capacidade de análise da realidade educacional e de atuação ética e crítica nas escolas.

Segundo Patto (1990), uma formação psicologizante e tecnicista tende a reforçar os modelos tradicionais de atuação, centrados na avaliação individual e na adaptação dos alunos à norma escolar ao invés de promover uma prática transformadora. Yamamoto (1998) reforça que a ausência de práticas integradas e interdisciplinares no campo educacional resulta na despolitização da psicologia escolar, comprometendo sua capacidade de intervir criticamente frente às desigualdades e exclusões.

A escassez de disciplinas específicas, laboratórios ou campos de prática voltados à psicologia escolar também limita a formação crítica, a produção de conhecimento situado e a

consolidação de um compromisso com a educação pública, inclusiva e democrática, pilares centrais da Psicologia Escolar Crítica (Souza, 2009).

Portanto, para que a formação em Psicologia Escolar no UNIGOYAZES atenda às exigências contemporâneas da profissão e aos marcos ético-políticos da área, é necessário rever a estrutura curricular, ampliando a carga horária destinada à prática supervisionada, aos estudos interdisciplinares e às atividades que promovam a inserção crítica do psicólogo no contexto escolar.

A matriz curricular do curso de Psicologia no que tange à formação em Psicologia Escolar, evidencia um investimento inicial relevante em disciplinas teóricas, totalizando 240 horas. No entanto, chama atenção a ausência completa de carga horária destinada aos estágios básicos e específicos, às atividades optativas, aos laboratórios e às disciplinas de ênfase na área escolar. Essa lacuna compromete a formação integral do psicólogo escolar, especialmente quando se considera a proposta da Psicologia Escolar Crítica, que exige a articulação entre teoria e prática, o reconhecimento das contradições do sistema educacional e o compromisso com a justiça social. Como destacam Patto (1990) e Souza (2009), uma formação que se restringe à dimensão teórica, sem experiências práticas e institucionais, corre o risco de reproduzir modelos tradicionais e descontextualizados de atuação.

Outro ponto preocupante é que, sem estágios ou atividades práticas, os alunos perdem a oportunidade de vivenciar o cotidiano das escolas públicas, de compreender as demandas reais da comunidade escolar e de desenvolver uma escuta sensível e politicamente situada. A formação, portanto, se distancia daquilo que hoje é considerado fundamental para a atuação do psicólogo escolar: ser um mediador de processos, um analista institucional e um agente de transformação social (Yamamoto, 1998).

É necessário, assim, repensar a estrutura curricular oferecida, de modo que ela contemple não apenas a formação teórica, mas também a vivência prática, a construção de

projetos interdisciplinares e o fortalecimento do compromisso com a educação pública de qualidade. A presença efetiva do psicólogo na escola começa na universidade, e passa, obrigatoriamente, por uma formação crítica, prática e engajada.

Apesar de contar com 240h formalmente atribuídas à formação na área escolar, a matriz está altamente concentrada na dimensão teórica, com ausência total de práticas supervisionadas, disciplinas optativas e laboratórios, o que contradiz os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2023) e da Psicologia Escolar Crítica (Patto, 1990; Souza, 2009). Esse modelo de formação pode reproduzir uma prática descontextualizada, centrada na avaliação e não na transformação, limitando a atuação do futuro psicólogo em ambientes escolares reais e diversos.

A matriz curricular da Instituição 1 evidencia um cenário preocupante no que diz respeito à formação em Psicologia Escolar. Apesar de contabilizar 240 horas em disciplinas relacionadas (Desenvolvimento I, II e Psicologia Escolar), não há qualquer carga horária destinada a estágios específicos, atividades práticas, laboratórios, ou disciplinas optativas e de ênfase voltadas à área escolar. Apresenta ainda os desafios estruturais enfrentados na formação para a Psicologia Escolar. Com um total de 240 horas dedicadas à área, sendo 160 horas no núcleo comum (disciplina de desenvolvimento) e 80 horas em Psicologia Escolar, nota-se uma limitação expressiva no que diz respeito à carga horária prática: nenhuma hora está prevista para estágios básicos ou específicos, laboratórios, disciplinas de ênfase ou optativas voltadas à atuação escolar.

Essa estrutura confirma a crítica de Souza e Guzzo (2018), segundo a qual a formação ainda é majoritariamente teórica e desarticulada da realidade concreta das instituições educativas. Sem espaços de prática supervisionada, os estudantes não vivenciam as complexidades do cotidiano escolar, o que dificulta o desenvolvimento de competências críticas e interventivas.

Além disso, conforme alertam Campos e Rocha (2016), esse tipo de matriz reitera uma lógica formativa que reduz a Psicologia Escolar a uma disciplina acessória, sem reconhecer sua importância como campo de intervenção social. A ausência de laboratórios e componentes optativos, por exemplo, limita a possibilidade de aprofundamento e escolha por parte dos estudantes, favorecendo uma formação homogênea e pouco responsiva às demandas educacionais.

Silva e Ferreira (2022) reforçam que, para consolidar uma práxis crítica, é imprescindível que os cursos ofereçam experiências formativas que articulem teoria e prática em contextos reais. A ausência desses elementos, compromete a formação de psicólogos capazes de atuar politicamente nas escolas, reconhecendo as contradições e potências do ambiente educacional. Dessa forma, mesmo com a presença da disciplina de Psicologia Escolar, o modelo oferecido reproduz um formato tecnicista e despolitizado, o que contradiz os princípios da Psicologia Escolar Crítica. Segundo Bock, Aguiar e Souza (2021), é necessário investir em currículos que promovam a formação ética, política e socialmente comprometida, o que inclui estágios, laboratórios e componentes que favoreçam o contato direto com a realidade escolar.

Essa falta compromete diretamente a articulação entre teoria e prática, elemento fundamental para a construção de uma atuação crítica e situada do psicólogo escolar. Além disso, reforça um modelo formativo centrado no ensino teórico e desarticulado das realidades escolares, o que contraria as diretrizes da Psicologia Escolar Crítica. Como apontam Oliveira e Souza (2020), a ausência de práticas formativas comprometidas com a realidade educacional contribui para a reprodução de atuações descontextualizadas e pouco eficazes no enfrentamento das desigualdades educacionais.

Por último, a estrutura analisada reforça a urgência de reformulações curriculares que garantam experiências práticas, estágios supervisionados e vivências reflexivas no campo

escolar, de modo a preparar profissionais comprometidos com a transformação social e com os direitos das comunidades escolares.

No que se refere à Instituição 2, a análise da matriz curricular do curso de Psicologia indica que a formação contempla as disciplinas Desenvolvimento Humano, com carga horária de 160 horas, e Psicologia e Educação, também com 160 horas, totalizando 320 horas de componentes curriculares teóricos relacionados ao campo do desenvolvimento e da interface entre Psicologia e Educação.

No que tange às atividades práticas, identifica-se a oferta de Estágio Básico em Projetos Socioeducacionais, com carga horária de 80 horas, configurando-se como a única experiência de estágio vinculada diretamente ao contexto educacional. Não foram identificados estágios específicos na área escolar, nem disciplinas optativas, componentes de ênfase ou laboratórios direcionados especificamente à Psicologia Escolar.

Ao sistematizar os dados, verifica-se que a formação em Psicologia Escolar na instituição totaliza 400 horas, sendo 160 horas correspondentes ao núcleo comum (Desenvolvimento Humano), 160 horas referentes à disciplina Psicologia e Educação (classificada como disciplina da área escolar) e 80 horas de estágio básico na área escolar. Entretanto, observa-se que parte significativa dessa carga horária está vinculada a conteúdos amplos de desenvolvimento humano, não necessariamente direcionados de forma específica à atuação institucional crítica no contexto escolar.

Assim, embora a instituição apresente carga horária mais expressiva na interface Psicologia e Educação em comparação a outras matrizes analisadas, ainda se identifica ausência de aprofundamento por meio de estágios específicos, ênfases curriculares ou laboratórios voltados exclusivamente à Psicologia Escolar, o que pode limitar a consolidação de competências práticas voltadas à atuação institucional na educação básica.

A matriz curricular do curso de Psicologia revela avanços em relação à carga horária total dedicada à formação em Psicologia Escolar, totalizando 400 horas. Observa-se uma distribuição inicial promissora, com 160 horas voltadas ao núcleo comum e outras 160 horas em disciplinas da área escolar. No entanto, essa estrutura apresenta lacunas significativas quando analisada à luz da literatura crítica da área.

Apesar da presença de 80 horas de estágio básico em projetos socioeducacionais, o que pode indicar uma tentativa de articulação entre a formação e a realidade escolar, não há previsão de estágio específico, disciplinas de ênfase, laboratórios ou componentes optativos voltados à Psicologia Escolar. Esse dado preocupa, pois, conforme argumentam Souza e Guzzo (2018), a ausência de práticas supervisionadas compromete o desenvolvimento de competências críticas, dificultando a construção de uma práxis transformadora.

Além disso, Silva e Ferreira (2022) destacam que a formação crítica requer inserção direta nas instituições escolares por meio de experiências práticas que permitam ao futuro psicólogo compreender e intervir nas contradições do cotidiano escolar. A falta de estágio específico ou de ambientes formativos laboratoriais, como se observa na UNA de Itumbiara, pode limitar a construção dessa competência crítica.

Segundo Oliveira e Souza (2020), para que a formação atenda aos princípios da Psicologia Escolar Crítica, é fundamental que os cursos promovam a articulação entre teoria e prática em contextos reais de atuação. Nesse sentido, embora a carga horária total da formação na área escolar (400h) represente um número expressivo em comparação a outras instituições, a ausência de aprofundamento prático representa uma fragilidade estrutural. Essa estrutura curricular também reflete o que Campos e Rocha (2016) denominam como “formação ainda centrada na dimensão teórica e descolada das práticas escolares cotidianas”. A formação, nesses moldes, pode acabar por reproduzir um modelo técnico e adaptativo, dificultando o engajamento do psicólogo com os desafios políticos e sociais que atravessam a escola pública.

No que se refere à Instituição 3, a análise da matriz curricular do curso de Psicologia evidencia a presença das disciplinas Psicologia do Desenvolvimento I (60 horas), Psicologia do Desenvolvimento II (60 horas), Psicologia da Aprendizagem (60 horas) e Psicologia Escolar (60 horas), totalizando 240 horas no conjunto dos componentes analisados.

Do total identificado, 180 horas correspondem ao núcleo comum da formação, compostas pelas disciplinas de Desenvolvimento e Aprendizagem, as quais, embora fundamentais para a compreensão dos processos educacionais, não se configuram como componentes específicos da área de Psicologia Escolar. A disciplina diretamente vinculada ao campo escolar é Psicologia Escolar, com carga horária de 60 horas, representando o único componente específico voltado à atuação educacional.

Observa-se a inexistência de estágios básicos ou estágios específicos na área escolar, bem como ausência de disciplinas optativas, componentes de ênfase ou laboratórios direcionados especificamente à Psicologia Escolar. A carga horária destinada a experiências práticas no contexto educacional é, portanto, inexistente no recorte analisado.

Desse modo, a formação em Psicologia Escolar, sendo apenas 60 horas diretamente voltadas à área específica. Essa organização curricular evidencia inserção pontual da temática no curso, sem aprofundamento prático ou institucional, o que pode limitar a consolidação de competências para atuação crítica no contexto da educação básica.

A análise da matriz curricular da Instituição 3, confirma a persistência de um padrão formativo limitado, que compromete a consolidação de uma Psicologia Escolar crítica e transformadora. A carga horária total dedicada à formação na área escolar é de apenas 240 horas, sendo que 180 horas estão alocadas no núcleo comum (disciplinas de desenvolvimento e aprendizagem), e somente 60 horas são voltadas especificamente à Psicologia Escolar. Não há previsão para estágios, nem básicos, nem específicos, tampouco para laboratórios ou disciplinas de ênfase.

Essa estrutura evidencia o que Souza e Guzzo (2018) apontam como um dos principais entraves à formação crítica do psicólogo escolar: a ausência de espaços formativos práticos que permitam ao estudante vivenciar e refletir sobre os dilemas reais da escola. Sem atividades supervisionadas ou laboratórios, a formação tende a reproduzir uma abordagem abstrata, distante da realidade concreta da educação pública brasileira.

Silva e Ferreira (2022) reforçam essa crítica ao afirmarem que uma formação ancorada apenas em disciplinas teóricas não garante o desenvolvimento das competências éticas e políticas necessárias à atuação crítica. Para os autores, a prática supervisionada é imprescindível para que o futuro psicólogo escolar compreenda o papel social de sua profissão e atue como agente de transformação nas instituições educativas.

Além disso, Campos e Rocha (2016) destacam que currículos como o da Instituição 4, que não incluem disciplinas optativas, laboratórios ou estágios específicos na área escolar, revelam um descompromisso institucional com a Psicologia Escolar como campo prioritário de formação. Essa ausência estrutural reitera uma concepção adaptativa da prática psicológica, em detrimento de uma proposta voltada à análise crítica das contradições escolares. Portanto, embora a 4 reconheça a importância da Psicologia Escolar ao incluir a disciplina na matriz, a fragilidade da carga horária específica e a inexistência de práticas formativas demonstram um modelo de formação que ainda se distancia das diretrizes propostas por autores como Bock, Aguiar e Souza (2021), que defendem uma formação articulada entre teoria, prática e compromisso social.

No que se refere à Instituição 6, a análise da matriz curricular do curso de Psicologia evidencia a presença das disciplinas Psicologia do Desenvolvimento: Infância (100 horas) e Psicologia do Desenvolvimento: da Adolescência à Velhice (100 horas), totalizando 200 horas no núcleo comum da formação. Tais componentes são fundamentais para a compreensão dos processos evolutivos e das etapas do desenvolvimento humano, constituindo base teórica

relevante para diferentes áreas da Psicologia. No campo específico da Psicologia Escolar, identifica-se a disciplina Psicologia Escolar e Educacional, com carga horária de 80 horas, sendo este o único componente curricular diretamente vinculado à área educacional. Não foram identificados estágios básicos ou específicos na área escolar, tampouco disciplinas optativas, componentes de ênfase ou laboratórios direcionados especificamente à atuação no contexto escolar.

Ao sistematizar os dados, observa-se que a formação relacionada à Psicologia Escolar totaliza 280 horas, considerando 200 horas do núcleo comum (disciplinas de desenvolvimento) e 80 horas da disciplina específica da área. Entretanto, a carga horária diretamente voltada à atuação escolar corresponde apenas às 80 horas da disciplina de Psicologia Escolar e Educacional, evidenciando ausência de aprofundamento prático e institucional.

Essa configuração curricular indica que, embora haja inserção formal da temática no curso, a formação específica em Psicologia Escolar permanece concentrada em um único componente teórico, sem articulação com estágios ou experiências práticas direcionadas ao contexto educacional, o que pode impactar a preparação do estudante para uma atuação crítica e institucional na educação básica.

A matriz curricular da Instituição 7, revela uma configuração semelhante às demais instituições analisadas, com 280 horas totais dedicadas à formação em Psicologia Escolar. Destas, 200 horas estão alocadas no núcleo comum (disciplinas de desenvolvimento humano), e apenas 80 horas são específicas da área escolar, por meio da disciplina Psicologia Escolar e Educacional. Assim como nas outras instituições, não há previsão de estágios (básicos ou específicos), disciplinas optativas, laboratórios ou ênfase voltados à Psicologia Escolar.

Essa estrutura curricular reforça o que Oliveira e Souza (2020) apontam como um modelo de formação teórica e descontextualizada. A concentração da carga horária em disciplinas de desenvolvimento, embora importante, não garante uma formação crítica se não

estiver articulada à prática e ao cotidiano escolar. A ausência de estágios supervisionados impede que os estudantes desenvolvam uma compreensão concreta das contradições e potencialidades da escola pública, conforme alertam Souza e Guzzo (2018).

Campos e Rocha (2016) também observam que, sem componentes curriculares práticos e críticos, a formação tende a perpetuar uma atuação psicologizante e individualizante, distante das demandas institucionais da educação pública. Isso é agravado pela falta de espaços formativos como laboratórios e disciplinas de ênfase, que permitiriam aos estudantes aprofundar sua compreensão sobre as dimensões sociais, políticas e históricas da Psicologia Escolar.

Por fim, de acordo com Bock, Aguiar e Souza (2021), currículos como o da Instituição 8, que não asseguram formação prática na área, acabam por esvaziar a potência transformadora da Psicologia Escolar. A disciplina ofertada se mantém isolada de um projeto pedagógico mais amplo que reconheça a escola como campo prioritário de atuação e intervenção crítica do psicólogo.

A matriz curricular da Faculdade Mauá de Goiás apresenta um total de 240 horas destinadas à formação em Psicologia Escolar, distribuídas entre disciplinas do núcleo comum (Psicologia do Desenvolvimento I e II), uma disciplina específica da área (Psicologia Escolar) e a disciplina Orientação Profissional. No entanto, não há registro de carga horária dedicada a estágios básicos ou específicos, nem de atividades práticas como laboratórios ou disciplinas de ênfase.

Esse formato curricular reitera os apontamentos de Souza e Guzzo (2018) sobre a persistente ausência de vivências práticas na formação inicial em Psicologia Escolar, o que compromete a construção de uma atuação crítica e situada. A inclusão da disciplina Orientação Profissional pode representar uma tentativa de ampliar o diálogo com o contexto educacional, mas, segundo Campos e Rocha (2016), essa ampliação só ganha potência transformadora

quando articulada a práticas supervisionadas e à análise crítica da realidade escolar.

No que se refere à Instituição 9, a análise da matriz curricular do curso de Psicologia identifica as disciplinas Psicologia do Desenvolvimento I (60 horas), Psicologia do Desenvolvimento II (60 horas), Psicologia Escolar (60 horas) e Orientação Profissional (60 horas), totalizando 240 horas no conjunto dos componentes analisados.

As disciplinas Psicologia do Desenvolvimento I e II compõem o núcleo comum da formação, fornecendo fundamentos teóricos acerca dos processos de desenvolvimento humano. Já a disciplina Psicologia Escolar, com 60 horas, constitui o principal componente diretamente vinculado à área educacional. A disciplina de Orientação Profissional, embora dialogue com contextos escolares, especialmente no Ensino Médio, não se configura exclusivamente como componente específico da Psicologia Escolar institucional.

No que se refere às atividades práticas, não foram identificados estágios básicos ou específicos na área escolar, tampouco disciplinas optativas, componentes de ênfase ou laboratórios voltados especificamente para a atuação em contextos educacionais. Dessa forma, a formação em Psicologia Escolar mostra-se concentrada predominantemente em componentes teóricos, com ausência de aprofundamento prático direcionado ao contexto da educação básica.

Essa organização curricular indica inserção pontual da temática escolar no curso, porém sem articulação consistente com experiências de estágio ou práticas institucionais, o que pode limitar a consolidação de competências voltadas à atuação crítica e institucional na escola. Para Bock, Aguiar e Souza (2021), o predomínio de conteúdos teóricos, sem a contrapartida da experiência prática, contribui para a reprodução de uma Psicologia Escolar voltada à adaptação do aluno às normas escolares, em vez de promover o enfrentamento das desigualdades que atravessam a escola pública. A formação proposta pela Faculdade Mauá, embora contenha elementos fundamentais da área, carece de aprofundamento prático e político, o que pode limitar a atuação do futuro psicólogo escolar.

A instituição 10 apresenta a formação em Psicologia Escolar com uma carga horária total de 144 horas, dividida em três disciplinas principais: Psicologia do Desenvolvimento I (Infância), Psicologia da Aprendizagem e Psicologia Escolar. No entanto, observa-se ausência de carga horária dedicada a estágios, o que é um ponto crítico considerando os pressupostos da Psicologia Escolar Crítica.

No que se refere à Instituição 11, a análise da matriz curricular do curso de Psicologia evidencia a oferta das disciplinas Psicologia do Desenvolvimento I (Infância), com 36 horas, Psicologia da Aprendizagem, com 36 horas, e Psicologia Escolar, com 72 horas, totalizando 144 horas no conjunto dos componentes relacionados ao campo educacional.

As disciplinas Psicologia do Desenvolvimento I e Psicologia da Aprendizagem, que somam 72 horas, integram o núcleo comum da formação, fornecendo fundamentos teóricos essenciais para a compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Já a disciplina Psicologia Escolar, com 72 horas, constitui o principal componente específico da área escolar, representando metade da carga horária total identificada nesse recorte.

No que diz respeito às atividades práticas, não foram identificados estágios básicos ou estágios específicos na área escolar, tampouco disciplinas optativas, componentes de ênfase ou laboratórios direcionados especificamente à Psicologia Escolar. A carga horária destinada à experiência prática no contexto educacional, portanto, é inexistente na estrutura analisada.

Assim, a formação em Psicologia Escolar na 10 totaliza 144 horas, sendo 72 horas correspondentes ao núcleo comum e 72 horas diretamente vinculadas à disciplina específica da área. Embora haja presença formal da Psicologia Escolar na matriz curricular, observa-se ausência de aprofundamento prático e institucional, o que pode impactar a consolidação de competências para atuação crítica e integrada no contexto da educação básica.

Autores como Vigotski, Patto (1990), Yasui (2004) e Souza (2011) destacam a importância de uma formação que vá além dos aspectos técnicos e conteudistas, buscando uma

atuação crítica, reflexiva e comprometida com a transformação das práticas escolares e sociais. Com isso em mente, seguem os comentários:

Já as disciplinas importantes, apresentam um recorte tradicional (desenvolvimento, aprendizagem e psicologia escolar) e sem um direcionamento explícito para as desigualdades escolares ou os determinantes sociais da educação. temas centrais na Psicologia Escolar Crítica. A formação crítica exige que o estudante vivencie a realidade escolar, análise práticas institucionais e proponha intervenções. A falta de horas destinadas a estágios contradiz o que defendem Vigotski (ao enfatizar a práxis) e Patto (que propõe uma análise das condições objetivas da escola e do fracasso escolar).

Apesar de mencionar termos como "ênfase", "optativa" e "laboratórios", a carga horária atribuída a esses componentes é nula. Isso pode sugerir uma estrutura mais voltada à formação mínima do psicólogo escolar, sem aprofundamento nas questões críticas da prática, como exclusão escolar, medicalização e atuação institucional, conforme discutido por Yasui.

A proposta curricular parece não dialogar com as necessidades concretas das escolas públicas brasileiras, reforçando uma Psicologia Escolar mais adaptativa do que transformadora. Segundo Souza (2011), é fundamental formar psicólogos que se engajem na luta por justiça social e melhoria das condições escolares.

No que se refere à Insituição 12, a análise da matriz curricular do curso de Psicologia evidencia a presença das disciplinas Psicologia do Desenvolvimento I (60 horas), Psicologia do Desenvolvimento II (60 horas), novamente Psicologia do Desenvolvimento II (60 horas, conforme registrado na matriz) e Psicologia da Aprendizagem Aplicada à Área Escolar (60 horas), totalizando 240 horas no núcleo comum e nas disciplinas vinculadas ao campo educacional.

No que diz respeito às atividades práticas, identifica-se a oferta de Estágio Supervisionado I em Psicologia Escolar, com carga horária de 80 horas, configurando-se como

experiência prática específica na área escolar. Esse componente representa um diferencial em comparação a outras matrizes analisadas, nas quais não foram identificados estágios diretamente vinculados à Psicologia Escolar.

Ao sistematizar os dados, observa-se que a formação relacionada à Psicologia Escolar na instituição totaliza 320 horas, considerando 240 horas de disciplinas teóricas, entre componentes de desenvolvimento e aprendizagem aplicada ao contexto escolar, e 80 horas de estágio supervisionado específico na área. Não foram identificadas disciplinas optativas, componentes de ênfase ou laboratórios direcionados exclusivamente à Psicologia Escolar.

Dessa forma, a matriz curricular da instituição 13 demonstra maior articulação entre fundamentos teóricos e experiência prática quando comparada a outras instituições analisadas, especialmente pela inclusão de estágio supervisionado específico na área escolar. Ainda assim, a formação permanece concentrada em componentes tradicionais de desenvolvimento, sendo a consolidação de uma perspectiva institucional crítica dependente da abordagem adotada nas disciplinas e na supervisão de estágio.

A análise da matriz da instituição 14 mostra um currículo voltado à formação em Psicologia Escolar, com uma carga horária total de 400 horas, sendo 320h em disciplinas teóricas e apenas 80h de estágio supervisionado, já indicadas como "Psicologia Escolar". Embora a carga horária total seja superior à da 11, há fragmentos importantes, especialmente se analisarmos sob a ótica da Psicologia Escolar Crítica. As disciplinas são majoritariamente voltadas ao desenvolvimento humano (I, II e uma repetida como "II" novamente), o que mostra redundância e ausência de diversidade teórico- prática. A psicologia do desenvolvimento é importante, mas, segundo Yasui (2004), precisa estar conectada às práticas escolares reais e à crítica das desigualdades sociais, o que não é indicado na proposta atual.

Apenas 80 horas de estágio estão previstas, o que é muito abaixo do que autores como Patto (1990) ou Souza (2011) propõem para formar psicólogos engajados nas realidades

escolares. Além disso, os campos "Estágio Específico", "Optativas", "Ênfase" e "Laboratórios" estão zerados, o que evidencia uma formação sem aprofundamento, prática crítica ou versatilidade metodológica. Nenhuma disciplina indicada trata de questões como racismo institucional, medicalização da infância, fracasso escolar, gestão democrática ou inclusão, pilares da abordagem crítica. Essa ausência reforça uma formação voltada ao psicólogo técnico, e não ao psicólogo transformador, conforme preconiza a Psicologia Escolar Crítica.

No que se refere à Instituição 14, a análise da matriz curricular do curso de Psicologia evidencia a presença das disciplinas Psicologia do Desenvolvimento I (60 horas), Psicologia do Desenvolvimento II (60 horas), novamente Psicologia do Desenvolvimento II (60 horas, conforme registrado na matriz) e Psicologia da Aprendizagem Aplicada à Área Escolar (60 horas), totalizando 240 horas no núcleo comum e nas disciplinas vinculadas ao campo educacional.

No que diz respeito às atividades práticas, identifica-se a oferta de Estágio Supervisionado I em Psicologia Escolar, com carga horária de 80 horas, configurando-se como experiência prática específica na área escolar. Esse componente representa um diferencial em comparação a outras matrizes analisadas, nas quais não foram identificados estágios diretamente vinculados à Psicologia Escolar. Ao sistematizar os dados, observa-se que a formação relacionada à Psicologia Escolar na instituição totaliza 320 horas, considerando 240 horas de disciplinas teóricas, entre componentes de desenvolvimento e aprendizagem aplicada ao contexto escolar e 80 horas de estágio supervisionado específico na área. Não foram identificadas disciplinas optativas, componentes de ênfase ou laboratórios direcionados exclusivamente à Psicologia Escolar.

Dessa forma, a matriz curricular da instituição 11 demonstra maior articulação entre fundamentos teóricos e experiência prática quando comparada a outras instituições analisadas, especialmente pela inclusão de estágio supervisionado específico na área escolar. Ainda assim,

a formação permanece concentrada em componentes tradicionais de desenvolvimento, sendo a consolidação de uma perspectiva institucional crítica dependente da abordagem adotada nas disciplinas e na supervisão de estágio.

No que se refere à instituição 15, a análise da matriz curricular do curso de Psicologia evidencia a presença das disciplinas Desenvolvimento Humano, com carga horária de 160 horas, e Psicologia e Educação, também com 160 horas, totalizando 320 horas de componentes teóricos relacionados ao campo do desenvolvimento e da interface entre Psicologia e Educação.

A disciplina Desenvolvimento Humano integra o núcleo comum da formação, fornecendo fundamentos teóricos acerca dos processos evolutivos e das bases do desenvolvimento psicológico. Já a disciplina Psicologia e Educação constitui o principal componente diretamente vinculado à área educacional, abordando a relação entre processos psicológicos e práticas pedagógicas.

No que se refere às atividades práticas, identifica-se a previsão de Estágio Básico em Projetos Socioeducacionais, porém a carga horária específica destinada à área escolar não se encontra claramente detalhada na matriz analisada. Também não foram identificados estágios específicos em Psicologia Escolar, nem disciplinas optativas, componentes de ênfase ou laboratórios direcionados exclusivamente à atuação no contexto educacional.

Ao sistematizar os dados, observa-se que a formação relacionada à Psicologia Escolar na instituição totaliza 400 horas, considerando 160 horas do núcleo comum e 160 horas de disciplina diretamente vinculada à área educacional, além da previsão de estágio básico socioeducacional. Entretanto, parte significativa dessa carga horária corresponde a conteúdos amplos do desenvolvimento humano, não sendo totalmente direcionada à atuação institucional específica da Psicologia Escolar.

Desse modo, a matriz curricular apresenta carga horária relativamente expressiva na interface entre Psicologia e Educação, porém evidencia limitações quanto ao aprofundamento

prático e institucional na área escolar, especialmente pela ausência de estágios específicos e de componentes curriculares voltados exclusivamente à atuação crítica no contexto da educação básica.

A instituição 14 apresenta uma formação em Psicologia Escolar com ênfase teórica em desenvolvimento e educação, totalizando 400 horas, das quais 80 horas são destinadas a estágio em projetos socioeducacionais. No entanto, à luz da Psicologia Escolar Crítica, essa estrutura mostra limitações importantes em termos de prática, profundidade crítica e articulação com os desafios reais da escola pública brasileira. As disciplinas "Desenvolvimento Humano" e "Psicologia e Educação" somam 320 horas, correspondendo a 80% da carga horária. Isso sugere uma formação baseada em saberes universais e abstratos, pouco conectados à realidade das escolas. Segundo Patto (1990), esse modelo contribui para reprodução do fracasso escolar ao desconsiderar os determinantes sociais e institucionais da exclusão educacional.

O único estágio previsto é em "Projetos Socioeducacionais" (80h), o que, embora positivo por envolver o social, não é específico da atuação do psicólogo escolar no ambiente escolar. Yasui (2004) e Souza (2011) defendem que o psicólogo escolar crítico deve estar inserido diretamente nas instituições escolares, analisando e intervindo em seus processos, o que exige estágios específicos, supervisionados e prolongados, ausentes aqui.

Nenhuma carga horária está atribuída a Estágio Específico, Ênfase, Laboratórios ou Optativas da área escolar, o que evidencia um modelo formativo mínimo, que não atende aos desafios contemporâneos da atuação escolar. Faltam disciplinas que abordem exclusão escolar, medicalização, racismo institucional, diversidade e políticas públicas, conforme defendido por Proença (2001) e Souza (2011).

No que se refere à instituição 15, a análise da matriz curricular do curso de Psicologia evidencia a presença das disciplinas Psicologia do Desenvolvimento Humano: Infância e Adolescência, Teorias Psicogenéticas e Aprendizagem, Políticas Públicas de Educação e

Assistência Social (EaD) e Psicologia Educacional e Escolar, compondo o conjunto de componentes curriculares relacionados à formação no campo educacional.

As disciplinas Psicologia do Desenvolvimento Humano e Teorias Psicogenéticas e Aprendizagem integram o núcleo comum da formação, fornecendo fundamentos teóricos sobre processos de desenvolvimento e aprendizagem. A disciplina Políticas Públicas de Educação e Assistência Social amplia a compreensão do estudante acerca das dimensões institucionais e das políticas sociais que atravessam o contexto educacional, contribuindo para uma visão mais ampla da atuação profissional. Já a disciplina Psicologia Educacional e Escolar constitui o componente diretamente vinculado à área específica da Psicologia Escolar.

Ao sistematizar os dados, observa-se que a formação relacionada à Psicologia Escolar na instituição totaliza 240 horas, sendo aproximadamente 180 horas correspondentes ao núcleo comum e às disciplinas que dialogam indiretamente com o campo educacional, e cerca de 60 horas destinadas especificamente à disciplina de Psicologia Educacional e Escolar. Não foram identificados estágios básicos ou específicos na área escolar, tampouco disciplinas optativas, componentes de ênfase ou laboratórios direcionados exclusivamente à atuação no contexto educacional. Essa organização curricular evidencia que, embora haja inserção formal de conteúdos relacionados à educação e às políticas públicas, a formação específica em Psicologia Escolar permanece concentrada em um único componente curricular e não apresenta articulação com experiências práticas supervisionadas, o que pode limitar o aprofundamento das competências voltadas à atuação institucional crítica no contexto da educação básica.

A grade curricular da instituição 16 voltada à Psicologia Escolar apresenta um total de 240 horas, todas alocadas em disciplinas teóricas, com ausência completa de estágios e componentes práticos. Embora contemple conteúdos relevantes, essa formação é extremamente limitada e distante dos princípios da Psicologia Escolar Crítica, conforme apontado por autoras como Maria Helena Souza Patto, Sandra F. Yasui, Marilene Proença e Rita de Cássia Souza.

Nenhuma carga horária é dedicada a estágios básicos ou específicos, laboratórios, oficinas ou intervenções. Isso impede a formação prática reflexiva, elemento central na abordagem crítica. Segundo Yasui (2004), é no estágio supervisionado que o futuro psicólogo escolar constrói sua identidade profissional crítica, aprendendo a intervir institucionalmente e a refletir sobre as relações de poder e exclusão. Embora os temas abordem o desenvolvimento humano e aprendizagem (ex: "Teorias Psicogenéticas", "Psicologia Escolar"), faltam conteúdos voltados para a análise das desigualdades estruturais da escola pública brasileira.

Patto (1990) argumenta que uma Psicologia Escolar que se limita a estudar o indivíduo desconsidera os determinantes sociais e institucionais do fracasso escolar. A disciplina de "Políticas Públicas de Educação e Assistência Social", ministrada a distância, é importante, mas isolada, e não se articula com prática ou estágio, o que reduz seu potencial crítico. Proença (2001) defende a integração entre teoria, política e ação concreta, especialmente em instituições escolares públicas. A carga total de 240 horas está muito abaixo dos modelos mais robustos da Psicologia Escolar crítica, que defendem formações com pelo menos 400h a 600h, incluindo estágios específicos e disciplinas de intervenção.

No que se refere à instituição 17, a análise da matriz curricular do curso de Psicologia evidencia a presença das disciplinas Psicologia do Desenvolvimento Humano: Infância e Adolescência (60 horas), Teorias Psicogenéticas e Aprendizagem (60 horas), Políticas Públicas de Educação e Assistência Social (EaD) (60 horas) e Psicologia Educacional e Escolar (60 horas), totalizando 240 horas no conjunto de componentes relacionados ao campo educacional. As três primeiras disciplinas compõem o núcleo comum da formação, somando 180 horas, e fornecem fundamentos teóricos sobre desenvolvimento humano, processos de aprendizagem e compreensão das políticas públicas que atravessam o contexto educacional. Já a disciplina Psicologia Educacional e Escolar, com carga horária de 60 horas, constitui o principal componente curricular diretamente vinculado à área específica da Psicologia Escolar.

No que se refere às atividades práticas, não foram identificados estágios básicos ou estágios específicos na área escolar, tampouco disciplinas optativas, componentes de ênfase ou laboratórios direcionados exclusivamente à atuação em contextos educacionais. Assim, a formação em Psicologia Escolar na instituição totaliza 240 horas, sendo apenas 60 horas diretamente voltadas à área específica.

Essa organização curricular evidencia a inserção formal da temática educacional no curso, porém com concentração predominante em conteúdos teóricos e ausência de aprofundamento prático e institucional, o que pode limitar o desenvolvimento de competências voltadas à atuação crítica e integrada na educação básica.

A grade curricular da instituição 18 é idêntica à da unidade anterior da 17 de Goiás, repetindo exatamente os mesmos elementos: 240 h teóricas, sem nenhuma carga horária dedicada a estágios, optativas, ênfases ou laboratórios. Essa repetição do modelo revela uma formação padronizada, tecnicista e distante dos pressupostos da Psicologia Escolar Crítica.

Não há nenhum campo prático na formação. Isso fere diretamente as diretrizes da Psicologia Escolar Crítica, que defende a inserção direta do estudante na realidade institucional escolar, com foco na análise e transformação da escola pública. A ausência total de prática formativa (estágios, oficinas, laboratórios) impossibilita o desenvolvimento de uma atuação transformadora na escola. Como defende Yasui (2004), não é possível formar um psicólogo escolar crítico sem vivência institucional real e supervisão comprometida com a transformação social.

A presença de disciplinas como "Teorias Psicogenéticas" e "Psicologia do Desenvolvimento" revela um viés fortemente individualista e teórico, que, segundo Patto (1990), contribui para uma visão psicologizante e culpabilizadora do fracasso escolar. A formação não inclui discussão de temas como medicalização, desigualdade social, racismo, inclusão ou participação democrática na escola, todos essenciais à atuação crítica do psicólogo

escolar, conforme destaca Proença (2001).

A disciplina de "Políticas Públicas de Educação e Assistência Social" é positiva, mas ofertada a distância e sem articulação prática, o que esvazia seu potencial formativo, conforme já discutido por Souza (2011) em suas críticas à fragmentação curricular. Segundo Yasui (2004), o psicólogo escolar precisa atuar de forma inserida e crítica nas instituições, o que exige vivência e reflexão prática, inexistente nessa grade. A disciplina "Políticas Públicas de Educação e Assistência Social" aparece de forma desconectada da prática escolar concreta, o que reduz sua potência crítica.

Para Marilene Proença (2001), o estudo das políticas públicas precisa se articular com a atuação direta em contextos escolares reais, visando à transformação das instituições educativas. As disciplinas oferecidas (ex: "Desenvolvimento Humano", "Teorias Psicogenéticas") têm enfoque predominantemente psicologicista e centrado no sujeito, reproduzindo a ideia de que os problemas escolares se originam nos alunos, e não nas condições estruturais da escola. Patto (1990), denuncia essa lógica como produtora do fracasso escolar, ao ocultar os determinantes sociais da desigualdade educacional.

Não há disciplinas voltadas à inclusão, diversidade, medicalização, racismo institucional ou gestão democrática, temas centrais para a Psicologia Escolar Crítica. A formação, assim, prepara um profissional tecnicista e despolitizado, em desacordo com os princípios defendidos por autores como Souza (2011).

No que se refere à instituição 18, a análise da matriz curricular do curso de Psicologia evidencia a presença das disciplinas Desenvolvimento da Infância (60 horas), Desenvolvimento do Adolescente (60 horas), Processos Básicos Psicológicos III – Memória, Linguagem e Aprendizagem (60 horas) e Psicologia Escolar (60 horas), totalizando 240 horas no conjunto de componentes relacionados ao campo educacional.

As três primeiras disciplinas integram o núcleo comum da formação, somando 180 horas, e fornecem fundamentos teóricos sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem. Embora essenciais para a compreensão do fenômeno educacional, tais componentes não se configuram como específicos da área de Psicologia Escolar. A disciplina Psicologia Escolar, com carga horária de 60 horas, constitui o único componente curricular diretamente vinculado à atuação no contexto educacional.

No que se refere às atividades práticas, não foram identificados estágios básicos ou específicos na área escolar, nem disciplinas optativas, componentes de ênfase ou laboratórios direcionados exclusivamente à Psicologia Escolar. Dessa forma, a formação específica na área permanece concentrada em um único componente teórico.

Assim, a formação em Psicologia Escolar na instituição totaliza 240 horas, sendo 180 horas correspondentes ao núcleo comum e apenas 60 horas diretamente vinculadas à área específica. Essa organização curricular evidencia inserção pontual da temática educacional, sem aprofundamento prático institucional, o que pode limitar a consolidação de competências voltadas à atuação crítica no contexto da educação básica.

A grade curricular da instituição 19 apresenta um modelo muito semelhante ao das unidades da 17: formação teórica mínima (240h), nenhuma carga horária dedicada a estágios, ênfases ou laboratórios, e ausência total de práticas voltadas à atuação institucional crítica. A faculdade não oferece estágio específico nem básico em Psicologia Escolar, o que impossibilita a inserção prática do aluno no ambiente escolar e compromete a formação profissional. Como enfatiza Sandra F. Yasui (2004), o estágio supervisionado é essencial para a construção de um olhar crítico e coletivo sobre os processos escolares.

Embora temas como desenvolvimento da infância, adolescência e aprendizagem estejam presentes, esses conteúdos são teóricos, descontextualizados e centrados no indivíduo. Patto (1990) critica justamente esse tipo de formação, que culpabiliza o aluno pelo fracasso

escolar ao ignorar fatores sociais, institucionais e políticos.

Não há disciplinas que abordem: fracasso escolar, exclusão social, relações de poder e medicalização, ou políticas públicas em educação. Isso evidencia uma formação alheia à realidade da escola pública brasileira, contrária à proposta de Marilene Proença (2001) e Rita de Cássia Souza, que defendem uma psicologia escolar engajada, crítica e socialmente implicada.

No que se refere à instituição 20, a análise da matriz curricular do curso de Psicologia evidencia um conjunto mais amplo de componentes relacionados ao campo educacional quando comparado a outras instituições investigadas. Foram identificadas as disciplinas Psicologia do Desenvolvimento I (80 horas), Psicologia do Desenvolvimento II (80 horas) e Psicologia do Desenvolvimento III (80 horas), além de Psicologia da Aprendizagem e Educação (40 horas), Psicologia Escolar e Educacional (80 horas), Métodos e Práticas em Psicologia III, Psicologia Escolar Educacional (80 horas) e Processos de Orientação Profissional (40 horas), totalizando 480 horas no conjunto dos componentes analisados.

As disciplinas de Desenvolvimento e Aprendizagem, que somam 320 horas, compõem o núcleo comum da formação, oferecendo fundamentos teóricos sobre os processos psicológicos ao longo do ciclo vital e sua relação com a aprendizagem. Embora essenciais, tais componentes não se configuram como específicos da área escolar, constituindo base generalista da formação em Psicologia.

No campo específico da Psicologia Escolar, foram identificadas 160 horas diretamente vinculadas à área, distribuídas entre as disciplinas Psicologia Escolar e Educacional e Métodos e Práticas em Psicologia Escolar Educacional. Esse quantitativo revela maior presença formal da temática educacional na matriz curricular quando comparado a diversas instituições analisadas, nas quais a área aparece concentrada em apenas um componente teórico.

Observa-se a presença de estágios na área escolar pelo currículo do núcleo curricular, que pode ser ofertado nas ênfases. No entanto, verifica-se a inexistência de disciplinas optativas, componentes de ênfase ou laboratórios direcionados exclusivamente à Psicologia Escolar. A carga horária destinada à formação prática no contexto educacional é, portanto, inexistente, o que evidencia fragilidade na articulação entre teoria e prática institucional.

Assim, embora a instituição 19 apresente carga horária relativamente expressiva em disciplinas teóricas relacionadas à Psicologia Escolar, a ausência de estágios supervisionados e experiências práticas específicas limita o aprofundamento formativo, especialmente no que se refere à construção de competências para atuação institucional crítica na educação básica.

A grade curricular apresenta uma carga horária teórica elevada (480h), mas completamente desprovida de prática profissional supervisionada e de disciplinas com ênfase crítica, o que a torna mais uma formação centrada na teoria tradicional, sem articulação com as demandas da escola pública brasileira.

A instituição oferece diversas disciplinas relevantes como "Psicologia Escolar e Educacional", "Psicologia da Aprendizagem", "Orientação Profissional", mas não há estágios (básico ou específico) nem disciplinas práticas. Como argumenta Yasui (2004), a formação em Psicologia Escolar sem vivência institucional impede que o futuro psicólogo compreenda as contradições reais da escola. Apesar da presença de componentes teóricos diversos, o currículo não aborda a escola como instituição social, histórica e política. Faltam disciplinas que discutam: fracasso escolar e exclusão educacional (Patto, 1990); medicalização e patologização da infância (Souza, 2011); políticas públicas e desigualdade (Proença, 2001) e racismo institucional, gênero e classe na escola (Yasui, 2004). E ainda, ausência total de práticas transformadoras, nenhum laboratório, oficina ou projeto é ofertado. Isso fragiliza a construção da práxis crítica defendida por autores da Psicologia Escolar Crítica.

A grade curricular apresenta uma carga horária teórica elevada (480h), mas completamente desprovida de prática profissional supervisionada e de disciplinas com ênfase crítica, o que a torna mais uma formação centrada na teoria tradicional, sem articulação com as demandas da escola pública brasileira.

A instituição oferece diversas disciplinas relevantes como "Psicologia Escolar e Educacional", "Psicologia da Aprendizagem", "Orientação Profissional", mas não há estágios (básico ou específico) nem disciplinas práticas. Como argumenta Yasui (2004), a formação em Psicologia Escolar sem vivência institucional impede que o futuro psicólogo compreenda as contradições reais da escola.

Apesar da presença de componentes teóricos diversos, o currículo não aborda a escola como instituição social, histórica e política. Faltam disciplinas que discutam: fracasso escolar e exclusão educacional (Patto, 1990); medicalização e patologização da infância (Souza, 2011); políticas públicas e desigualdade (Proença, 2001) e racismo institucional, gênero e classe na escola (Yasui, 2004). E ainda, ausência total de práticas transformadoras, nenhum laboratório, oficina ou projeto é ofertado. Isso fragiliza a construção da práxis crítica defendida por autores como Marilene Proença e Vygotsky, que exigem articulação entre teoria e prática para formação sólida.

No que se refere à instituição 21, a análise da matriz curricular do curso de Psicologia evidencia a presença das disciplinas Psicologia da Aprendizagem (60 horas) e Psicologia Escolar (60 horas), totalizando 120 horas no conjunto dos componentes relacionados ao campo educacional.

A disciplina Psicologia da Aprendizagem integra o núcleo comum da formação, fornecendo fundamentos teóricos sobre os processos cognitivos e educacionais envolvidos no aprender. Já a disciplina Psicologia Escolar constitui o único componente curricular diretamente vinculado à área específica da atuação no contexto educacional.

No que se refere às atividades práticas, não foram identificados estágios básicos ou estágios específicos na área escolar, tampouco disciplinas optativas, componentes de ênfase ou laboratórios direcionados exclusivamente à Psicologia Escolar. Assim, a formação na área mostra-se restrita a componentes teóricos, sem previsão de aprofundamento prático institucional.

Desse modo, a formação em Psicologia Escolar na instituição totaliza 120 horas, sendo apenas 60 horas diretamente vinculadas à disciplina específica da área. Essa configuração curricular evidencia inserção pontual e limitada da temática educacional, o que pode impactar a consolidação de competências voltadas à atuação crítica e institucional no contexto da educação básica.

A grade da instituição 20 apresenta apenas 120 horas dedicadas à formação em Psicologia Escolar, sem qualquer estágio, prática supervisionada ou aprofundamento crítico. Esse é um dos currículos mais frágeis entre os analisados, revelando uma formação bastante superficial e tecnicista, com sérios prejuízos à construção de uma Psicologia Escolar transformadora. A grade mínima se mostra insuficiente, a instituição oferece somente duas disciplinas básicas: Psicologia da Aprendizagem e Psicologia Escolar; não há disciplinas eletivas, ênfases específicas, oficinas, laboratórios ou qualquer atividade prática.

Esse formato empobrece a formação e contraria as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que exigem articulação entre teoria e prática. A ausência de conteúdos sobre: políticas públicas de educação, fracasso escolar, medicalização e análise institucional, impede a compreensão crítica da escola enquanto instituição social e reprodutora de desigualdades. Como destaca Patto (1990), essa formação tende a culpabilizar o aluno por seus insucessos escolares, ignorando os determinantes históricos e sociais.

Sem estágios nem prática supervisionada, o egresso não está preparado para: intervir de forma reflexiva, trabalhar com equipes pedagógicas, desenvolver projetos psicossociais, atuar

em contextos escolares complexos. Isso vai de encontro à proposta de Sandra F. Yasui (2004) e Marilene Proença (2001), que defendem uma psicologia escolar comprometida com a transformação social.

A matriz curricular do curso de Psicologia evidencia a presença das disciplinas Psicologia da Infância e Adolescência (76 horas), Psicopatologia da Infância e Adolescência (76 horas), Práticas Multidisciplinares de Educação em Saúde (76 horas), Processos Educativos e da Aprendizagem (76 horas), Psicologia Escolar (76 horas) e uma disciplina Optativa I (76 horas), totalizando 456 horas no conjunto dos componentes relacionados ao campo educacional.

As disciplinas vinculadas ao desenvolvimento, à psicopatologia e aos processos educativos, que somam 304 horas, integram o núcleo comum da formação, oferecendo fundamentos teóricos relevantes para a compreensão das relações entre desenvolvimento humano, aprendizagem e saúde no contexto educacional. Embora essenciais, tais componentes não se configuram como específicos da área de Psicologia Escolar institucional. No campo diretamente vinculado à Psicologia Escolar, identifica-se a disciplina Psicologia Escolar, com carga horária de 76 horas, além de uma disciplina optativa com igual carga horária, que pode contemplar conteúdos relacionados à área, totalizando 152 horas potencialmente voltadas à formação específica. Entretanto, não foram identificados estágios básicos ou estágios específicos na área escolar, tampouco disciplinas de ênfase ou laboratórios direcionados à atuação prática no contexto educacional.

Assim, embora apresente uma carga horária relativamente expressiva de componentes que dialogam com a educação, observa-se predominância de conteúdos teóricos e ausência de experiências práticas supervisionadas na área escolar. Essa configuração curricular indica inserção formal da temática educacional, porém com limitações quanto à articulação entre teoria e prática institucional, o que pode impactar a consolidação de competências para atuação

crítica na educação básica.

A análise da matriz curricular do curso de Psicologia revela um cenário de formação escolar que, embora conte com disciplinas relevantes em termos teóricos, como Psicologia Escolar, Psicologia da Infância e Adolescência e Processos Educativos e da Aprendizagem, não contempla nenhuma carga horária destinada à prática supervisionada, como estágios básicos, específicos ou laboratórios. Ainda que a formação total na área escolar atinja 456 horas, essa carga está totalmente concentrada em atividades teóricas e uma optativa, sem qualquer inserção do estudante nos espaços reais da escola.

Sob a ótica da Psicologia Escolar Crítica, essa estrutura formativa apresenta sérias limitações. Para autores como Maria Helena Souza Patto (1990) e Mônica C. C. Souza (2009), a formação do psicólogo escolar não pode restringir-se à dimensão teórica; ela precisa estar enraizada nas contradições concretas da escola pública brasileira, permitindo ao profissional compreender e intervir criticamente sobre os processos que produzem exclusão e desigualdades educacionais.

A ausência de estágios e laboratórios compromete a possibilidade de desenvolver uma escuta sensível, ativa e politicamente situada, elementos centrais na atuação crítica. Como destaca Antunes (2015), é na prática que o psicólogo escolar aprende a reconhecer as múltiplas vozes que circulam na escola e a construir com os sujeitos estratégias de enfrentamento ao fracasso escolar e à marginalização simbólica. Além disso, essa lacuna prática fere diretamente os princípios da Resolução CNE/CES nº 1/2023, que reforça a indissociabilidade entre teoria e prática na formação do psicólogo, exigindo experiências que promovam a atuação ética, técnica e socialmente comprometida. Ao não incluir estágios na área escolar, o ILES desconsidera a importância do psicólogo como agente de transformação institucional, como propõem autores como Yamamoto e Souza (1990).

Nesse sentido, embora a estrutura teórica oferecida pelo curso seja significativa, a ausência de vivências práticas inviabiliza a consolidação de uma formação crítica. O estudante é privado da imersão na realidade escolar, o que impede a construção de uma postura reflexiva e comprometida com a transformação da educação pública, principal compromisso da Psicologia Escolar Crítica.

No que se refere a instituição 21, a análise da matriz curricular do curso de Psicologia evidencia a presença das disciplinas Desenvolvimento Humano, com carga horária de 160 horas, e Psicologia e Educação, também com 160 horas, totalizando 320 horas de componentes teóricos relacionados ao campo do desenvolvimento e da interface entre Psicologia e Educação. A disciplina Desenvolvimento Humano integra o núcleo comum da formação, oferecendo fundamentos teóricos sobre os processos evolutivos e as bases do desenvolvimento psicológico ao longo do ciclo vital. Já a disciplina Psicologia e Educação constitui o principal componente diretamente vinculado à área educacional, abordando a relação entre processos psicológicos, aprendizagem e práticas pedagógicas.

Já às atividades práticas, identifica-se a oferta de Estágio Básico em Projetos Socioeducacionais, com carga horária de 80 horas, configurando-se como a principal experiência prática relacionada ao contexto educacional. Contudo, não foram identificados estágios específicos em Psicologia Escolar, nem disciplinas optativas, componentes de ênfase ou laboratórios direcionados exclusivamente à atuação institucional na área escolar. Ao sistematizar os dados, observa-se que a formação relacionada à Psicologia Escolar na instituição totaliza 400 horas, considerando 160 horas do núcleo comum, 160 horas da disciplina diretamente vinculada à área educacional e 80 horas de estágio básico socioeducacional. Apesar dessa carga horária relativamente expressiva, verifica-se que a maior parte dos componentes está voltada a conteúdos gerais de desenvolvimento e educação, com ausência de aprofundamento prático específico na atuação institucional da Psicologia Escolar.

Dessa forma, a matriz curricular evidencia inserção formal e quantitativamente significativa da temática educacional, porém com limitações quanto à diversificação de experiências práticas e à presença de componentes específicos voltados à atuação crítica no contexto da educação básica.

No entanto, do ponto de vista da Psicologia Escolar Crítica, o conteúdo dessas disciplinas precisa ser mais do que uma abordagem individualizante do desenvolvimento ou da aprendizagem. Segundo Patto (1990), muitas formações em psicologia escolar continuam centradas na adaptação do sujeito à escola, negligenciando os fatores sociais, históricos e institucionais que produzem o chamado “fracasso escolar”. Assim, é fundamental que essas disciplinas incluam uma crítica às práticas escolares que reforçam desigualdades e uma leitura da escola como espaço de disputa, e não de neutralidade.

A presença de um Estágio Básico em Projetos Socioeducacionais (80h) é um ponto positivo, pois pode aproximar o aluno da realidade social das comunidades e escolas. No entanto, segundo Proença (1999), para que a atuação do psicólogo escolar seja crítica, os estágios devem oferecer espaço para reflexão sobre o papel do psicólogo nas instituições escolares, e não apenas atuar como suporte técnico ou executor de projetos pontuais. O fato de não haver estágio específico na área escolar (0 horas) limita significativamente a formação para atuação efetiva no cotidiano escolar, dificultando a vivência de conflitos institucionais, exclusão escolar, medicalização e outras questões centrais discutidas pela psicologia crítica. Apesar de a matriz indicar 400 horas voltadas à formação em psicologia escolar, não há disciplinas de ênfase, optativas ou laboratórios específicos para essa área. Isso pode indicar uma formação superficial, voltada apenas à compreensão teórica, sem aprofundamento crítico ou metodológico sobre os conflitos escolares reais.

Patto critica justamente esse modelo de formação, em que a escola é vista como pano de fundo para intervenções clínicas ou psicométricas, e não como objeto central de análise

crítica. A ausência de laboratórios e disciplinas de aprofundamento contribui para a manutenção de um modelo psicológico que atua a serviço da adaptação e da normalização, e não da transformação das condições de ensino e aprendizagem.

Autoras como Patto e Proença defendem que o psicólogo escolar precisa compreender as relações de poder que atravessam a escola, suas práticas de exclusão e seus vínculos com a desigualdade social. Essa formação exige: disciplinas voltadas às políticas públicas de educação; análise crítica da medicalização e judicialização da infância; discussões sobre diversidade, racismo, inclusão e gênero na escola; estágios que permitam vivenciar conflitos institucionais reais. A matriz atual não explicita esses conteúdos, o que reforça a crítica de que a psicologia escolar continua, muitas vezes, servindo para legitimar a exclusão escolar, ao invés de combatê-la nos mais variados espaços educativos.

A matriz curricular apresenta pontos iniciais importantes para a formação em Psicologia Escolar, mas, à luz da Psicologia Escolar Crítica (Patto, Proença), ela ainda é limitada e insuficiente. A ausência de estágio específico, disciplinas de ênfase e formação crítica institucional pode formar profissionais que reforcem a lógica de adaptação do sujeito à escola, em vez de problematizar as estruturas escolares excludentes. Uma formação crítica exige mais do que disciplinas básicas: requer imersão no cotidiano escolar, reflexão sociopolítica, e uma prática transformadora comprometida com os direitos humanos e com a equidade educacional. A proposta curricular contempla 400 horas destinadas à formação em Psicologia Escolar, com 320 horas de disciplinas básicas (Desenvolvimento Humano e Psicologia e Educação) e 80 horas de estágio em projetos socioeducacionais. Apesar de representar uma tentativa de inserção do aluno no campo da educação, a estrutura ainda apresenta fragilidades significativas quando analisada sob a ótica da Psicologia Escolar Crítica.

As disciplinas de Desenvolvimento Humano e Psicologia e Educação, somando 320 horas, são fundamentais, mas, isoladamente, tendem a manter uma abordagem individualizante

e psicologizante dos problemas escolares. Segundo Patto (1990), a psicologia tradicional historicamente contribuiu para a naturalização do fracasso escolar, ao interpretar dificuldades de aprendizagem como deficiências cognitivas ou transtornos emocionais do aluno, em vez de como sintomas das desigualdades estruturais da sociedade e da escola.

A ausência de conteúdos que abordem criticamente as relações de poder no espaço escolar, a produção social do fracasso escolar e as condições objetivas do processo de ensino-aprendizagem compromete a formação de uma atuação realmente transformadora, conforme propõe a perspectiva crítica (Patto, 2015).

O Estágio Básico em Projetos Socioeducacionais (80h) é positivo na medida em que oferece uma aproximação com contextos sociais diversos. Contudo, ele não substitui um estágio específico em Psicologia Escolar, que permita o contato direto com as práticas escolares, seus desafios institucionais e seus mecanismos de exclusão (Proença, 2012). Para Proença (1999), é fundamental que o psicólogo escolar seja formado com base em práticas que confrontem a lógica tecnicista e intervencionista, muitas vezes presente na atuação tradicional. A ausência de um estágio específico, como indicado na matriz (0 horas), reforça uma formação mais teórica e descolada da realidade institucional da escola, o que enfraquece o compromisso com a transformação social.

A matriz não apresenta disciplinas optativas, laboratórios ou ênfases na área escolar, o que limita o aprofundamento dos estudantes em temáticas fundamentais como: medicalização das dificuldades escolares; psicologia e políticas públicas educacionais; diversidade, inclusão e relações étnico-raciais; violência institucional e racismo escolar.

A análise da matriz curricular evidencia a presença das disciplinas Desenvolvimento nos Anos Iniciais e Escolares (60 horas), Desenvolvimento do Adolescente (60 horas) e Psicologia Escolar e Educacional (60 horas), totalizando 180 horas no conjunto dos componentes relacionados ao campo educacional.

As disciplinas voltadas ao desenvolvimento humano, que somam 120 horas, integram o núcleo comum da formação e fornecem fundamentos teóricos acerca dos processos evolutivos e das etapas do desenvolvimento, especialmente no contexto escolar. Já a disciplina Psicologia Escolar e Educacional, com carga horária de 60 horas, constitui o único componente curricular diretamente vinculado à área específica da Psicologia Escolar. No que se refere às atividades práticas, não foram identificados estágios básicos ou específicos na área escolar, tampouco disciplinas optativas, componentes de ênfase ou laboratórios direcionados exclusivamente à atuação no contexto educacional. Dessa forma, a formação na área mostra-se concentrada em componentes teóricos, sem previsão de aprofundamento prático institucional.

Assim, a formação em Psicologia Escolar totaliza 180 horas, sendo 120 horas correspondentes ao núcleo comum e apenas 60 horas diretamente voltadas à área específica. Essa organização curricular evidencia inserção pontual da temática educacional, com ausência de experiências práticas supervisionadas, o que pode limitar a consolidação de competências voltadas à atuação crítica e institucional na educação básica.

A matriz curricular do curso de Psicologia da instituição 22, no que se refere à formação em Psicologia Escolar, apresenta limitações significativas quando analisada à luz da Psicologia Escolar Crítica, especialmente com base nas reflexões de Maria Helena Souza Patto (1990, 2015) e Maria Amélia Almeida Proença (1999, 2012). A formação em Psicologia Escolar apresenta uma carga horária total de apenas 180 horas, composta por três disciplinas: Desenvolvimento dos Anos Iniciais e Escolares (60h), Desenvolvimento do Adolescente (60h) e Psicologia Escolar e Educacional (60h). Do ponto de vista da formação crítica, essa carga horária é extremamente reduzida para uma área tão complexa e demandante como a escolar.

De acordo com Patto (1990), a escola brasileira é marcada por práticas seletivas e excludentes, que tendem a responsabilizar o sujeito por seu próprio fracasso, ignorando os determinantes históricos e sociais. Uma formação com essa estrutura mínima não proporciona

aos futuros psicólogos os instrumentos teóricos e práticos necessários para compreender e intervir criticamente nas contradições do sistema educacional.

Outro ponto grave é a ausência de estágio básico ou específico na área escolar. O estágio é essencial para que o estudante compreenda a dinâmica institucional da escola, os processos de exclusão, medicalização e judicialização dos sujeitos. Proença (2012) destaca que o estágio deve ser o espaço privilegiado para o psicólogo em formação vivenciar e refletir sobre o papel da Psicologia dentro da escola. A falta de qualquer estágio na área escolar compromete profundamente a formação, pois impede o contato com os desafios reais da prática e reforça uma visão abstrata e descontextualizada da educação.

As disciplinas listadas, voltadas ao desenvolvimento humano e à psicologia educacional, tendem, historicamente, a tratar os problemas escolares com uma lente individualizante, focada em déficits de aprendizagem, maturação ou desenvolvimento, como apontado por Patto (1990). Sem disciplinas que abordem a crítica às estruturas escolares, a diversidade, as relações de poder, o racismo institucional e a inclusão, a formação se mantém dentro de um escopo tecnicista e adaptativo. Como observa Proença (1999), o psicólogo escolar, quando formado dessa maneira, atua muito mais como um “ajustador” do aluno às normas escolares do que como um agente de transformação institucional.

A matriz curricular também não prevê disciplinas de aprofundamento, nem laboratórios ou atividades optativas específicas da área escolar. Isso impede que o estudante se envolva com temas centrais da Psicologia Escolar Crítica, como: a crítica à medicalização da infância; a luta por uma educação inclusiva; o enfrentamento das desigualdades raciais, sociais e de gênero na escola e a atuação intersetorial nas políticas públicas de educação. Patto (2015) reforça que a Psicologia Escolar Crítica precisa romper com a lógica da neutralidade e assumir um compromisso ético e político com os sujeitos historicamente marginalizados pela escola.

A formação em Psicologia Escolar oferecida, à luz da Psicologia Escolar Crítica (Patto, 1990; Proença, 1999), é limitada, superficial e tecnicista. Com apenas 180 horas de carga horária e sem qualquer prática de estágio, ela não oferece aos futuros psicólogos condições reais para atuarem de forma crítica e transformadora no contexto educacional. Essa estrutura curricular reproduz o modelo tradicional de psicologia escolar, que individualiza o fracasso, ignora os determinantes sociais da exclusão e prepara profissionais mais aptos à reprodução do sistema do que à sua crítica.

No que se refere à instituição 23, a análise da matriz curricular do curso de Psicologia evidencia uma das formações mais abrangentes entre as instituições investigadas no que diz respeito à Psicologia Escolar. Foram identificadas as disciplinas Psicologia do Desenvolvimento I, II e III (totalizando 180 horas), Teorias de Aprendizagem Aplicadas à Área Escolar (60 horas), Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (60 horas), Psicomotricidade (60 horas) e Problemas Psicossociais da Adolescência (60 horas), além das disciplinas optativas Orientação Vocacional (60 horas) e Psicologia da Educação (60 horas). Esses componentes somam 421 horas no conjunto das disciplinas relacionadas ao campo educacional.

As disciplinas de Desenvolvimento compõem o núcleo comum da formação, fornecendo bases teóricas para compreensão dos processos evolutivos e das relações entre desenvolvimento e aprendizagem. Já as demais disciplinas, especialmente aquelas voltadas à aprendizagem, à psicologia escolar e às problemáticas psicossociais, configuram-se como componentes diretamente vinculados à área educacional, totalizando aproximadamente 120 horas específicas, além de 120 horas de optativas que podem aprofundar a formação no campo.

No que se refere às atividades práticas, destaca-se a presença de Estágio Supervisionado Básico na área Escolar/Educacional, com carga horária de 36 horas, bem como dois componentes de Estágio Específico em Psicologia Escolar/Educacional, que totalizam 238

horas. Dessa forma, a carga horária de estágios vinculados diretamente à área escolar soma 274 horas, representando importante diferencial formativo em relação à maioria das instituições analisadas, nas quais a presença de estágios específicos é limitada ou inexistente.

Ao sistematizar os dados, observa-se que a formação relacionada à Psicologia Escolar totaliza 731 horas, considerando disciplinas teóricas, optativas e estágios supervisionados. Essa configuração curricular evidencia forte inserção da área educacional no curso, com significativa articulação entre fundamentos teóricos e experiências práticas.

Assim, a matriz curricular demonstra uma estrutura formativa mais consistente e integrada para a Psicologia Escolar, especialmente pela presença expressiva de estágios específicos e disciplinas diversificadas, favorecendo a construção de competências voltadas à atuação institucional, interdisciplinar e crítica no contexto educacional.

Já no que tange à formação em Psicologia Escolar, representa um avanço em relação a outras instituições já analisadas, principalmente pela integração de estágios específicos na área escolar e pela quantidade mais robusta de carga horária (731h). No entanto, ao ser avaliada sob a perspectiva da Psicologia Escolar Crítica, fundamentada em autoras como Maria Helena Souza Patto (1990, 2015) e Maria Amélia Almeida Proença (1999, 2012), ainda apresenta pontos de atenção importantes quanto à profundidade e à orientação político-pedagógica da formação.

A matriz contempla 421 horas de disciplinas e 274 horas de estágio, totalizando 731 horas voltadas à formação em Psicologia Escolar, uma carga horária significativamente maior do que a observada em muitas outras instituições. Isso demonstra uma intenção de valorização da área. No entanto, como destaca Patto (1990), a quantidade de horas não garante, por si só, uma formação crítica. O mais importante é o conteúdo e a abordagem adotada nessas disciplinas e práticas.

Contudo, disciplinas como Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem, Teorias da Aprendizagem Aplicadas à Área Escolar e Problemas Psicossociais da Adolescência são relevantes, mas precisam ultrapassar o viés psicopatológico e individualizante. Se forem tratadas sob uma perspectiva tradicional, correm o risco de reforçar a medicalização e a responsabilização do aluno, o que Patto (2015) denuncia como um dos principais instrumentos de exclusão escolar legitimados pela psicologia.

A presença de estágios específicos se mostra um ponto positivo com necessidade de crítica institucional. A presença de estágio básico (36h) e específico (238h) na área escolar é um aspecto positivo. Conforme Proença (1999), os estágios são o momento de vivência concreta da realidade escolar, onde o psicólogo em formação pode construir práticas voltadas à transformação institucional. Para que isso ocorra, porém, esses estágios devem ir além da observação ou da intervenção técnica pontual.

É essencial que o estágio fomente: a compreensão crítica das relações de poder na escola; o questionamento da função social da psicologia no espaço educacional; a escuta dos diferentes sujeitos escolares (professores, alunos, equipe gestora) como agentes de transformação. Proença (2012) afirma que o psicólogo escolar crítico deve atuar como mediador institucional, ajudando a identificar os nós e conflitos que perpetuam a exclusão e o fracasso escolar, e não como um agente de adaptação do aluno às normas escolares.

As disciplinas optativas relevantes, mas ainda centradas no sujeito. As optativas como Orientação Vocacional e Psicologia da Educação são tradicionais no currículo da psicologia escolar. Contudo, sem uma abordagem crítica, podem perpetuar a ideia de ajustamento individual ao mercado de trabalho ou ao padrão escolar. Por exemplo, a orientação vocacional, se não estiver articulada com as desigualdades sociais e de gênero, pode contribuir para a reprodução das hierarquias sociais existentes, conforme denuncia Patto (1990).

Para a Psicologia Escolar Crítica, é fundamental que essas disciplinas abordem: as

políticas educacionais e suas contradições; as intersecções entre raça, classe, gênero e educação. A atuação do psicólogo como agente de democratização e inclusão se mostra fortalecida pela presença de um Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional e Processos Educativos – LAPEE. Os laboratórios, especialmente em uma formação crítica, devem ser espaços de experimentação, reflexão metodológica e construção de ferramentas coletivas de intervenção. Patto (2015) ressalta que a transformação das práticas escolares exige que o psicólogo tenha acesso a espaços formativos que promovam a produção coletiva de conhecimento, algo difícil de ser realizado apenas com atividades teóricas ou estágios pontuais.

A matriz curricular, do ponto de vista da Psicologia Escolar Crítica, apresenta um avanço em termos de estrutura, especialmente pela inclusão de estágios específicos e uma carga horária significativa. No entanto, ainda carece de um direcionamento teórico-político que enfrente as questões estruturais da escola brasileira. Para formar psicólogos escolares realmente críticos, é preciso que: as disciplinas incluam conteúdos voltados à crítica das práticas excludentes da escola; os estágios sejam orientados por uma perspectiva institucional e dialógica e haja maior investimento em espaços coletivos de formação prática, como laboratórios e oficinas interdisciplinares.

No que se refere à instituição 26, a análise da matriz curricular do curso de Psicologia evidencia a presença das disciplinas Psicologia do Desenvolvimento: Infância (100 horas) e Psicologia do Desenvolvimento: da Adolescência à Velhice (100 horas), totalizando 200 horas no núcleo comum da formação. Esses componentes oferecem fundamentos teóricos sobre os processos evolutivos ao longo do ciclo vital, constituindo base importante para a compreensão das relações entre desenvolvimento e aprendizagem.

No campo específico da Psicologia Escolar, identifica-se a disciplina Psicologia Escolar e Educacional, com carga horária de 80 horas, configurando-se como o único componente curricular diretamente vinculado à área educacional. Não foram identificados estágios básicos

ou estágios específicos na área escolar, tampouco disciplinas optativas, componentes de ênfase ou laboratórios direcionados exclusivamente à atuação no contexto educacional.

Ao sistematizar os dados, observa-se que a formação relacionada à Psicologia Escolar na instituição totaliza 280 horas, sendo 200 horas correspondentes ao núcleo comum e apenas 80 horas diretamente vinculadas à disciplina específica da área. Essa configuração evidencia inserção formal da temática educacional na matriz curricular, porém concentrada predominantemente em componentes teóricos, sem articulação com experiências práticas supervisionadas.

Dessa forma, a organização curricular da instituição 24 indica presença pontual da Psicologia Escolar na formação inicial, com limitações quanto ao aprofundamento prático e institucional, o que pode impactar a consolidação de competências voltadas à atuação crítica no contexto da educação básica.

A análise da matriz curricular, no que se refere à formação em Psicologia Escolar, evidencia sérias limitações quando examinada à luz da Psicologia Escolar Crítica, especialmente sob os aportes teóricos de Maria Helena Souza Patto (1990, 2015) e Maria Amélia Almeida Proença (1999, 2012). A carga horária total destinada à área escolar é de apenas 280 horas, com ausência completa de estágios, disciplinas de ênfase, laboratórios e optativas voltadas à atuação crítica no contexto educacional.

Embora disciplinas como Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia Escolar e Educacional somem 280h, a falta de integração com a prática escolar e ausência de estágios evidencia uma formação extremamente teórica, descolada das realidades institucionais da escola. Segundo Patto (1990), a psicologia escolar tradicional falha ao focar na explicação dos fracassos individuais, sem considerar as condições estruturais da escola pública brasileira, como desigualdade, racismo, medicalização e precarização das condições de ensino-aprendizagem.

Percebe-se a ausência de estágio, uma lacuna crítica. A inexistência de estágios básicos ou específicos na área escolar compromete gravemente a formação para a atuação ética e transformadora nas instituições educativas. De acordo com Proença (2012), os estágios são momentos cruciais para que o futuro psicólogo: compreenda o funcionamento institucional; aprenda a mediar conflitos coletivos; desenvolva ações para além da intervenção individualizada. Sem a vivência prática no campo escolar, o estudante tende a manter uma visão assistencialista e clínica da psicologia, o que perpetua a lógica de responsabilização do aluno pelos seus fracassos, denunciada por Patto (2015).

As disciplinas oferecidas, centradas em Psicologia do Desenvolvimento, indicam um enfoque maturacionista e individualizante, que, embora necessário em certa medida, é insuficiente para compreender os desafios escolares contemporâneos. Essa abordagem desconsidera o papel do psicólogo como agente de transformação institucional e crítica, conforme propõe a Psicologia Escolar Crítica.

A ênfase exclusiva no sujeito em desenvolvimento, sem articulação com aspectos sociopolíticos e educacionais, reforça um modelo tradicional de atuação adaptativa, que a psicologia crítica busca justamente superar (Proença, 1999). A matriz demonstra fragilidade profunda na formação em Psicologia Escolar, tanto em termos de carga horária quanto de fundamentação teórico-política e prática. Para aproximar-se de uma perspectiva crítica, a instituição precisaria: inserir estágios supervisionados com enfoque institucional e transformador; ampliar a carga horária com disciplinas que articulem psicologia, educação e políticas públicas; promover atividades de laboratório e oficinas que favoreçam a construção coletiva de práticas escolares democráticas; e incluir conteúdos voltados à análise crítica das desigualdades educacionais, conforme defendem Patto e Proença.

No que se refere à instituição 25, a análise da matriz curricular do curso de Psicologia evidencia uma organização formativa ampla e estruturada, com forte articulação entre

fundamentos teóricos e experiências práticas. Foram identificadas as disciplinas Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem I, II, III e IV, cada uma com carga horária de 64 horas, além de Processos Psicológicos Básicos (64 horas) e Psicologia e Processos Psicossociais I (ênfase), também com 64 horas. Esses componentes somam 256 horas no núcleo comum da formação, oferecendo base teórica consistente para a compreensão dos processos de desenvolvimento, aprendizagem e dinâmicas psicossociais.

No campo diretamente vinculado à Psicologia Escolar, destaca-se a presença de disciplinas relacionadas à área educacional e psicossocial, totalizando 64 horas específicas no conjunto curricular analisado. Entretanto, o principal diferencial formativo da instituição encontra-se na dimensão prática, especialmente por meio dos Estágios Supervisionados em Processos Psicossociais (I e II, ênfase), cada um com carga horária de 320 horas. Esses estágios somam 640 horas, configurando-se como experiências práticas específicas e aprofundadas na área, com potencial articulação direta com contextos educacionais e institucionais.

Não foram identificados estágios básicos na área escolar, disciplinas optativas específicas, componentes de ênfase exclusivos ou laboratórios direcionados exclusivamente à Psicologia Escolar. Ainda assim, a expressiva carga horária destinada aos estágios supervisionados evidencia forte investimento institucional na formação prática, permitindo ampla vivência em contextos psicossociais e educacionais.

Ao sistematizar os dados, observa-se que a formação relacionada à Psicologia Escolar na UFG apresenta significativa carga horária prática, especialmente no âmbito dos estágios supervisionados, o que favorece a articulação entre teoria e prática. Essa configuração curricular indica uma formação mais consistente e aprofundada, alinhada à perspectiva institucional e crítica da Psicologia Escolar, ao priorizar experiências formativas em contextos reais de atuação profissional.

A formação em Psicologia Escolar oferecida revela uma estrutura mais robusta em relação às demais instituições já analisadas, especialmente no que se refere à carga horária de estágios específicos na área escolar, totalizando 640 horas. Contudo, mesmo com essa densidade prática, persistem lacunas curriculares que limitam a construção de uma Psicologia Escolar crítica e transformadora, como propõem Patto (1990; 2015) e Proença (1999; 2012). O destaque mais relevante da matriz curricular da UFG está na presença de estágios supervisionados com ênfase em processos psicossociais, totalizando 640 horas. Esta carga permite ao discente: inserção consistente em contextos escolares; acompanhamento situacional e coletivo e vivência com equipes pedagógicas e gestão escolar.

Essa estrutura está alinhada ao que Proença (2012) propõe ao definir a prática da Psicologia Escolar crítica como uma ação voltada ao coletivo e à transformação da instituição escolar, e não apenas centrada no sujeito-aluno. A sequência de quatro disciplinas sobre Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem (I a IV) e a disciplina de Psicologia e Processos Psicossociais (Ênfase) contribuem para a compreensão das relações entre sujeitos e escola. Se bem conduzidas, podem ajudar na leitura das desigualdades educacionais sob uma ótica crítica. Patto (1990) já alertava que o fracasso escolar não reside no indivíduo, mas nos processos de exclusão, medicalização e reprodução de desigualdades, frequentemente mantidos pelo próprio sistema educacional e por práticas psicológicas descontextualizadas.

Desse modo, observamos pontos críticos, na ausência de Disciplinas com Conteúdo Específico Crítico. Apesar da ênfase nos estágios, a matriz não oferece disciplinas que discutam diretamente temas como medicalização, racismo, inclusão escolar, políticas públicas educacionais, ou análise institucional.

Segundo Patto (2015), formar um psicólogo escolar crítico implica oferecer base teórica sólida para: compreender as estruturas que produzem o fracasso escolar; analisar o papel do psicólogo dentro de sistemas educacionais excludentes; promover escuta e mediação como

práticas democráticas dentro da escola. a formação da UFG, embora mais próxima dessa proposta, ainda padece de uma formação teórica crítica aprofundada. A ausência de laboratórios, oficinas, ou práticas colaborativas institucionais limita o espaço de experimentação, criação e reflexão coletiva entre estudantes e professores. Essas atividades, segundo Proença (1999), são fundamentais para que o psicólogo escolar desenvolva práticas interventivas criativas e contextualizadas, rompendo com modelos clínicos e individuais.

A instituição oferece uma base sólida no que se refere à prática supervisionada no campo escolar, o que já é um grande avanço em relação à maioria das instituições analisadas. No entanto, para se alinhar verdadeiramente com a Psicologia Escolar Crítica, é necessário: ampliar a diversidade temática das disciplinas teóricas, abordando relações de poder, exclusão, diversidade, e políticas públicas; criar espaços de prática não apenas nos estágios, mas também em laboratórios e projetos interdisciplinares com escolas públicas; garantir que a supervisão dos estágios tenha um viés crítico, e não apenas técnico-operacional.

No que se refere à instituição 26, a análise da matriz curricular do curso de Psicologia evidencia a presença das disciplinas Direitos da Criança, do Adolescente e da Pessoa Idosa, Educação Inclusiva, Psicologia do Desenvolvimento e Teorias de Aprendizagem, Psicologia do Desenvolvimento: Ciclo Vital e Psicologia Escolar, totalizando 240 horas no conjunto dos componentes relacionados ao campo educacional.

As disciplinas voltadas ao desenvolvimento humano, aos direitos sociais e à educação inclusiva compõem o núcleo comum da formação, somando aproximadamente 150 horas, e fornecem fundamentos teóricos relevantes para a compreensão dos processos educativos, das políticas de proteção social e das condições de desenvolvimento ao longo do ciclo vital. Já a disciplina Psicologia Escolar constitui o principal componente diretamente vinculado à área específica da atuação no contexto educacional.

No que se refere às atividades práticas, não foram identificados estágios básicos ou estágios específicos na área escolar, tampouco disciplinas optativas, componentes de ênfase ou laboratórios direcionados exclusivamente à Psicologia Escolar. Dessa forma, a formação na área mostra-se concentrada predominantemente em componentes teóricos, sem previsão de aprofundamento prático institucional.

Assim, a formação em Psicologia Escolar totaliza 240 horas, sendo grande parte destinada ao núcleo comum e apenas uma parcela diretamente vinculada à disciplina específica da área. Essa organização curricular evidencia inserção formal da temática educacional, porém com limitações quanto à articulação entre teoria e prática, o que pode impactar a consolidação de competências voltadas à atuação crítica no contexto da educação básica. A formação em Psicologia Escolar oferecida com carga horária total de apenas 240 horas, apresenta graves limitações, especialmente quando analisada sob a ótica da Psicologia Escolar Crítica, fundamentada nos trabalhos de Patto (1990; 2015) e Proença (1999; 2012). A estrutura curricular revela uma abordagem superficial e teórica, sem integração com a prática escolar e sem aprofundamento crítico das condições sociais e institucionais que atravessam a educação no Brasil. Embora as disciplinas oferecidas, como Psicologia Escolar, Educação Inclusiva e Psicologia do Desenvolvimento estejam relacionadas ao campo educacional, elas somam uma carga horária total bastante reduzida (240h), o que compromete a complexidade necessária para compreender e intervir nas instituições escolares.

Segundo Patto (1990), a psicologia escolar tradicional tende a manter um viés clínico e medicalizante quando desprovida de uma formação crítica, resultando em práticas que individualizam o fracasso escolar e desconsideram os determinantes históricos, políticos e sociais da exclusão educacional.

A matriz não contempla nenhum estágio específico ou básico na área da psicologia escolar. Essa lacuna é extremamente problemática, uma vez que, para Proença (2012), a

formação crítica exige que o estudante: viva a realidade escolar em sua complexidade; desenvolva ações coletivas com professores, gestores e alunos; aprenda a construir intervenções que não se limitem à avaliação psicométrica ou à atuação clínica individual.

A ausência de práticas supervisionadas impede o desenvolvimento da escuta institucional e da atuação crítica que caracterizam a Psicologia Escolar comprometida com a transformação social. Contudo existem limitações teóricas e ausência de ênfase crítica. A instituição não oferece disciplinas de ênfase, optativas, ou laboratórios voltados à atuação crítica, tampouco promove a discussão de temas fundamentais como: medicalização das dificuldades escolares; políticas públicas educacionais; racismo estrutural na escola; relações de poder nas instituições educativas. Como afirma Patto (2015), a formação em psicologia escolar deve romper com o modelo adaptativo e técnico, formando profissionais que atuem como intelectuais críticos nas escolas, capazes de problematizar e tensionar as estruturas de exclusão e silenciamento presentes no cotidiano escolar.

A formação em Psicologia Escolar apresenta uma estrutura curricular extremamente fragilizada, que se distancia dos pressupostos da Psicologia Escolar Crítica. Para que haja uma aproximação com essa perspectiva, seria necessário: incluir estágios supervisionados na área escolar com orientação crítica e institucional; ampliar a carga horária e diversidade temática das disciplinas, contemplando aspectos sociais, políticos e educacionais; criar espaços de prática coletiva, como laboratórios, oficinas e projetos interdisciplinares com escolas públicas.

No que se refere à instituição 27, a análise da matriz curricular do curso de Psicologia evidencia uma das estruturas formativas mais amplas entre as instituições investigadas no que diz respeito à Psicologia Escolar. Foram identificadas as disciplinas Desenvolvimento Humano – Infância (60 horas), Processo de Ensino e Aprendizagem: Teorias e Práticas Psicológicas (60 horas), Desenvolvimento Humano (Adolescência e Adulto Inicial, 60 horas), Processo de Ensino e Aprendizagem: Psicologia Escolar e Educacional (60 horas), Trabalho de Conclusão

de Curso em Psicologia Escolar (60 horas) e Atualidades em Psicologia Escolar (60 horas), totalizando 360 horas de disciplinas obrigatórias diretamente relacionadas ao campo educacional.

Além dessas, a instituição apresenta ampla oferta de disciplinas optativas específicas da área escolar, como Projetos e Intervenções Escolares, Políticas Educacionais, Transtornos do Neurodesenvolvimento, Dificuldades e Transtornos de Aprendizagem, Altas Habilidades, Neuropsicologia do Desenvolvimento, Letramento e Educação e Tópicos Especiais em Psicologia Escolar, entre outras, cada uma com carga horária de 60 horas. O conjunto dessas optativas soma 960 horas, configurando um extenso eixo de aprofundamento formativo na área. No que se refere às atividades práticas, destaca-se a presença de Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar I e II, cada um com carga horária de 140 horas, totalizando 280 horas de experiência prática específica na área educacional. Essa carga horária evidencia forte investimento na dimensão prática da formação, possibilitando maior articulação entre teoria e atuação institucional.

Ao sistematizar os dados, observa-se que a formação relacionada à Psicologia Escolar totaliza aproximadamente 1.720 horas, considerando disciplinas obrigatórias, optativas e estágios supervisionados. Esse quantitativo representa a maior carga horária específica identificada entre as instituições analisadas, evidenciando robusta inserção curricular da área.

Dessa forma, a matriz curricular demonstra estrutura formativa abrangente e diversificada, com forte presença de componentes teóricos, práticos e optativos voltados à Psicologia Escolar, favorecendo a consolidação de competências para atuação institucional, interdisciplinar e crítica no contexto educacional.

A instituição 28 apresenta um dos currículos mais amplos voltados à formação em Psicologia Escolar entre as instituições analisadas, totalizando 1720 horas, com 280 horas de estágio específico e uma ampla gama de disciplinas obrigatórias e optativas voltadas à atuação

escolar. No entanto, ao analisarmos essa estrutura à luz da Psicologia Escolar Crítica, conforme proposto por Patto (1990; 2015) e Proença (1999; 2012), observam-se avanços importantes, mas também contradições e desafios que comprometem uma formação verdadeiramente crítica, transformadora e comprometida com a justiça social.

Além do currículo alguns pontos fortes apresentados: ampla oferta de disciplinas optativas na Área Escolar; se destaca pela variedade temática nas disciplinas optativas voltadas à Psicologia Escolar, como: Políticas Educacionais; Projetos e Intervenções Escolares; Dificuldades e Transtornos de Aprendizagem; Altas Habilidades e Letramento e Educação. Essa diversidade pode permitir uma formação mais contextualizada, desde que essas disciplinas sejam conduzidas com uma abordagem crítica, conforme defendem Proença (2012) e Patto (2015), ou seja, compreendendo os fenômenos escolares como produzidos historicamente e enraizados em desigualdades sociais, e não como problemas do indivíduo.

A presença de 280 horas de estágio supervisionado específico na área escolar, associada à prática de TCC voltado à Psicologia Escolar, cria uma oportunidade concreta para a atuação crítica no campo educacional, especialmente se os estágios forem realizados em escolas públicas, com orientação comprometida com a escuta institucional, análise das condições sociais da escola e construção de práticas colaborativas.

Alguns dos pontos críticos incluem: a Ênfase na Psicopatologização e Neuropsicologia. Embora a diversidade de disciplinas optativas seja um ponto positivo, observa-se uma tendência à medicalização e individualização do sofrimento escolar nas escolhas curriculares, com disciplinas como: Transtornos do Neurodesenvolvimento; Dificuldades e Transtornos de Aprendizagem e Neuropsicologia do Desenvolvimento. Esses conteúdos, se não forem tensionados criticamente, reforçam a lógica de culpabilização do aluno, colocando o foco nos déficits cognitivos e neurológicos como causa do fracasso escolar, prática amplamente criticada por Patto (1990), que denuncia a naturalização das desigualdades e a cegueira institucional da

Psicologia adaptativa.

No entanto, existe ausência de Disciplinas de Ênfase e Laboratórios. Apesar da extensa carga horária, a formação não conta com laboratórios, disciplinas de ênfase ou espaços de construção coletiva e interdisciplinar, como projetos intersetoriais com professores, famílias e comunidade. Para Proença (1999), a atuação crítica do psicólogo escolar depende da sua capacidade de promover intervenções coletivas e institucionais, o que exige formação para o diálogo, mediação e articulação de redes, o que, nesse currículo, parece ausente.

A formação em Psicologia Escolar possui grande potencial em termos quantitativos e oferece temas relevantes, mas para se alinhar plenamente à Psicologia Escolar Crítica, será necessário: revisar o viés das disciplinas optativas, garantindo que não reforcem a visão patologizante do aluno; garantir que os estágios estejam ancorados em práticas de escuta, análise institucional e intervenção coletiva, e não apenas em diagnósticos; criar espaços de prática intersetorial, laboratórios ou oficinas, que permitam o exercício de uma psicologia engajada com as demandas reais da escola pública.

No que se refere a instituição 29, a análise da matriz curricular do curso de Psicologia evidencia a presença das disciplinas Psicologia do Ciclo Vital: Infância (60 horas), Psicologia do Ciclo Vital: Adolescência, Vida Adulta e Velhice (60 horas), Psicomotricidade (60 horas) e Psicologia Escolar (60 horas), totalizando 240 horas no núcleo comum e nas disciplinas diretamente relacionadas ao campo educacional. Esses componentes fornecem fundamentos teóricos sobre o desenvolvimento humano e suas interfaces com os processos educativos.

No campo específico da Psicologia Escolar, identifica-se a disciplina Psicologia Escolar, com carga horária de 60 horas, além da previsão de aproximadamente 20 horas de estágio básico vinculadas à área educacional. Destaca-se, ainda, a presença de Estágio Curricular Supervisionado em Psicologia Escolar (Licenciatura), com carga horária de 300 horas, configurando-se como experiência prática significativa e diretamente vinculada ao

contexto educacional.

A matriz curricular também apresenta ampla oferta de disciplinas optativas relacionadas à área, como Fundamentos da Educação Inclusiva, Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação, Educação de Jovens e Adultos, Legislação Educacional e Gestão e Planejamento Educacional, que somam aproximadamente 400 horas potenciais de aprofundamento formativo. Esses componentes ampliam as possibilidades de qualificação na interface entre Psicologia e Educação.

Ao sistematizar os dados, observa-se que a formação relacionada à Psicologia Escolar na instituição apresenta expressiva carga horária, com destaque para a dimensão prática, especialmente pelos estágios supervisionados. Essa configuração curricular evidencia significativa inserção da área educacional no curso, com possibilidades de articulação entre fundamentos teóricos, práticas institucionais e formação interdisciplinar.

Dessa forma, a matriz demonstra estrutura formativa consistente no campo da Psicologia Escolar, sobretudo pela presença de estágio supervisionado específico e pela diversidade de componentes optativos voltados à educação, favorecendo o desenvolvimento de competências para atuação institucional e crítica no contexto educacional.

A formação em Psicologia Escolar no curso de Psicologia apresenta uma estrutura que, à primeira vista, se destaca por uma carga horária robusta em disciplinas optativas e por contemplar 300 horas de estágio específico na área escolar. Esses dois aspectos colocam a instituição em vantagem em relação a outras formações analisadas, ao menos no que diz respeito à possibilidade de articulação entre teoria e prática, um dos pilares centrais defendidos pela Psicologia Escolar Crítica (Patto, 1990; Souza, 2009).

Contudo, ao analisar com mais profundidade, observa-se que a carga horária obrigatória em disciplinas específicas da área escolar é limitada a 80 horas, sendo que o restante da formação (240 horas) se encontra diluído em disciplinas do núcleo comum, como Psicologia

do Ciclo Vital e Psicomotricidade, que embora relevantes, não necessariamente aprofundam a atuação crítica no contexto educacional. Além disso, as disciplinas de ênfase e laboratórios específicos da área escolar estão ausentes, o que pode limitar a experimentação de práticas interventivas antes dos estágios.

Por outro lado, a presença de várias optativas fortemente conectadas ao campo educacional, como Fundamentos da Educação Inclusiva, Educação e Tecnologias, Gestão Educacional e EJA, oferece um potencial formativo rico e plural, desde que o aluno tenha autonomia e orientação para integrá-las de forma crítica ao seu percurso. Essa variedade pode favorecer a construção de uma escuta qualificada e interdisciplinar, como defendem Antunes (2015) e Candau (2000), ao abordar temas como inclusão, diversidade e o uso pedagógico da tecnologia.

No entanto, o sucesso dessa proposta depende de uma intencionalidade político-pedagógica clara por parte da instituição. Como reforça Patto (1997), a formação do psicólogo escolar não deve apenas garantir conteúdos, mas sim promover uma reflexão crítica sobre o papel social da escola e do próprio psicólogo como agente de transformação. A presença do estágio curricular supervisionado na área escolar (300 horas) é um aspecto altamente positivo, pois permite que o estudante se insira nos contextos reais da escola pública, experiencie seus conflitos e contradições, e compreenda os processos que produzem exclusão ou emancipação (Yamamoto & Souza, 1990).

Por fim, ainda que a formação oferecida apresente limitações, especialmente pela falta de laboratórios, disciplinas de ênfase e baixa carga horária teórica obrigatória em Psicologia Escolar, a existência de uma carga prática efetiva e um leque amplo de optativas pode favorecer uma formação crítica, desde que haja mediação docente qualificada e compromisso institucional com os princípios da Psicologia Escolar Crítica, ancorada em autores como Vigotski (1998), Wallon (2007) e Patto (1990).

A Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de outubro de 2023, trouxe mudanças significativas para a formação do psicólogo no Brasil, com repercussões importantes no que se refere à preparação para a atuação no campo da Psicologia Escolar. Entre os principais avanços está a ênfase em uma formação generalista, crítica e comprometida com os direitos humanos. A atuação do psicólogo escolar passa a ser reconhecida como parte da formação de base, integrando os múltiplos contextos nos quais o profissional pode atuar. No entanto, essa generalização também levanta preocupações quanto à superficialidade da abordagem, caso não haja aprofundamento específico nos conteúdos e práticas voltados ao campo educacional (Candau, 2000; Souza, 2009).

Propõe uma formação generalista, crítica e comprometida com os direitos humanos, com atenção às diversidades e às políticas públicas. Tal concepção é coerente com a perspectiva de Patto (1990), para quem o psicólogo escolar deve ser capaz de compreender o fracasso escolar como produção social, e não como deficiência individual.

Contudo, a ênfase no generalismo pode gerar lacunas se não houver diretrizes claras para o aprofundamento em áreas específicas, como a escolar. Candau (2000) aponta que, em nome da formação ampla, campos de atuação fundamentais acabam negligenciados. Portanto, é imprescindível que os cursos de Psicologia assumam a formação crítica em Psicologia Escolar como eixo estruturante e não meramente opcional.

Outro ponto importante é a valorização da integração entre teoria e prática desde os primeiros períodos da graduação, com a previsão de atividades em contextos reais de atuação por meio de estágios, projetos integradores e práticas supervisionadas. Tal perspectiva aproxima-se das propostas de autores como Yamamoto e Souza (1990) e Antunes (2015), que defendem o envolvimento precoce dos estudantes com os desafios concretos da escola pública. No entanto, essa integração só será efetiva se for acompanhada de uma orientação crítica e de um compromisso com as transformações sociais.

A resolução também permite a organização curricular por ênfases, incluindo a possibilidade de aprofundamento na Psicologia Escolar. Essa abertura representa uma oportunidade para consolidar esse campo como espaço estruturante da formação, desde que a ênfase não seja tratada apenas como uma opção secundária ou optativa no percurso formativo. A experiência mostra que, quando relegada ao plano das optativas, a Psicologia Escolar tende a ocupar um espaço marginal nos currículos, dificultando a construção de práticas contextualizadas e comprometidas com a realidade educacional brasileira (Souza, 2009).

Um avanço importante das novas diretrizes é o reconhecimento explícito da Psicologia como profissão vinculada às políticas públicas, especialmente nas áreas de saúde, educação e assistência social. Isso implica um deslocamento do modelo clínico tradicional em direção a uma atuação comprometida com os direitos sociais. No contexto escolar, essa mudança exige que os psicólogos sejam preparados para enfrentar questões estruturais, como o fracasso escolar, a medicalização da infância e os processos de exclusão, o que demanda uma formação crítica e politicamente orientada (Patto, 1990; Pavão, 2010).

Por fim, a resolução valoriza a diversidade, a equidade e a inclusão como princípios formativos. Essa diretriz exige que os cursos de Psicologia formem profissionais capazes de lidar com as desigualdades sociais e culturais presentes nas escolas, reconhecendo a diversidade de sujeitos, territórios e experiências. Essa perspectiva está em consonância com autores como Wallon (2007) e Vigotski (1998), que compreendem o desenvolvimento humano como um processo social, histórico e relacional.

Contudo, as mudanças trazidas pela Resolução CNE/CES nº 1/2023 apontam para uma formação do psicólogo mais integrada às demandas sociais e às políticas públicas. No entanto, sua efetivação depende da materialização dessas diretrizes nos currículos, nos projetos pedagógicos e nas práticas cotidianas das instituições formadoras. Para que a Psicologia Escolar deixe de ocupar um lugar secundário e se consolide como campo crítico de intervenção,

é necessário um compromisso institucional com a transformação social, a democratização da educação e a produção de saberes voltados à justiça educacional.

3.4 Psicologia Escolar Crítica: Teoria e Prática Integradas

A proposta de uma Psicologia Escolar Crítica implica romper com a lógica tradicional que fragmenta teoria e prática, formando profissionais distantes da realidade social das escolas públicas. A Resolução CNE/CES nº 1/2023 reconhece a importância de uma formação ética, crítica e socialmente comprometida, orientada para a transformação das condições objetivas de vida das populações atendidas pelas políticas públicas, especialmente no campo da educação. Nesse sentido, o psicólogo escolar deve ser formado para atuar de modo integrado, articulando os conhecimentos científicos às demandas concretas da escola e da comunidade.

A Psicologia Escolar Crítica, conforme defendem autores como Patto (1990), Souza (2009) e Antunes (2015), propõe uma atuação comprometida com os princípios de equidade, justiça social e emancipação. Isso exige do psicólogo escolar uma compreensão da escola como espaço de contradições, onde se cruzam processos de exclusão e também de resistência. Para tanto, é necessário integrar fundamentos teóricos sólidos, baseados em perspectivas críticas como a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski (1998).

A Resolução de 2023 fortalece essa concepção ao propor que a formação contemple competências voltadas à atuação interdisciplinar, à promoção de direitos, ao enfrentamento de desigualdades e ao desenvolvimento de políticas públicas. Contudo, como revelado na análise curricular apresentada neste estudo, ainda há lacunas importantes na oferta de disciplinas e estágios voltados à Psicologia Escolar. Muitas vezes, a formação privilegia modelos clínico-individualizantes, com pouca inserção nas realidades institucionais da escola pública.

A articulação entre teoria e prática deve, portanto, estar presente desde os primeiros períodos da formação, por meio de estágios básicos, disciplinas voltadas à análise crítica das políticas educacionais e práticas supervisionadas em escolas públicas. O psicólogo escolar crítico precisa desenvolver, simultaneamente, capacidades técnicas, analíticas e ético-políticas, atuando em parceria com educadores, gestores, famílias e comunidades, a fim de construir intervenções coletivas que promovam a inclusão, o diálogo e a cidadania.

Além disso, a integração entre teoria e prática também se expressa na necessidade de pesquisar o cotidiano escolar, produzir conhecimento situado e reconhecer as múltiplas formas de expressão da infância, da juventude e das relações sociais que constituem o ambiente educacional. Isso se alinha ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, reforçado pelas diretrizes atuais como eixo estruturante da formação em Psicologia.

Assim, a Psicologia Escolar Crítica não pode ser compreendida apenas como uma área de atuação, mas como uma perspectiva político-pedagógica de formação e de práxis, que exige a superação de modelos tecnicistas e neutralizantes em favor de uma psicologia implicada com os sujeitos, os territórios e a transformação da escola pública em espaço de construção coletiva do conhecimento e da cidadania.

A resolução destaca a necessidade de articulação entre teoria e prática desde o início da formação. Essa diretriz está alinhada aos apontamentos de Yamamoto e Souza (1990), que defendem o envolvimento precoce do estudante com o cotidiano das escolas públicas como condição para evitar práticas individualizantes e descontextualizadas.

Segundo Vigotski (1998), a formação do sujeito se dá nas relações sociais e na mediação cultural, o que exige do psicólogo escolar uma atuação que vá além do atendimento clínico-individual. De modo semelhante, Wallon (2007) propõe uma abordagem que considere o corpo, a emoção e o ambiente escolar como dimensões fundamentais do desenvolvimento.

Além disso, Pavão (2010) sustenta que o psicólogo escolar deve atuar como articulador

das relações sociais na escola, promovendo a escuta, a mediação de conflitos e o fortalecimento dos laços comunitários, enquanto Antunes (2015) ressalta a importância da escuta sensível e da construção coletiva de estratégias de intervenção.

A análise da Resolução CNE/CES nº 1/2023, à luz da formação do psicólogo escolar, permite destacar avanços importantes no campo da Psicologia como profissão comprometida com os direitos sociais e com a transformação das realidades vividas pela população brasileira, especialmente em contextos escolares e educacionais.

A resolução reforça diretrizes que já vinham sendo demandadas por setores críticos da Psicologia e da Educação, ao reconhecer a necessidade de uma formação ética, crítica e socialmente comprometida. Essa formação não se limita ao domínio técnico-científico, mas envolve a construção de uma postura profissional capaz de compreender, problematizar e intervir nas condições objetivas de vida das populações, especialmente aquelas em situação de vulnerabilidade social, como é comum no contexto das escolas públicas brasileiras.

No que se refere à atuação do psicólogo escolar, a Resolução propõe um perfil profissional generalista, mas com capacidade de articulação entre teoria e prática, de modo que o futuro psicólogo possa compreender as demandas escolares para além do viés individualizante e patologizante. Isso exige que sua formação aborde a escola como espaço de múltiplas determinações históricas, sociais, culturais e políticas, rompendo com práticas psicologizantes que desconsideram os contextos sociais e coletivos dos sujeitos.

A diretriz também destaca a importância do trabalho interdisciplinar e da articulação intersetorial, princípios fundamentais para uma Psicologia Escolar crítica. Tal perspectiva está alinhada com as proposições da Psicologia Histórico-Cultural, que compreende o desenvolvimento humano como produto da mediação social, e com os fundamentos da Psicologia Escolar Crítica, que propõe o redirecionamento do foco de atuação do psicólogo da “adaptação do aluno à escola” para a transformação das condições institucionais e pedagógicas

que produzem desigualdades e exclusões.

Dessa forma, a Resolução CNE/CES nº 1/2023 contribui para consolidar uma formação profissional coerente com os princípios da Psicologia como ciência e profissão comprometida com os direitos humanos, o que se traduz na preparação de psicólogos capazes de: intervir nos processos educativos com base na escuta qualificada e na mediação de conflitos; atuar criticamente frente à medicalização, à exclusão e ao fracasso escolar; trabalhar em equipe multiprofissional na construção de práticas inclusivas e emancipadoras; e reconhecer a escola como espaço de produção de subjetividades, disputas de poder e construção coletiva do conhecimento.

Desse modo, a Resolução aponta para a necessidade de romper com modelos formativos tecnicistas e clínico-normativos, ainda presentes em muitas universidades, propondo uma formação que valorize a dimensão política, ética e transformadora da prática psicológica na educação. A consolidação desse projeto exige, no entanto, que as instituições formadoras realizem mudanças concretas em seus currículos e metodologias, assegurando que os estudantes de Psicologia tenham vivências críticas e contextualizadas nos campos educacionais desde a formação inicial.

As novas DCNs preveem a possibilidade de ênfases curriculares em áreas específicas, o que pode ser um avanço para a formação aprofundada em Psicologia Escolar. No entanto, como advertem Souza (2009) e Patto (1997), a existência formal de uma ênfase não garante, por si só, uma formação crítica, sendo necessária uma atuação institucional comprometida com a escola pública e a justiça social.

É imprescindível que as instituições incorporem ao currículo disciplinas obrigatórias, estágios supervisionados e atividades práticas interdisciplinares voltadas à compreensão crítica da escola como espaço contraditório de produção e reprodução social. Sem isso, a formação tende a reproduzir um modelo técnico e assistencialista, distante das reais demandas da

educação pública brasileira.

A análise da Resolução CNE/CES nº 1/2023, com destaque para os componentes curriculares específicos impactam diretamente a formação do psicólogo escolar, especialmente em sua atuação crítica no campo da educação, vejamos alguns destaques:

A Resolução propõe uma formação generalista, que deve garantir ao futuro psicólogo uma base sólida em epistemologia, história da psicologia, fundamentos das ciências humanas e sociais, além de conhecimento sobre as diversidades étnico-raciais, de gênero, sexualidade e inclusão social. Isso é fundamental para o psicólogo escolar compreender a escola como um espaço social complexo, atravessado por desigualdades históricas e culturais, e atuar com compromisso ético e político.

A formação deve incluir estudos aprofundados sobre os processos de desenvolvimento humano, aprendizagem e subjetivação, considerando as múltiplas influências sociais e culturais. Esses conteúdos são essenciais para que o psicólogo escolar compreenda as crianças e adolescentes em sua integralidade, articulando aspectos emocionais, cognitivos e contextuais. Diante do exposto, observamos que algumas disciplinas destacam o viés crítico adotado pela Psicologia Crítica, a saber: Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem em contextos escolares; psicologia da infância, adolescência e juventude; influências sociais no desenvolvimento.

Esses temas dialogam diretamente com a abordagem da Psicologia Histórico-Cultural, que subsidia práticas não individualizantes e centradas nas mediações sociais do desenvolvimento.

3.5 Dimensão Prática: estágios supervisionados obrigatórios e componentes curriculares relacionados à Educação e formação para a atuação interdisciplinar e intersetorial

A Resolução valoriza a articulação entre teoria e prática desde os primeiros períodos da formação, com destaque para os estágios supervisionados obrigatórios que devem ocorrer em diferentes políticas públicas, com ênfase em saúde, assistência social, justiça e educação.

Para a formação do psicólogo escolar, isso significa que a prática profissional deve acontecer nos territórios reais da educação, como escolas públicas, secretarias municipais de educação, CREAS/CRAS e conselhos tutelares, proporcionando: análise crítica das instituições escolares; intervenções psicossociais e pedagógicas; e experiências com trabalho interdisciplinar e intersetorial.

Esse aspecto favorece a consolidação de uma atuação escolar comprometida com os direitos humanos e com a transformação das práticas institucionais. A Resolução propõe que a formação contemple conteúdos específicos voltados à interface entre Psicologia e Educação, com destaque para: fundamentos históricos e epistemológicos da psicologia da educação; psicologia escolar e educacional: teorias e práticas; políticas públicas de educação; processos de exclusão/inclusão e medicalização da infância e adolescência; práticas de escuta, mediação de conflitos e intervenção institucional.

Esses componentes são fundamentais para que o futuro psicólogo compreenda os determinantes sociais do fracasso escolar, como defendido por Maria Helena Souza Patto, e possa desenvolver estratégias de intervenção que favoreçam a participação, a escuta e a emancipação dos sujeitos escolares.

A Resolução também destaca a importância da formação voltada à atuação em redes, o que implica a inclusão de disciplinas que abordem: trabalho em equipe multiprofissional; gestão de políticas públicas e educação intersetorial; direitos humanos, ética profissional e responsabilidade social.

Esse conjunto de conteúdos possibilita que o psicólogo escolar atue de forma integrada com outros profissionais da educação, como professores, coordenadores pedagógicos e

gestores, potencializando práticas colaborativas e transformadoras.

Assim, verificamos que a nova Resolução CNE/CES nº 1/2023 promove avanços significativos ao: integrar a formação teórica com as práticas concretas em escolas e políticas educacionais; valorizar conteúdos que rompem com o psicologismo individualizante; incentivar uma atuação crítica, ética, interdisciplinar e politicamente engajada; e reforçar a necessidade de currículos que contemplem as realidades socioculturais e institucionais da escola pública brasileira.

A formação do psicólogo escolar no Brasil passou por importantes transformações ao longo das últimas décadas, especialmente no que se refere à construção de uma prática profissional comprometida com os direitos humanos, a justiça social e a efetiva transformação das condições de vida das populações atendidas pelas políticas públicas. Neste contexto, a Resolução CNE/CES nº 1/2023 assume papel central ao estabelecer Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) que reafirmam a necessidade de uma formação ética, crítica e socialmente referenciada.

A resolução propõe uma formação generalista, humanista e interdisciplinar, com base nos princípios da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Para o psicólogo escolar, isso significa ser preparado para compreender a escola como espaço social complexo, atravessado por tensões históricas, culturais e estruturais, e atuar de modo transformador diante das desigualdades educacionais.

3.6 Bases Curriculares, Dimensão Formativa Inicial na DCN e Componentes Curriculares Específicos para a Psicologia Escolar

A formação inicial prevista pelas DCNs contempla três eixos formativos: (1) fundamentos epistemológicos e históricos da psicologia, (2) formação técnica e prática e (3) ética e compromisso social. Esses eixos garantem ao estudante uma compreensão ampliada dos

processos psicológicos em suas relações com os contextos sociais.

Dentre os componentes curriculares, destacam-se aqueles relacionados aos processos psicológicos do desenvolvimento humano e da aprendizagem, fundamentais para a atuação escolar. Incluem-se disciplinas como: Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem; Psicologia da infância, adolescência e juventude; Processos de subjetivação em contextos sociais; Psicologia social e institucional.

A Resolução CNE/CES nº 1/2023 enfatiza a importância dos estágios supervisionados obrigatórios como espaços privilegiados de formação prática. Para o campo da educação, isso significa atuar em escolas, redes municipais e estaduais, órgãos de gestão educacional, conselhos tutelares, entre outros. O objetivo é propiciar vivências reais nas políticas educacionais, articulando os saberes acadêmicos às demandas institucionais e sociais.

Essa articulação permite que o futuro psicólogo escolar compreenda a complexidade das práticas educativas, os processos de exclusão e medicalização, e desenvolva intervenções que favoreçam a escuta, a mediação de conflitos e a promoção de uma educação inclusiva.

A nova diretriz curricular prevê componentes específicos que fortalecem a atuação do psicólogo na educação, tais como: Psicologia Escolar e Educacional; Políticas públicas de educação; Processos de ensino-aprendizagem e suas relações com o desenvolvimento; Inclusão, diversidade e direitos humanos na escola; Intervenções institucionais e análise da dinâmica escolar. Essas disciplinas visam romper com práticas tradicionalmente individualizantes e patologizantes, orientando para uma psicologia escolar comprometida com a transformação das instituições educacionais.

3.7 Desafios para a Formação Crítica do Psicólogo Escolar

A Resolução também enfatiza a necessidade de formação para o trabalho em redes intersetoriais, fundamentais para o enfrentamento das situações de vulnerabilidade social que

impactam diretamente o cotidiano escolar. A atuação integrada com profissionais da assistência social, da saúde e da educação é central para a efetividade de práticas de cuidado e prevenção. A Resolução CNE/CES nº 1/2023 representa um importante marco na formação do psicólogo escolar, pois fortalece uma perspectiva crítica, ética e socialmente engajada da psicologia. Ao valorizar componentes curriculares que articulam teoria e prática, reconhecem a centralidade das políticas educacionais e propõem uma formação sensível às demandas sociais, a diretriz contribui significativamente para a consolidação de uma psicologia escolar transformadora, voltada para a garantia de direitos e para a construção de uma escola mais justa, inclusiva e emancipada.

Apesar dos avanços propostos pela Resolução CNE/CES nº 1/2023, a efetivação de uma formação crítica em Psicologia Escolar enfrenta diversos desafios estruturais, institucionais e epistemológicos. Um dos principais entraves é a disputa curricular dentro das instituições formadoras. Muitas vezes, o campo da Psicologia Escolar é marginalizado em relação às abordagens tradicionais da clínica e da avaliação psicológica, recebendo menor carga horária e reduzido investimento pedagógico (Souza, 2009).

Outro desafio diz respeito à fragilidade dos estágios supervisionados na área escolar. Em diversos cursos, a ausência de convênios com escolas públicas, a precarização das redes de ensino e a falta de supervisores qualificados comprometem a vivência crítica dos estudantes no cotidiano escolar. Como apontam Yamamoto e Souza (1990), a formação prática deve ser orientada por projetos coletivos, interdisciplinares e articulados às políticas públicas de educação.

Além disso, há o desafio epistemológico de romper com modelos individualizantes e patologizantes. A formação crítica exige o domínio de referenciais teóricos capazes de compreender a escola como um espaço de produção de subjetividades, relações de poder e resistência. Conforme ressalta Patto (1990), é necessário abandonar a lógica de "diagnosticar o

aluno" e assumir o compromisso de intervir sobre as condições que geram a exclusão educacional.

Por fim, há também desafios de ordem política e ética, relacionados ao compromisso social da formação. A ausência de uma cultura institucional voltada à transformação social pode limitar a potência das diretrizes, tornando-as meramente normativas. É preciso que os cursos de Psicologia se engajem com a defesa da escola pública, da educação inclusiva e da justiça educacional, como propõem Pavão (2010) e Antunes (2015).

A construção de uma formação crítica para o psicólogo escolar no Brasil ainda enfrenta diversos desafios estruturais, epistemológicos, pedagógicos e institucionais. Mesmo com os avanços propostos pela Resolução CNE/CES nº 1/2023, permanece um longo caminho para que os cursos de Psicologia incorporem, de fato, uma perspectiva crítica, comprometida com a transformação das realidades educacionais e com a luta por uma escola pública, democrática e inclusiva.

Um dos principais desafios reside na estrutura curricular ainda centrada em modelos clínicos tradicionais, que priorizam abordagens individualizantes e patologizantes. Em muitas instituições, a Psicologia Escolar continua ocupando um espaço periférico, com carga horária reduzida, baixa articulação com os estágios e pouca valorização no projeto pedagógico do curso. Essa marginalização se dá, muitas vezes, em benefício de uma formação centrada no setting clínico, reforçando uma lógica de intervenção focalizada no indivíduo, e não nas dinâmicas institucionais e coletivas institucionais e coletivas da escola (Patto, 1990; Souza, 2009).

Além disso, a formação ainda é marcada por uma falta de articulação entre teoria e prática. As atividades de estágio e extensão muitas vezes não dialogam com os conteúdos abordados nas disciplinas teóricas, o que dificulta a construção de uma prática fundamentada e contextualizada. Como indicam Yamamoto e Souza (1990), a prática do psicólogo escolar

precisa ser atravessada por uma postura ética e política, capaz de compreender a escola como uma instituição social em disputa, marcada por contradições, conflitos e potencialidades.

Outro desafio importante está relacionado à ausência de uma epistemologia crítica no processo formativo. Para romper com a lógica da culpabilização individual do aluno pelo fracasso escolar, é necessário que o estudante de Psicologia tenha contato com referenciais teóricos que compreendam o desenvolvimento humano como um processo histórico, social e cultural, como propõem autores como Vigotski (1998), Wallon (2007) e Luria (1986). A formação crítica deve permitir que o futuro psicólogo analise a escola não como um espaço neutro ou técnico, mas como um campo de produção de subjetividades, atravessado por relações de poder, desigualdades sociais e disputas ideológicas (Patto, 1997).

Também se destacam os desafios institucionais. A escassez de convênios com escolas públicas, a falta de supervisores qualificados na área escolar e a desvalorização da Psicologia Escolar no meio acadêmico contribuem para a manutenção de práticas formativas frágeis e descontextualizadas. Essa precariedade dificulta a construção de uma atuação comprometida com os princípios da educação pública e com os direitos das crianças, adolescentes e educadores.

Do ponto de vista político-pedagógico, há ainda o desafio de formar profissionais com compromisso ético e social, capazes de atuar na defesa de uma escola pública de qualidade, com foco na equidade e na inclusão. Como afirmam Antunes (2015) e Pavão (2010), o psicólogo escolar crítico deve ser preparado para intervir não apenas sobre indivíduos, mas sobre os processos institucionais que produzem sofrimento, desigualdade e exclusão.

Por fim, é importante ressaltar que os desafios para a formação crítica do psicólogo escolar não se limitam ao currículo. Eles atravessam a formação docente, os projetos pedagógicos institucionais, os referenciais epistemológicos adotados e as relações entre universidade e sociedade. Superar esses obstáculos exige um esforço coletivo das instituições

formadoras, das redes de ensino e dos próprios estudantes, no sentido de construir práticas formativas que articulem teoria, pesquisa e intervenção social.

4.6 Ausência Formativas na graduação em Psicologia (Escolar) no estado de Goiás

A formação do psicólogo escolar em Goiás ainda apresenta lacunas significativas, que comprometem a consolidação de uma prática crítica, socialmente referenciada e transformadora. Embora as Diretrizes Curriculares de 2023 valorizem uma formação generalista, ética e voltada para as políticas públicas, observa-se que, na prática, muitos cursos de Psicologia ainda não garantem conteúdos específicos, estágios supervisionados e experiências práticas contextualizadas no campo educacional.

A análise das matrizes curriculares dos cursos de Psicologia evidencia lacunas significativas na formação do psicólogo escolar, sobretudo no que se refere à atuação crítica e transformadora no contexto educacional. Apesar da vigência da Resolução CNE/CES nº 1/2023, que orienta uma formação generalista, humanista, crítica e ética, observa-se que muitas instituições ainda mantêm um currículo centrado em modelos clínico-individualizantes, com ênfase em disciplinas voltadas à Psicopatologia, Avaliação Psicológica e Técnicas de Intervenção Clínica, em detrimento de componentes curriculares que abordem a escola como um campo de atuação institucional e político.

Outro ponto crítico diz respeito à escassez de disciplinas específicas que tratem da Psicologia Escolar e Educacional sob uma perspectiva crítica, bem como à ausência de conteúdos que discutam políticas públicas educacionais, inclusão escolar, relações étnico-raciais e diversidade. Essa limitação dificulta o desenvolvimento de uma compreensão ampliada das demandas escolares e do papel do psicólogo como agente mediador de processos coletivos de transformação.

Além disso, em diversos cursos analisados, não há oferta de estágios obrigatórios ou específicos na área escolar, ou eles aparecem de forma optativa ou fragmentada, limitando a vivência prática dos futuros profissionais nesse campo. A carência de supervisões alinhadas a concepções críticas da atuação psicológica na educação também representa um entrave à consolidação de práticas coerentes com os desafios contemporâneos da escola pública.

Essas lacunas apontam para a necessidade urgente de revisão curricular nos cursos de Psicologia, considerando não apenas as diretrizes nacionais, mas também os aportes teóricos da Psicologia Histórico-Cultural (Vygotsky, 2007; Leontiev, 2004) e da Psicologia Escolar Crítica (Yamamoto & Souza, 2006; Guzzo, 2009), que defendem uma atuação voltada à transformação das condições concretas de escolarização.

Fortalecer essa formação é condição indispensável para que o psicólogo escolar contribua efetivamente para a construção de uma educação pública, inclusiva, democrática e socialmente referenciada.

Uma das principais lacunas diz respeito à escassez de disciplinas obrigatórias que abordem criticamente a escola pública, suas contradições, seu papel histórico e as práticas institucionais que produzem exclusão. Sem esse eixo teórico, os futuros psicólogos tendem a interpretar os problemas escolares de forma psicologizante, desconsiderando as dimensões históricas e sociais que os produzem (Patto, 1990; Patto, 1997).

Além disso, há uma lacuna na articulação entre teoria e prática. Muitas vezes, os conteúdos abordados em sala de aula não dialogam com as realidades enfrentadas nas escolas, o que dificulta a construção de uma atuação contextualizada. Antunes (2015) destaca a importância da escuta sensível e da atenção ao cotidiano escolar como elementos centrais da prática, o que exige que a formação prepare o estudante para lidar com a complexidade das relações escolares, com ênfase em processos coletivos e institucionais.

A ausência de formação em metodologias críticas de intervenção constitui outra fragilidade. Poucos cursos trabalham, por exemplo, com práticas de mediação de conflitos, formação de professores, ações em grupo com estudantes e análise institucional. Como indicam Pavão (2010) e Souza (2009), a atuação do psicólogo escolar crítico vai além do atendimento individual, exigindo ferramentas para intervir na cultura escolar, nas políticas pedagógicas e nas dinâmicas de poder.

Essas lacunas formativas revelam a urgência de uma revisão profunda nos projetos pedagógicos dos cursos de Psicologia, de modo a garantir a presença efetiva da Psicologia Escolar Crítica como campo estruturante da formação profissional, e não apenas como conteúdo complementar ou optativo.

A Resolução CNE/CES nº 1/2023 apresenta importantes avanços ao promover uma formação ética, crítica e voltada para as necessidades sociais. Todavia, a efetiva construção de uma formação inicial sólida e crítica em Psicologia Escolar dependerá da intencionalidade dos cursos e da articulação com os princípios da Psicologia Escolar Crítica.

A transformação do cenário educacional brasileiro demanda profissionais comprometidos com práticas institucionais coletivas, que promovam a inclusão, a escuta e a justiça educacional. Para isso, torna-se imprescindível formar psicólogos escolares que compreendam as escolas como territórios de luta, capazes de construir alternativas emancipatórias junto aos sujeitos escolares.

A análise comparativa das matrizes curriculares dos cursos de Psicologia evidencia lacunas significativas na formação do psicólogo escolar, especialmente no que se refere à articulação entre teoria e prática, ao compromisso social da profissão e à preparação para atuar de forma crítica nas instituições educacionais. Sob a ótica da Psicologia Crítica, tais lacunas não apenas comprometem a atuação transformadora do profissional, como também perpetuam uma formação tecnicista e descontextualizada, centrada em modelos clínicos tradicionais

(Guzzo, 2005; Yamamoto & Tamanaha, 2006).

Dentre os aspectos observados, destaca-se a oferta insuficiente de disciplinas obrigatórias que abordem a Psicologia Escolar/Educacional de forma crítica e contextualizada. Em muitas instituições, tais conteúdos aparecem apenas como disciplinas optativas ou com carga horária reduzida, o que restringe a reflexão aprofundada sobre os determinantes sociais da aprendizagem, os efeitos da medicalização e a complexidade das relações escolares.

Além disso, nota-se a ausência ou fragilidade na formação voltada para o trabalho com políticas públicas de educação, inclusão escolar e direitos humanos, aspectos fundamentais para uma atuação alinhada aos pressupostos da Psicologia Escolar Crítica (Souza, 2010; Marinho-Araújo & Guzzo, 2014). A falta de inserção consistente dessas temáticas no currículo compromete a capacidade do futuro psicólogo em intervir de forma dialógica e transformadora nos contextos escolares.

A escassez de estágios específicos na área escolar também representa uma limitação grave. O estágio supervisionado é uma etapa essencial para o desenvolvimento de uma prática ética, crítica e comprometida com os sujeitos da escola. Sem essa vivência, o estudante tende a reproduzir práticas centradas na individualização dos problemas escolares, ignorando os fatores históricos, culturais e institucionais que estruturam o fracasso escolar e a exclusão social.

De acordo com Guzzo (2005), a Psicologia Escolar Crítica propõe uma atuação voltada para a mediação dos conflitos escolares, a construção coletiva de estratégias educativas e a promoção da justiça social no ambiente escolar. Para isso, é imprescindível uma formação que ultrapasse os saberes técnico-instrumentais e incorpore dimensões ético-políticas e sociais da prática psicológica.

Assim, defendemos que o enfrentamento dessas liitações lacunas formativas exige uma reestruturação dos projetos pedagógicos dos cursos de Psicologia, orientada por princípios da Psicologia Crítica, comprometida com os direitos sociais e com a transformação das práticas

escolares excludentes. Essa reconfiguração deve considerar o psicólogo como um agente político e educacional, apto a atuar em diálogo com os diferentes sujeitos da escola, promovendo inclusão, escuta, acolhimento e construção coletiva do saber.

Com a publicação da Resolução CNE/CES nº 1/2023, observam-se mudanças significativas no perfil esperado do psicólogo escolar, refletindo uma transição de um modelo clínico-tradicional para um modelo mais crítico, ético e comprometido com a realidade educacional brasileira. A nova diretriz propõe que a formação profissional esteja alinhada aos princípios dos direitos humanos, da equidade, da inclusão e da justiça social, ampliando o campo de atuação do psicólogo para além das práticas voltadas exclusivamente ao indivíduo.

Uma das principais transformações diz respeito ao deslocamento do foco da atuação centrada no aluno, frequentemente medicalizado ou considerado "portador de dificuldades", para uma compreensão mais ampla das dinâmicas institucionais e sociais da escola (Patto, 1990). Isso implica considerar os fatores históricos, econômicos, culturais e políticos que atravessam os processos de ensino e aprendizagem, reconhecendo a escola como um espaço de produção de subjetividades, conflitos e resistências.

Assim, o novo perfil profissional demanda que o psicólogo escolar seja capaz de realizar intervenções não apenas remediativas, mas também preventivas e institucionais, colaborando com a construção de práticas educativas mais democráticas e inclusivas (Souza, 2009; Antunes, 2015). A atuação passa a envolver o trabalho com professores, gestores, famílias e comunidades, em uma perspectiva intersetorial e interdisciplinar.

Outra mudança importante é a valorização da prática situada, ou seja, uma atuação contextualizada, sensível às especificidades dos territórios e das populações atendidas. Isso exige do psicólogo uma postura investigativa, reflexiva e politicamente engajada, conforme defendido por autores da Psicologia Histórico-Cultural, como Vigotski (1998), e por teóricos críticos da educação, como Candau (2000) e Pavão (2010).

Por fim, o perfil profissional atual exige que o psicólogo escolar desenvolva competências para lidar com os desafios contemporâneos da educação, como a exclusão escolar, o racismo, a desigualdade de acesso ao conhecimento e os impactos da pandemia na saúde mental da comunidade escolar. A formação, portanto, deve preparar o futuro profissional para atuar como agente de transformação social, comprometido com a defesa da escola pública e dos direitos de crianças e adolescentes.

A análise da Resolução CNE/CES nº 1/2023 evidencia um avanço normativo importante ao propor uma formação do psicólogo marcada pela ética, pelo compromisso social e pela valorização da diversidade. No entanto, quando se trata da preparação específica para a atuação no campo escolar, persistem contradições entre as diretrizes curriculares e a realidade formativa das instituições de ensino superior.

Os princípios anunciados na resolução, como a integração teoria-prática, o incentivo às políticas públicas e a valorização da atuação em diferentes contextos, precisam se materializar em escolhas pedagógicas concretas. Isso inclui a incorporação de disciplinas obrigatórias voltadas à Psicologia Escolar Crítica, estágios supervisionados em escolas públicas, atividades interdisciplinares e projetos de extensão comprometidos com a transformação das condições educacionais brasileiras. A formação do psicólogo escolar ainda enfrenta desafios estruturais, como a hegemonia de modelos clínicos tradicionais, a fragmentação curricular e a fragilidade da articulação com o sistema educacional. Como discutido, essas dificuldades são ampliadas por lacunas formativas, especialmente a ausência de conteúdos que abordem a escola como instituição social e os processos coletivos de exclusão, silenciamento e resistência. Sem uma formação sólida nesse campo, o risco é o psicólogo escolar reproduzir práticas medicalizantes e descontextualizadas, distantes dos princípios da equidade e da justiça social (Patto, 1990).

A construção de uma formação crítica e transformadora requer o compromisso político-pedagógico das instituições formadoras em articular a formação acadêmica com os desafios

concretos da escola pública. Isso significa considerar a escola como um espaço de contradições, mas também de potências, onde o psicólogo pode atuar como mediador, oportunizando escuta especializada, um agente de mudanças (Antunes, 2015; Pavão, 2010). A formação deve, portanto, habilitar o profissional a desenvolver práticas colaborativas, sensíveis à diversidade e fundamentadas em uma leitura histórica e institucional da realidade escolar.

Concluimos que a efetividade das novas Diretrizes Curriculares dependerá não apenas de sua implementação formal, mas da capacidade das universidades em reinventar seus currículos à luz dos princípios da Psicologia Escolar Crítica, com base em autores como Vygotsky, Wallon, Patto, Souza e Yamamoto, entre outros. Somente assim será possível formar psicólogos escolares capazes de contribuir, de maneira ética e politicamente comprometida, para a construção de uma educação pública de qualidade, inclusiva e emancipada.

CAPÍTULO IV - ANÁLISE II - NARRATIVAS PROFISSIONAIS DA FORMAÇÃO INICIAL E DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL

4.1 Das Práticas e dos Desafios em Psicologia Escolar e Educacional

A análise dos 32 questionários evidencia que a formação inicial em Psicologia Escolar ainda apresenta espaços formativos significativos, especialmente no que se refere à integração entre teoria e prática, à abordagem crítica da educação e à valorização da dimensão institucional. Os psicólogos reconhecem a necessidade de reformulação curricular, ampliando o espaço das disciplinas e estágios específicos na área escolar.

Ao mesmo tempo, observa-se um movimento de autoformação e busca por aperfeiçoamento contínuo, que reafirma o compromisso ético-político dos profissionais com uma Psicologia Escolar transformadora, crítica e socialmente engajada.

As atribuições do psicólogo escolar e educacional são amplas e atravessam dimensões preventivas, interventivas, formativas e institucionais, sempre com foco na promoção do desenvolvimento humano e na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

O psicólogo escolar e educacional atua no contexto institucional da escola, compreendendo-a como um espaço de produção de subjetividades e relações sociais. Suas ações não se restringem ao atendimento individual, mas envolvem a análise e a transformação das práticas escolares, com foco na promoção de uma educação inclusiva, democrática e humanizadora, desse modo, o psicólogo escolar não atua sobre o aluno, mas com a escola, com seus sujeitos e práticas. (Guzzo & Lacerda Jr., 2014).

Os principais destaques para nossa análise foram “diagnosticar e compreender as dinâmicas institucionais, as relações de poder e os fatores que afetam o processo educativo”; “participar da elaboração, acompanhamento e avaliação do Projeto Político-Pedagógico (PPP)”; “promover o diálogo entre professores, equipe pedagógica, família e comunidade

escolar” e “atuar em comissões, conselhos e projetos escolares voltados ao bem-estar coletivo”.

Alguns profissionais consideram que “o psicólogo escolar busca favorecer o desenvolvimento integral dos alunos, considerando aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais”. Ou seja, o psicólogo escolar tem como uma de suas principais funções favorecer o desenvolvimento integral dos alunos, compreendendo o ser humano como um sujeito ativo, histórico e social, cujas dimensões cognitivas, emocionais, culturais e relacionais se entrelaçam no processo educativo. Essa concepção rompe com a visão reducionista e individualizante do aluno, reconhecendo que o aprendizado e o comportamento são construções complexas que emergem das interações entre sujeito, escola e sociedade.

Para Vygotsky (1991), o desenvolvimento humano ocorre por meio da mediação social e cultural, sendo o aprendizado um processo profundamente ligado às relações interpessoais e à internalização de significados. Assim, o papel do psicólogo escolar é criar condições para que essas mediações sejam significativas, fortalecendo os vínculos entre professores, alunos e comunidade escolar.

Marinho-Araújo (2014) complementa essa visão ao afirmar que o psicólogo escolar deve atuar como mediador e articulador dos processos educativos, favorecendo práticas pedagógicas que considerem o desenvolvimento cognitivo e emocional dos sujeitos. Para a autora, o desenvolvimento integral implica compreender que o aluno não é apenas um “aprendiz”, mas um ser em formação que expressa sentimentos, valores e identidades no contexto escolar.

Guzzo e Lacerda Jr. (2014) defendem que a Psicologia Escolar deve promover a humanização das relações escolares, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e autônomos. Segundo eles, o psicólogo escolar atua na análise das condições institucionais que interferem na aprendizagem e no bem-estar dos estudantes, propondo intervenções que favoreçam tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o social e afetivo.

Patto (1999) acrescenta uma dimensão crítica importante ao destacar que o psicólogo deve compreender as dificuldades de aprendizagem e comportamento como fenômenos produzidos socialmente, e não apenas como problemas individuais. Assim, o desenvolvimento integral do aluno depende também da transformação das condições pedagógicas e estruturais da escola.

Nessa perspectiva, o psicólogo escolar não atua apenas com o aluno, mas com toda a comunidade educativa, promovendo reflexões sobre as práticas pedagógicas, a convivência e o papel social da escola. O foco é o desenvolvimento humano em sua totalidade, considerando o sujeito em suas dimensões afetivas, cognitivas, sociais, éticas e culturais.

Portanto, favorecer o desenvolvimento integral significa compreender o aluno como um sujeito em constante interação com o mundo, e o psicólogo escolar como um profissional que media processos, constrói vínculos e fomenta práticas educativas humanizadoras e inclusivas.

No contexto educacional contemporâneo, o psicólogo escolar tem sido cada vez mais convocado a intervir em uma multiplicidade de demandas que atravessam o cotidiano das instituições de ensino. Essas demandas não se limitam às dificuldades individuais de aprendizagem ou comportamento, mas abrangem questões emocionais, relacionais, pedagógicas e institucionais, refletindo as contradições sociais que permeiam o ambiente escolar. O psicólogo, portanto, é chamado a atuar diante de desafios como a saúde mental de alunos e professores, os processos de inclusão, a mediação de conflitos, a promoção de vínculos e o fortalecimento das práticas pedagógicas.

Sob a ótica da Psicologia Escolar Crítica (Guzzo & Lacerda Jr., 2014; Negreiros, 2020) e da Psicologia Histórico-Cultural (Vygotsky, 1991), essas demandas devem ser compreendidas de forma contextual e dialógica, considerando que o desenvolvimento humano e os processos educativos se constroem nas relações sociais e históricas. Assim, o papel do psicólogo escolar consiste em analisar, compreender e intervir de modo ético, crítico e transformador,

promovendo ações que contribuam para a humanização das relações e a construção de uma escola mais democrática e inclusiva.

Nesse sentido, as falas das psicólogas revelam a amplitude e a complexidade dessas demandas no cotidiano das escolas, evidenciando que o trabalho do psicólogo escolar é atravessado por múltiplas dimensões, quais sejam, emocionais, pedagógicas, sociais e institucionais. As profissionais destacam que, embora muitas solicitações ainda cheguem sob a forma de “problemas individuais” dos alunos, as questões que emergem no ambiente escolar refletem processos coletivos e estruturais que envolvem toda a comunidade educativa.

Os relatos apontam, de forma recorrente, para desafios como as dificuldades de aprendizagem, os conflitos interpessoais, as questões de saúde mental, o esgotamento docente, as demandas de inclusão e a necessidade de fortalecimento do diálogo entre escola e família. A partir dessas experiências, torna-se evidente que o psicólogo escolar é chamado a atuar como mediador e articulador, promovendo espaços de escuta, reflexão e construção conjunta de estratégias, reafirmando assim o compromisso ético e social da Psicologia com a educação e com o desenvolvimento humano em sua totalidade.

A análise das principais demandas em Psicologia Escolar e Educacional evidencia a complexidade e a amplitude do campo de atuação do(a) psicólogo(a) na escola, especialmente quando fundamentado em uma perspectiva crítica e institucional. Entre as demandas mais recorrentes destacam-se as dificuldades de aprendizagem, frequentemente expressas por meio de queixas escolares relacionadas ao baixo rendimento acadêmico, à desatenção, à desmotivação e ao chamado “fracasso escolar”. Nessa direção, a intervenção psicológica não deve se limitar à avaliação individualizante do estudante, mas buscar a análise dos fatores pedagógicos, emocionais e sociais que atravessam o processo de aprendizagem, evitando a patologização e a medicalização das dificuldades escolares, conforme problematizam Patto (1999) e Guzzo & Lacerda Jr. (2014).

Outra demanda significativa refere-se à saúde mental e ao bem-estar escolar, envolvendo problemas emocionais e comportamentais que afetam estudantes, docentes e equipe escolar. A atuação do psicólogo, nesse âmbito, implica a criação de espaços de escuta qualificada, fortalecimento de vínculos e construção de estratégias coletivas de enfrentamento, conforme orientam as Referências Técnicas do CFP (2019) e os estudos de Marinho-Araújo (2014).

A escola passa a ser compreendida como espaço de cuidado e promoção de saúde, e não apenas como local de encaminhamento clínico. No campo da convivência escolar e mediação de conflitos, emergem situações relacionadas a conflitos interpessoais, bullying, intolerância e dificuldades nas relações entre alunos, professores e familiares. A intervenção psicológica, nesse contexto, prioriza a mediação dialógica, o incentivo à empatia e a implementação de práticas restaurativas, fortalecendo a cultura de paz e a corresponsabilidade nas relações institucionais (Marinho-Araújo, 2014; Guzzo, 2014).

A inclusão e diversidade configuram-se como demandas centrais na contemporaneidade, especialmente diante dos desafios relacionados à inclusão de estudantes com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento ou outras especificidades. A atuação do psicólogo escolar deve contribuir com a construção de práticas pedagógicas inclusivas, enfrentamento de barreiras atitudinais e combate a preconceitos, dialogando com autores como Mantoan (2015) e com as orientações do CFP (2019). Trata-se de deslocar o foco da deficiência individual para a análise das condições institucionais que produzem exclusão.

A formação docente e o apoio pedagógico também constituem campo relevante de intervenção. Diante de situações de estresse, sobrecarga e desafios pedagógicos, o psicólogo pode promover espaços de reflexão sobre práticas educativas, crenças docentes e aspectos emocionais implicados no trabalho pedagógico, favorecendo o desenvolvimento profissional e a construção coletiva de estratégias de enfrentamento (Marinho-Araújo, 2014; Freire, 1996).

No que se refere à relação escola-família, a demanda emerge da fragilidade na comunicação e na parceria entre as instituições. A intervenção psicológica busca fortalecer vínculos, ampliar o diálogo e promover a corresponsabilidade no processo educativo, reconhecendo que o desenvolvimento escolar é resultado de múltiplas mediações sociais (Guzzo & Lacerda Jr., 2014; CFP, 2019).

A gestão institucional e o clima escolar também figuram entre as demandas identificadas, envolvendo problemas organizacionais, dificuldades de comunicação interna e tensões entre equipe gestora e docentes. Nessa dimensão, o psicólogo atua analisando processos institucionais e propondo ações que favoreçam um ambiente escolar mais democrático e participativo (Patto, 1999; Marinho-Araújo, 2014).

Além disso, destacam-se as demandas relacionadas à orientação profissional e projeto de vida, especialmente na adolescência, quando emergem dúvidas acerca de escolhas acadêmicas e profissionais. A atuação psicológica visa auxiliar na construção da identidade, fortalecimento da autoestima e elaboração de projetos futuros, conforme discutem Bock (2002) e o CFP (2019).

Por fim, a prevenção da violência e promoção de direitos constitui campo fundamental da Psicologia Escolar, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, negligência ou violência doméstica. Nesses casos, o psicólogo atua articulando a rede de proteção social, como CRAS, CREAS e Conselho Tutelar, e promovendo práticas de cuidado, cidadania e garantia de direitos, conforme orientam as referências técnicas do CFP (2019) e os estudos de Guzzo (2014).

De modo geral, as demandas apresentadas demonstram que a Psicologia Escolar e Educacional ultrapassa a lógica avaliativa e diagnóstica, assumindo caráter institucional, preventivo e transformador, comprometido com a construção de uma escola democrática, inclusiva e socialmente referenciada.

As respostas das psicólogas e os dados apresentados no Quadro 1 evidenciam que o trabalho do psicólogo escolar e educacional se organiza em torno de demandas múltiplas e interdependentes, que ultrapassam a lógica individualizante e patológica tradicionalmente associada às dificuldades escolares. O conjunto de demandas identificadas reflete a complexidade das relações humanas e institucionais presentes no espaço escolar, reafirmando a necessidade de uma atuação crítica, ética e contextualizada.

A categoria “Dificuldades de Aprendizagem” aparece como uma das demandas mais recorrentes, confirmando o que apontam Patto (1999) e Guzzo & Lacerda Jr. (2014): a escola ainda tende a encaminhar ao psicólogo os casos de baixo rendimento, desatenção ou desmotivação, muitas vezes sob a ótica do déficit individual. No entanto, os questionários demonstram uma mudança de postura, reconhecendo que o papel do psicólogo escolar não é diagnosticar o aluno, mas compreender os fatores pedagógicos, emocionais e sociais que interferem no processo de aprender. Essa visão traduz o princípio defendido pela Psicologia Escolar Crítica, que busca romper com o modelo medicalizante e responsabilizador do sujeito, deslocando a análise para as condições concretas de ensino e aprendizagem.

Na categoria “Saúde Mental e Bem-Estar Escolar”, as psicólogas relataram o aumento expressivo de casos de ansiedade, depressão e sofrimento psíquico entre alunos e professores, especialmente após o período pandêmico. Conforme o CFP (2019) e Marinho-Araújo (2014), o psicólogo escolar deve atuar na promoção da saúde mental coletiva, criando espaços de escuta e cuidado que fortaleçam vínculos e reduzam o isolamento emocional. As profissionais destacaram que a saúde mental na escola não deve ser tratada apenas como ausência de doença, mas como processo relacional, que envolve pertencimento, cooperação e sentido nas práticas pedagógicas. A “Convivência e Mediação de Conflitos” foi apontada como demanda central da prática cotidiana. Situações de bullying, intolerância e desrespeito são cada vez mais frequentes, exigindo do psicólogo escolar habilidades mediadoras e restaurativas. Marinho-

Araújo (2014) e Guzzo (2014) enfatizam que o papel do psicólogo é atuar como mediador simbólico, estimulando o diálogo, a empatia e a reflexão ética nas relações escolares. Como relatou uma das “*o conflito é também um espaço de aprendizagem, e nosso papel é ajudar a transformar o atrito em diálogo*” (Psicóloga E6).

A categoria “Inclusão e Diversidade” destaca os desafios vivenciados na efetivação da educação inclusiva. As profissionais relataram dificuldades em lidar com as demandas de alunos com deficiência, TDAH, TEA e outras especificidades, ressaltando a necessidade de formação docente e interdisciplinaridade. Essa realidade reflete o que Mantoan (2015) denomina de “barreiras atitudinais”, ou seja, obstáculos simbólicos e culturais que impedem a plena participação dos estudantes. Nesse sentido, o psicólogo escolar atua como agente de sensibilização e mudança institucional, contribuindo para o fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas e para a desconstrução de preconceitos.

A “Formação Docente e Apoio Pedagógico” aparece como demanda recorrente e urgente. As psicólogas relataram o impacto do estresse e da sobrecarga docente, apontando a importância de promover momentos de escuta, reflexão e reconstrução das crenças pedagógicas. Freire (1996) já destacava que a educação exige diálogo e afeto, e o psicólogo escolar, ao oferecer suporte emocional e formativo aos professores, contribui para o desenvolvimento da autonomia e da consciência crítica. De acordo com Marinho-Araújo (2014), a formação continuada deve ser parte constitutiva da prática psicológica, como meio de ampliar o olhar sobre o processo educativo e fortalecer o coletivo escolar.

A “Relação Escola-Família” também emerge como campo de intervenção relevante, dada a fragilidade das parcerias entre pais e educadores. As participantes ressaltaram a importância de fortalecer o vínculo entre escola e comunidade, promovendo corresponsabilidade e diálogo. Guzzo & Lacerda Jr. (2014) defendem que o psicólogo deve atuar como ponte entre os diferentes agentes educativos, ajudando a construir práticas participativas

e colaborativas que favoreçam o desenvolvimento integral do aluno.

Em relação à “Gestão Institucional e Clima Escolar”, as psicólogas indicaram que a falta de comunicação interna e a sobrecarga das equipes de gestão geram tensões e desmotivação. Marinho-Araújo (2014) e Patto (1999) lembram que o psicólogo escolar deve ser também analista institucional, capaz de identificar processos que dificultam o trabalho coletivo e de propor estratégias de reorganização e cuidado organizacional. Essa função demanda uma atuação política e sistêmica, voltada para a melhoria do ambiente escolar e para o fortalecimento da cultura de cooperação.

A “Orientação Profissional e Projeto de Vida”, embora menos frequente, foi destacada como área de grande potencial de contribuição, especialmente no trabalho com adolescentes. Bock (2002) e o CFP (2019) ressaltam que a orientação profissional é também um processo de autoconhecimento e construção de identidade, que auxilia o jovem a refletir sobre seus valores, interesses e possibilidades futuras, articulando dimensões subjetivas e sociais.

Por fim, a “Prevenção da Violência e Promoção de Direitos” foi reconhecida como uma das dimensões mais desafiadoras da atuação. As psicólogas relataram situações de negligência, abuso e vulnerabilidade social, destacando a importância de articular a rede de proteção (CRAS, CREAS, Conselho Tutelar, Ministério Público, etc.). Como aponta o CFP (2019), o psicólogo escolar deve ser agente de defesa dos direitos humanos, promovendo práticas de cuidado, escuta e empoderamento, sempre fundamentadas em princípios éticos e de cidadania.

Em síntese, as demandas identificadas no quadro refletem a amplitude e a profundidade do campo da Psicologia Escolar e Educacional, que exige do profissional uma postura dialógica, interdisciplinar e crítica. Conforme defende Guzzo (2014), o psicólogo escolar contemporâneo deve articular escuta e ação, teoria e prática, emoção e política, compreendendo a escola como espaço privilegiado de formação humana e transformação social.

As falas das psicólogas confirmam que, mais do que responder a queixas individuais, o psicólogo escolar é chamado a atuar na mediação das relações, na prevenção dos conflitos e na promoção do desenvolvimento integral dos sujeitos, reafirmando o compromisso ético-político da Psicologia com a educação e com a emancipação humana.

Observamos que a construção de um olhar para a atuação do psicólogo escolar e educacional tem avançado significativamente no cenário brasileiro, com destaque para o território estudado, especialmente após a promulgação da Lei nº 13.935/2019, que garantiu a presença de profissionais da Psicologia e do Serviço Social nas redes públicas de ensino. No entanto, a prática cotidiana ainda é marcada por uma série de desafios estruturais, institucionais e formativos que exigem reflexão crítica e reposicionamento teórico do profissional diante da complexidade do contexto educacional.

Um dos principais entraves observados é a formação inicial predominantemente clínica, que ainda ocupa lugar central nos currículos dos cursos de Psicologia. Muitos profissionais relatam que a graduação ofereceu pouca preparação para lidar com as demandas da escola, focando em diagnósticos e intervenções individualizadas. Como afirma Patto (1999, p. 32), “a psicologia, por muito tempo, se dedicou a explicar o fracasso escolar como incapacidade do aluno, esquecendo-se de olhar para a escola como produtora de desigualdades”. Essa herança clínica gera uma lacuna formativa que compromete o desenvolvimento de uma atuação institucional e crítica, conforme defendem Guzzo e Lacerda Jr. (2014), ao proporem uma Psicologia Escolar comprometida com a transformação social e não apenas com a adaptação individual.

Outro desafio recorrente é a ausência de formação continuada e espaços de estudo coletivo nas instituições escolares. Muitos psicólogos atuam de forma isolada, sem apoio institucional para refletir sobre a prática e aprimorar metodologias de intervenção. Marinho-Araújo (2014) destaca que o psicólogo escolar deve ser um “profissional em constante processo

de formação”, uma vez que as demandas da escola se renovam continuamente e requerem atualização teórica e sensibilidade para lidar com os sujeitos em desenvolvimento.

Há também uma falta de clareza, dentro das instituições, sobre o papel do psicólogo escolar. Frequentemente, gestores e docentes ainda associam a presença desse profissional à função clínica ou disciplinar, reduzindo sua atuação à resolução de casos individuais. Isso limita as possibilidades de intervenção coletiva e de transformação institucional. O CFP (2019) alerta que o psicólogo escolar não deve “atender apenas as queixas individuais, mas contribuir para a construção de práticas que promovam o bem-estar e o desenvolvimento integral da comunidade escolar”.

A sobrecarga de demandas emergenciais é outro obstáculo importante. O psicólogo é, muitas vezes, acionado para lidar com situações de crise, conflitos interpessoais, casos de violência ou sofrimento emocional, o que dificulta o planejamento de ações preventivas e educativas. Guzzo (2014) argumenta que esse tipo de atuação fragmentada enfraquece o potencial crítico da Psicologia Escolar, que deve se pautar em uma prática preventiva, reflexiva e institucional, capaz de transformar as condições que produzem o sofrimento.

No campo da inclusão escolar, persistem barreiras atitudinais, falta de acessibilidade pedagógica e escassez de diálogo entre professores e equipe técnica. Mantoan (2015) reforça que a inclusão só se efetiva quando há um compromisso ético da escola em reconhecer a diferença como valor, e não como limitação.

Nesse sentido, o psicólogo escolar tem papel fundamental ao mediar reflexões sobre preconceitos e promover práticas educativas que favoreçam o pertencimento e a equidade. Além disso, há desafios relacionados à falta de recursos materiais, infraestrutura e apoio intersetorial nas escolas públicas, o que limita a efetividade das ações. Mesmo com a implementação da Lei nº 13.935/2019, muitos municípios ainda não estruturaram equipes multiprofissionais permanentes, resultando em contratações temporárias e alta rotatividade

profissional. Essa instabilidade, como observa Marinho-Araújo (2014), compromete a continuidade dos projetos e impede o acompanhamento de resultados, enfraquecendo o vínculo entre o psicólogo e a comunidade escolar.

Por fim, o psicólogo escolar enfrenta desafios ético-políticos, que exigem um posicionamento crítico diante das desigualdades e injustiças presentes no sistema educacional. Martín-Baró (1998) propõe uma Psicologia comprometida com a libertação e com a transformação social, afirmando que o profissional deve reconhecer seu papel político e ético na luta por uma educação mais humana e democrática. Essa dimensão ética também é enfatizada por Freire (1996), ao defender que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão”, o que remete à necessidade de o psicólogo atuar de modo dialógico e emancipador.

Os desafios da Psicologia Escolar e Educacional não se limitam às dificuldades institucionais, mas envolvem a própria construção da identidade profissional, a redefinição das práticas formativas e o fortalecimento de políticas públicas que assegurem o trabalho interdisciplinar e contínuo nas escolas. Superá-los requer uma postura crítica, reflexiva e comprometida com a realidade social, consolidando o lugar do psicólogo escolar como agente de mediação, transformação e promoção do desenvolvimento humano integral.

4.2 Formação Inicial do Psicólogo Escolar no Estado de Goiás: análise final

O processo formativo do psicólogo escolar no Brasil e em Goiás ainda enfrenta desafios estruturais e epistemológicos que comprometem a consolidação de uma atuação crítica, socialmente engajada e coerente com as demandas da escola pública.

Autores como Fauston Negreiros (2016, 2018, 2020) e Marinho-Araujo (2014, 2016) tem discutido amplamente que a formação Inicial em Psicologia Escolar, em muitas instituições, ainda é marcada por uma visão tecnicista e fragmentada, centrada no modelo clínico tradicional

e distante das realidades educativas concretas. Essa perspectiva acaba por reduzir a complexidade do contexto escolar a um espaço de aplicação de técnicas, em vez de um campo de construção dialógica e política.

Segundo Negreiros (2018), há uma dissociação entre teoria e prática nos cursos de Psicologia, o que leva à reprodução de uma atuação adaptativa, voltada à resolução imediata de queixas escolares, em vez de uma prática preventiva e transformadora. Essa ruptura formativa impede o psicólogo de compreender o espaço escolar como uma instituição social permeada por relações de poder, desigualdades e contradições. O autor enfatiza que a formação deve ser atravessada por uma postura crítica, reflexiva e ética, que reconheça o compromisso político da Psicologia com os direitos humanos e com a democratização do acesso ao saber.

Além disso, Negreiros problematiza a ausência de discussões sobre a dimensão política da prática psicológica, alertando que muitos cursos de Psicologia ainda negligenciam a formação cidadã e o compromisso social do psicólogo escolar. Nesse sentido, ele afirma que é urgente “repolitizar a formação em Psicologia Escolar”, de modo que o futuro profissional compreenda a escola não como um campo neutro, mas como um espaço de disputas, significados e produção de subjetividades (Negreiros, 2016).

Na prática cotidiana, essa formação limitada reflete-se em atuantes que, muitas vezes, reproduzem práticas individualizantes e medicalizantes, concentrando-se em diagnósticos e encaminhamentos, sem considerar os fatores institucionais e pedagógicos que produzem o fracasso escolar. Essa crítica dialoga com Patto (1999), ao evidenciar que a psicologia, historicamente, contribuiu para a culpabilização do aluno e da família pelas dificuldades de aprendizagem, afastando-se de uma leitura contextual e política da educação.

Marinho-Araújo (2014), também destaca o desafio de construir uma identidade profissional sólida, marcada pela articulação entre compromisso ético-político e competência técnica. Para ele, o psicólogo escolar deve ser capaz de dialogar com os diferentes atores da

comunidade educativa, professores, gestores, famílias e alunos, atuando como mediador, articulador e agente de transformação institucional. Esse papel exige não apenas domínio teórico, mas também sensibilidade, escuta e reflexão crítica sobre as próprias práticas, o que só é possível mediante uma formação comprometida com a realidade social.

Guzzo e Lacerda Jr. (2014) defendem uma Psicologia Escolar Crítica, que, assim como propõe Negreiros, vai além da intervenção sobre indivíduos e busca compreender as condições sociais e institucionais que atravessam a aprendizagem. Marinho-Araújo (2014) reforça essa necessidade de deslocar o foco da queixa para os processos coletivos e relacionais, apontando que o psicólogo deve contribuir para a construção de práticas reflexivas e colaborativas dentro da escola.

Negreiros (2018) ressalta ainda que a formação do psicólogo escolar precisa promover o que ele chama de “alfabetização política do olhar”, isto é, a capacidade de compreender as múltiplas determinações, sociais, culturais e históricas, que estruturam as relações educativas. Tal concepção se aproxima da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky (1991), que concebe o desenvolvimento humano como resultado da mediação social, e da Pedagogia Crítica de Freire (1996), que propõe uma educação dialógica e emancipadora.

Contudo, os estudos de Negreiros e Marinho-Araújo revelam que os desafios na formação e na prática em Psicologia Escolar não são apenas pedagógicos, mas epistemológicos e políticos. É necessário superar a fragmentação entre teoria e prática, clínica e escola, técnica e crítica, para consolidar uma Psicologia Escolar socialmente comprometida, que compreenda o sujeito em sua totalidade e a escola como um espaço de transformação humana e social.

Diante do exposto, observamos que a análise das respostas dos profissionais evidencia que a formação em Psicologia Escolar ainda é marcada por fragilidades estruturais e epistemológicas, revelando uma predominância do modelo clínico tradicional e uma insuficiente articulação com as demandas reais do contexto educacional. Essa constatação reflete o que a

Psicologia Crítica tem denunciado há décadas: a tendência da formação em Psicologia a descontextualizar o sujeito, afastando-se das dimensões históricas, sociais e políticas que constituem a vida escolar e o desenvolvimento humano.

De acordo com Macedo et. al (2018), e Negreiros (2016, 2018) os cursos de Psicologia no Brasil ainda reproduzem uma formação tecnicista, fragmentada e pouco comprometida com o enfrentamento das desigualdades educacionais, o que gera profissionais inseguros e pouco preparados para atuar criticamente nas instituições escolares. Os autores enfatizam que a formação deve ser repensada para possibilitar uma leitura política e social da escola, pois “sem compreender o espaço educativo como campo de disputas, não há Psicologia Escolar crítica possível” (Negreiros, 2018, p. 547).

Os relatos dos profissionais também revelam a ausência de disciplinas e estágios específicos voltados à Psicologia Escolar, o que reforça a distância entre a formação acadêmica e as demandas institucionais. Essa lacuna formativa faz eco à crítica de Patto (1999), que aponta que a Psicologia, historicamente, contribuiu para o fracasso escolar ao privilegiar explicações individualizantes e ao patologizar o aluno, em vez de compreender os fenômenos educacionais como produtos de relações sociais e históricas.

Em consonância, Guzzo e Lacerda Jr. (2014) destacam que o desafio formativo da Psicologia Escolar está em romper com a lógica adaptativa e construir uma prática comprometida com a transformação social. Para os autores, a formação do psicólogo escolar deve promover a reflexão crítica sobre as condições de exclusão, as relações de poder e as práticas educativas que produzem desigualdade, permitindo que o profissional se posicione eticamente diante dos contextos escolares.

Sob o mesmo olhar, Marinho-Araújo (2014) reforça que a formação inicial precisa articular teoria, prática e compromisso ético-político, de modo que o psicólogo escolar atue como mediador e articulador dos processos institucionais, e não como mero executor de tarefas

técnicas. A autora propõe uma formação pautada na produção de sentidos, que leve o futuro psicólogo a compreender a escola como um espaço de desenvolvimento humano, subjetividade e cidadania.

Do ponto de vista da Psicologia Crítica latino-americana, Martín-Baró (1998) afirma que a formação em Psicologia deve ser orientada para a libertação do sujeito e a transformação das condições sociais de opressão. Essa perspectiva ilumina o desafio ético da formação em Psicologia Escolar: superar a neutralidade científica e assumir uma postura política diante das desigualdades que atravessam o cotidiano das escolas. Assim, formar psicólogos escolares críticos significa preparar profissionais capazes de analisar a realidade social e atuar como agentes de mudança e emancipação coletiva.

Os depoimentos analisados demonstram, portanto, que a formação inicial ainda não tem sido suficiente para preparar os psicólogos para uma atuação reflexiva, interdisciplinar e transformadora. A carência de espaços de debate teórico e prático sobre o papel do psicólogo na escola leva muitos profissionais a buscar, após a graduação, formações complementares, grupos de estudo e especializações, o que evidencia um movimento de autoformação crítica, como defendem Negreiros (2020) e Guzzo (2014).

Todavia, à luz da Psicologia Crítica, os desafios formativos identificados nas falas das psicólogas revelam que a Psicologia Escolar ainda está em processo de construção enquanto campo ético, político e emancipador. O caminho para superar tais lacunas passa por currículos mais integrados à realidade educacional, supervisões críticas, projetos de extensão comprometidos com a escola pública e uma formação que reconheça o psicólogo como sujeito histórico, agente de transformação e participante ativo das lutas sociais que atravessam a educação brasileira.

A análise das falas das psicólogas entrevistadas, conforme já mencionado, evidencia que a formação Inicial em Psicologia Escolar ainda apresenta lacunas significativas, sobretudo no

que se refere à articulação entre teoria e prática e à compreensão crítica do papel social da Psicologia na escola. Em sua maioria, os profissionais reconhecem que a graduação ofereceu uma base fortemente clínica, com pouca aproximação das práticas institucionais e educacionais.

Como expressa uma participante:

“Durante a faculdade, quase não tivemos disciplinas voltadas à Psicologia Escolar. A maioria dos estágios era voltada para o atendimento clínico e pouco se falava sobre a atuação na escola.” (Psicóloga E3).

Esse relato reflete uma tendência apontada por Marinho-Araujo (2014), segundo o qual a formação do psicólogo ainda é marcada por uma lógica tecnicista e despolitizada, voltada à aplicação de técnicas, e não à compreensão crítica dos fenômenos sociais. Para o autor, a Psicologia Escolar deve ser “repolitizada” e ancorada em uma perspectiva ética e social, de modo que o profissional compreenda a escola como espaço de mediação, contradição e transformação (Negreiros, 2016; 2020).

Outras falas reforçam o distanciamento entre a formação e as demandas reais da escola. Uma entrevistada afirma:

“Quando cheguei para atuar na escola, senti falta de preparo. A formação não me ensinou a lidar com a complexidade das relações escolares, com a gestão, com as famílias. Tive que aprender na prática.” (Psicóloga E7).

Essas percepções dialogam com Guzzo e Lacerda Jr. (2014), que defendem que a formação do psicólogo escolar deve romper com o modelo clínico e construir uma prática institucional e coletiva, comprometida com a democratização das relações escolares. Para os autores, a Psicologia Escolar Crítica exige que o profissional compreenda os determinantes sociais da aprendizagem e atue sobre eles, não apenas sobre o aluno individualmente.

Em várias respostas, observa-se também a percepção de que o currículo dos cursos de Psicologia não contempla suficientemente a dimensão política e histórica da educação. Uma das

participantes ressalta:

“Na graduação, aprendemos teorias, mas sem discutir as condições sociais da escola pública. Faltou entender a realidade dos professores e dos alunos.” (Psicóloga E11).

Essa observação se aproxima da crítica feita por Patto (1999), ao afirmar que a Psicologia, ao desconsiderar as condições socioeconômicas e culturais que atravessam a escola, acabou produzindo uma leitura patologizante do fracasso escolar. Nessa perspectiva, a ausência de uma formação crítica mantém o psicólogo preso à lógica da culpabilização individual, dificultando o avanço de uma prática emancipadora.

Apesar das lacunas, algumas entrevistadas relataram movimentos de autoformação e busca por especializações após a graduação, revelando o desejo de ampliar a compreensão sobre a Psicologia Escolar. Como relata uma delas:

“Senti a necessidade de continuar estudando. Busquei especializações e grupos de pesquisa para entender melhor o papel do psicólogo na escola. Foi depois da graduação que encontrei sentido no trabalho.” (Psicóloga E18).

Esse processo de busca reflete o que Marinho-Araújo (2014) chama de *produção de sentidos na prática profissional*, indicando que o compromisso com a formação continuada é um caminho de resistência e reconstrução crítica do fazer psicológico.

Sob a lente da Psicologia Crítica latino-americana, Martín-Baró (1998) afirma que o psicólogo deve ser um profissional comprometido com a libertação e a justiça social. Essa perspectiva reforça que a formação inicial não pode se limitar a técnicas, mas deve preparar o profissional para compreender as estruturas de opressão que atravessam a escola e para atuar como mediador de processos emancipatórios. Assim, as falas das psicólogas entrevistadas revelam que, embora a formação inicial ainda apresente fragilidades, há um movimento crescente de reconstrução crítica da identidade profissional, orientado pelo compromisso ético e político com a educação pública. Como sintetiza uma das participantes:

“Ser psicóloga escolar é repensar o nosso lugar o tempo todo, é olhar para a escola como espaço de luta e transformação, não só de diagnóstico.” (Psicóloga E25).

Dessa forma, à luz da Psicologia Crítica, a formação em Psicologia Escolar dos profissionais entrevistados ainda precisa avançar na integração entre teoria e prática, no fortalecimento do compromisso social e na construção de uma identidade pautada na transformação das condições que produzem exclusão e desigualdade no contexto educacional. A análise das respostas dos 32 participantes acerca da formação inicial em Psicologia Escolar revela um conjunto de elementos que evidenciam tanto permanências históricas quanto movimentos de transformação no campo formativo.

De modo predominante, 68% dos respondentes indicaram que a graduação esteve fortemente orientada por uma perspectiva clínica, com ênfase em práticas diagnósticas e individuais, em detrimento de abordagens institucionais e educacionais. Esse dado aponta para a persistência de um modelo formativo tradicional, historicamente criticado por autoras como Patto (1999), ao evidenciar a centralidade do atendimento individual e a tendência à patologização das dificuldades escolares.

Corroborando essa compreensão, 66% dos participantes reconheceram a existência de um desequilíbrio entre conteúdos clínicos e educacionais no currículo, com valorização do setting clínico em relação à atuação institucional. Tal configuração impacta diretamente a construção da identidade profissional do psicólogo escolar, dificultando a consolidação de uma perspectiva crítica e comprometida com a transformação das práticas educativas, conforme discutem Guzzo e Lacerda Jr. (2014).

Outro aspecto relevante refere-se à ausência ou fragilidade de estágios específicos em Psicologia Escolar, apontada por 56% dos respondentes. Muitos relataram que os estágios ofertados durante a graduação não contemplavam o contexto escolar de maneira consistente, limitando a vivência institucional e a compreensão das dinâmicas próprias da escola. Essa

lacuna formativa contribui para a percepção, manifestada por 63% dos participantes, de uma significativa dificuldade de articulação entre teoria e prática. Segundo os relatos, há uma distância entre os conteúdos aprendidos na universidade e as demandas concretas enfrentadas no cotidiano escolar, exigindo processos posteriores de adaptação e autoformação.

Nesse cenário, destaca-se que 78% dos profissionais afirmaram ter buscado formação continuada após a graduação, por meio de especializações, cursos e grupos de estudo, com o objetivo de suprir lacunas deixadas pela formação inicial. Esse dado evidencia tanto a insuficiência formativa quanto o compromisso dos profissionais com o aprimoramento de sua prática, em consonância com as orientações do Conselho Federal de Psicologia (2019) acerca da formação permanente.

A análise também revela que 53% dos participantes percebem pouca abordagem da Psicologia Escolar Crítica e da análise institucional durante a graduação, especialmente no que se refere às dimensões políticas, à inclusão e à compreensão das desigualdades estruturais que atravessam o espaço escolar. Contudo, 28% reconheceram avanços recentes nas matrizes curriculares, sobretudo com a ampliação de conteúdos relacionados à diversidade, inclusão e políticas educacionais, movimento que pode estar associado às novas Diretrizes Curriculares e às transformações normativas no campo da formação em Psicologia.

Adicionalmente, 44% dos respondentes enfatizaram a necessidade de maior interdisciplinaridade na formação, defendendo o diálogo com áreas como pedagogia e serviço social para compreender a complexidade do fenômeno educativo. Por sua vez, 34% destacaram a importância de uma formação ético-política que compreenda o psicólogo escolar como agente de transformação social, aproximando-se de uma perspectiva comprometida com os direitos educacionais e com a justiça social.

Por fim, 31% relataram experiências positivas em projetos de extensão e estágios supervisionados em escolas públicas, reconhecendo que tais vivências foram decisivas para a

compreensão crítica da realidade educacional. Esses relatos indicam que, quando há inserção concreta no contexto escolar, mediada por supervisão qualificada, ampliam-se as possibilidades de construção de uma prática profissional alinhada à Psicologia Escolar Crítica.

De forma geral, os dados revelam que a formação inicial ainda apresenta marcas significativas do modelo clínico tradicional, embora se observem movimentos de transição e tensionamentos que apontam para a necessidade de fortalecimento de uma formação institucional, interdisciplinar e eticamente comprometida com a realidade educacional.

A análise dos dados apresentados evidencia um cenário ainda marcado por descompassos entre a formação acadêmica em Psicologia Escolar e as demandas reais das realidades institucionais e a prática nas escolas, revelando um predomínio histórico de modelos clínico-terapêuticos e uma limitada inserção da Psicologia Escolar Crítica nos currículos universitários. Os relatos das psicólogas entrevistadas refletem insatisfações recorrentes quanto à ausência de disciplinas e estágios específicos voltados à realidade educacional, o que repercute diretamente na construção da identidade e da atuação profissional no campo.

Uma das categorias mais expressivas, “Formação Predominantemente Clínica” (68%), confirma que a graduação ainda se organiza em torno de uma matriz formativa centrada na clínica individual, na psicopatologia e na avaliação psicológica. Essa ênfase desvia o foco da dimensão social e institucional da psicologia, dificultando a compreensão dos fenômenos educativos como produções históricas e coletivas. Essa crítica é amplamente sustentada por Patto (1999), que denuncia o caráter individualizante e medicalizante da formação tradicional, e por Guzzo & Lacerda Jr. (2014), que reivindicam uma Psicologia Escolar comprometida com o enfrentamento das desigualdades sociais e com a transformação da escola em espaço democrático.

Outro dado relevante diz respeito à “Ausência de Estágios Específicos em Psicologia Escolar” (56%), o que reforça a limitação das experiências práticas durante a formação inicial. Muitas psicólogas relataram que o contato com o contexto escolar se restringiu a projetos

pontuais, sem supervisão adequada, comprometendo o desenvolvimento de uma postura crítica frente às dinâmicas institucionais. Como aponta Marinho-Araújo (2014), o estágio supervisionado constitui um dispositivo formativo essencial, pois permite ao estudante vivenciar os desafios da escola e construir, de forma dialógica, estratégias de intervenção coerentes com a realidade educacional.

A “Necessidade de Formação Continuada” (78%) aparece como tendência majoritária e reafirma a percepção de que a formação inicial não oferece subsídios suficientes para a atuação na área. As entrevistadas destacaram que a busca por cursos, especializações e grupos de estudo foi a principal forma de suprir lacunas teóricas e práticas. Essa constatação vai ao encontro do que discute Negreiros (2020) ao afirmar que a formação em Psicologia Escolar deve ser compreendida como processo permanente de reflexão e reconstrução de saberes, indispensável à consolidação de uma prática ética e socialmente engajada.

A categoria “Dificuldade de Articulação entre Teoria e Prática” (63%) reforça a distância entre o que é ensinado nas universidades e o que é demandado nas escolas. As psicólogas relataram que a vivência profissional exige improviso e autoformação, uma vez que o contexto escolar impõe situações complexas que não são contempladas nos conteúdos curriculares.

Essa lacuna, sob a ótica de Vygotsky (1991), revela a ausência de uma aprendizagem mediada entre o conhecimento teórico e a experiência concreta, o que impede a internalização crítica e criativa dos saberes psicológicos.

Outro ponto expressivo refere-se à “Pouca Abordagem da Psicologia Crítica e Institucional” (53%), demonstrando que a dimensão política e social do trabalho escolar ainda é pouco explorada nos cursos de graduação. Essa ausência compromete a formação de psicólogos capazes de problematizar as relações de poder, as práticas excludentes e os processos de desigualdade que atravessam a escola. Nesse sentido, Guzzo & Lacerda Jr. (2014) e Marinho-Araújo (2014) defendem a urgência de uma formação pautada na análise institucional

e na construção de práticas coletivas, que ultrapassem a lógica de adaptação e correção.

Apesar das fragilidades apontadas, algumas participantes reconheceram avanços recentes nas matrizes curriculares (28%), especialmente com a inserção de disciplinas sobre diversidade, inclusão e políticas educacionais, em consonância com a Resolução CNE/CES nº 1/2023. Essa tendência indica um movimento de revisão paradigmática na formação, aproximando o campo da Psicologia Escolar das demandas contemporâneas da educação inclusiva, como discutem Mantoan (2015) e Carvalho (2018).

A “Demanda por Interdisciplinaridade” (44%) também emergiu como ponto relevante, ressaltando a necessidade de diálogo entre a Psicologia e áreas como Pedagogia e Serviço Social. Essa perspectiva amplia a compreensão da escola como espaço de construção coletiva e reflete a defesa de Freire (1996) de uma prática educativa fundamentada no diálogo, na cooperação e na leitura crítica da realidade.

Outras categorias, como “Formação Ético-Política e Compromisso Social” (34%) e “Experiência Positiva em Projetos de Extensão e Estágio Supervisionado” (31%), revelam caminhos promissores. As psicólogas que participaram de projetos de extensão ou estágios em escolas públicas relataram maior consciência sobre o papel social do psicólogo e sobre a importância da escuta e da mediação institucional. Essa experiência formativa se alinha aos princípios defendidos por Martín-Baró (1998) e Guzzo (2014), que concebem a psicologia como prática de libertação e transformação social.

Por fim, a categoria “Desequilíbrio entre Conteúdos Clínicos e Educacionais” (66%) sintetiza o núcleo das fragilidades observadas. Ainda que as políticas curriculares indiquem avanços, persiste uma hegemonia clínica que limita a consolidação da identidade do psicólogo escolar enquanto agente institucional e social. Esse descompasso reforça a necessidade de revisão profunda dos currículos de Psicologia, a fim de garantir a integração entre teoria, prática e compromisso ético-político, conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais

(CNE/CES, 2023).

Por fim, o quadro evidencia que as lacunas na formação inicial dos psicólogos escolares não se reduzem à ausência de conteúdo ou disciplinas, mas refletem uma concepção de psicologia ainda distante das realidades concretas das escolas brasileiras. Superar essas fragilidades requer um projeto formativo comprometido com a transformação social, que valorize a experiência, a reflexão crítica e o diálogo interdisciplinar como elementos estruturantes da formação e da atuação profissional.

4.3 A Formação e a Prática dos Psicólogos Escolares no estado de Goiás

A análise comparativa entre as atribuições tradicionais e as atribuições críticas (contemporâneas) da atuação do psicólogo escolar evidencia uma transformação paradigmática no campo da Psicologia Escolar e Educacional.

Na concepção tradicional, o aluno é visto como portador de déficits individuais, transtornos ou dificuldades intrínsecas, sendo compreendido de forma isolada de seu contexto social. Em contraposição, na perspectiva crítica, o sujeito é entendido como histórico, social e cultural, inserido em contextos concretos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme fundamenta Vygotsky (1991). Esse deslocamento implica reconhecer que as dificuldades escolares não podem ser analisadas dissociadas das condições institucionais e sociais que as produzem.

No que se refere ao foco da intervenção, a atuação tradicional centra-se no atendimento individual, no diagnóstico psicológico e na correção de “problemas” comportamentais ou de aprendizagem. Já a abordagem contemporânea propõe ações institucionais, preventivas e coletivas, voltadas à transformação das condições escolares que produzem sofrimento e exclusão (Patto, 1999; Guzzo & Lacerda Jr., 2014; CFP, 2019). A intervenção deixa de ser exclusivamente remediativa para assumir caráter político e institucional.

A relação com o professor também sofre reconfiguração. Na perspectiva tradicional, o docente é frequentemente visto como fonte de queixa ou responsabilizado pelo fracasso escolar. Na abordagem crítica, o professor é compreendido como parceiro de trabalho, sendo a relação pautada no diálogo, na reflexão conjunta e na formação continuada (Marinho-Araújo, 2014; Negreiros, 2018). O psicólogo passa a atuar como mediador de processos formativos no interior da escola.

Quanto à compreensão do fracasso escolar, o modelo tradicional tende a atribuí-lo à criança, à família ou à suposta falta de capacidade cognitiva. Em contraste, a perspectiva crítica o entende como fenômeno social e institucional, produzido por desigualdades estruturais e práticas excludentes (Patto, 1999; Guzzo, 2014). Essa mudança desloca a responsabilização individual para a análise das condições históricas e institucionais.

No papel institucional, a atuação tradicional caracteriza-se pelo trabalho isolado, respondendo a demandas pontuais e emergenciais. A perspectiva contemporânea, por sua vez, integra o psicólogo à equipe pedagógica, envolvendo-o na construção do Projeto Político-Pedagógico e nas políticas educacionais da escola (CFP, 2019; Marinho-Araújo, 2014).

Em termos metodológicos, o modelo tradicional prioriza testes psicológicos, laudos e encaminhamentos clínicos. Já a abordagem crítica privilegia práticas de escuta, observação institucional, grupos reflexivos e ações de promoção da saúde mental (Guzzo & Lacerda Jr., 2014; Negreiros, 2020), ampliando o campo de intervenção para além do indivíduo.

A finalidade da atuação também se diferencia. Enquanto a perspectiva tradicional busca adaptar o aluno à escola e normalizar condutas, a perspectiva crítica objetiva transformar as relações escolares, promover inclusão e fortalecer processos de aprendizagem significativa (Martín-Baró, 1998; Guzzo, 2014).

No que diz respeito à postura ético-política, a atuação tradicional tende a ser apresentada como neutra e técnica, centrada no indivíduo. Em oposição, a prática contemporânea assume

caráter engajado, reflexivo e comprometido com os direitos humanos, a diversidade e a justiça social (Martín-Baró, 1998; Negreiros, 2016).

A relação com a comunidade também se amplia: de uma atuação distante da realidade sociocultural das famílias, passa-se à promoção do diálogo entre escola, família e território, reconhecendo a importância do contexto social na constituição dos processos educativos (Marinho-Araújo, 2014; CFP, 2019).

Por fim, a concepção de educação deixa de ser entendida como processo de instrução e controle comportamental para ser compreendida como formação integral, dialógica e emancipadora, conforme propõe Freire (1996). Assim, a Psicologia Escolar contemporânea consolida-se como prática institucional, coletiva e socialmente comprometida, superando a lógica adaptacionista que marcou sua origem histórica.

Observamos ao longo da história da psicologia escolar no Brasil a passagem de uma atuação tradicional, centrada no indivíduo e no modelo clínico, para uma atuação crítica, institucional e comprometida com a transformação social e educacional. Essa transição reflete o movimento de crítica interna da Psicologia, especialmente a partir da década de 1980, quando autores e pesquisadoras começaram a questionar o papel adaptativo e patologizante que a profissão vinha exercendo nas escolas.

Essa mudança expressa a consolidação de um movimento teórico- prático que busca romper com a herança clínica e patologizante da psicologia tradicional, aproximando-se dos princípios da Psicologia Escolar Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural.

Na dimensão da concepção de sujeito, observa-se um avanço significativo. Se antes o aluno era visto como portador de déficits individuais, hoje passa a ser compreendido como sujeito histórico, social e cultural, cujas dificuldades são mediadas pelas condições concretas de vida e pelas relações escolares. Essa mudança é sustentada pela teoria de Vygotsky (1991), que defende que o desenvolvimento humano é um processo socialmente mediado, e por Patto (1999),

que critica a tendência da psicologia a culpar o indivíduo pelo fracasso escolar, desconsiderando os determinantes institucionais e sociais que o produzem.

No que se refere ao foco da intervenção, o modelo tradicional centrava-se no atendimento individual e no diagnóstico psicológico, buscando corrigir comportamentos “desviantes” e adaptar o aluno à norma escolar. Em contrapartida, a Psicologia Escolar Crítica propõe uma atuação preventiva, coletiva e institucional, que analisa as condições da escola e promove transformações nas práticas pedagógicas e relacionais (Guzzo & Lacerda Jr., 2014; CFP, 2019). Esse novo enfoque entende que o trabalho do psicólogo não é ajustar o aluno, mas transformar o contexto em que ele se desenvolve.

A relação com o professor também é ressignificada. O professor deixa de ser visto como responsável isolado pelas dificuldades dos alunos e passa a ser reconhecido como parceiro de reflexão e coautor dos processos educativos. Marinho-Araújo (2014) e Negreiros (2018) apontam que o diálogo entre psicólogo e docente é fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais conscientes, afetivas e inclusivas, transformando o espaço escolar em ambiente de aprendizagem mútua e corresponsável.

Quanto à compreensão do fracasso escolar, as falas e análises apontam uma ruptura com o modelo patologizante. O fracasso deixa de ser entendido como resultado da incapacidade cognitiva da criança ou da “falta de estrutura familiar” e passa a ser reconhecido como produto de um sistema educacional excludente e desigual (Patto, 1999; Guzzo, 2014). Essa visão desloca o foco da culpabilização para a análise das condições estruturais, exigindo do psicólogo uma atuação crítica e transformadora dentro das instituições.

O papel institucional do psicólogo, tradicionalmente isolado e reativo, dá lugar a uma atuação integrada e participativa, voltada à construção de políticas educacionais e à elaboração coletiva do projeto político-pedagógico (PPP). Segundo Marinho-Araújo (2014) e o CFP (2019), o psicólogo escolar contemporâneo deve estar inserido no cotidiano da escola,

contribuindo com diagnósticos institucionais, formação docente e ações voltadas à saúde mental coletiva.

Em relação à metodologia de trabalho, observa-se a substituição de práticas centradas em testes, laudos e encaminhamentos clínicos por estratégias dialógicas e reflexivas, como grupos de escuta, observação institucional, rodas de conversa e projetos colaborativos. Para Negreiros (2020) e Guzzo & Lacerda Jr. (2014), tais práticas expressam um movimento de emancipação epistemológica, em que o psicólogo abandona o papel de perito e assume o lugar de mediador, atuando na promoção da saúde mental e no fortalecimento das relações escolares.

A finalidade da atuação também passa por uma profunda ressignificação. Se antes o objetivo era adaptar o aluno à escola e normalizar condutas, agora o foco é transformar as relações escolares, promover inclusão, respeito à diversidade e aprendizagem significativa. Essa mudança é inspirada na proposta de Martín-Baró (1998), que defende uma psicologia voltada para a libertação dos sujeitos e das instituições, e de Guzzo (2014), que entende a prática escolar como espaço de resistência e produção de novos sentidos sociais.

A postura ético-política acompanha esse processo de transformação. O psicólogo escolar deixa de ser um agente neutro e tecnicista e passa a atuar de modo engajado e comprometido com os direitos humanos, a justiça social e a democracia (Martín-Baró, 1998; Negreiros, 2016). Essa mudança implica reconhecer que toda prática psicológica é também uma prática política, e que o compromisso com o coletivo deve nortear as decisões e intervenções no espaço escolar.

A relação com a comunidade e a concepção de educação também são profundamente ressignificadas. O psicólogo crítico compreende que a escola é parte de um território e que o diálogo com as famílias e a comunidade local é fundamental para a efetividade das ações. Marinho-Araújo (2014) e o CFP (2019) reforçam que o trabalho do psicólogo deve transcender os muros da escola, promovendo articulações com as redes de saúde, assistência social e

cultura.

Assim, verificamos profunda mudança de paradigma na Psicologia Escolar e Educacional brasileira, que vem deixando de ser uma prática adaptativa e corretiva para assumir um papel crítico, político e humanizador. Essa transição é sustentada pelos aportes da Psicologia Histórico-Cultural e da Psicologia Crítica Latino-Americana, que compreendem o psicólogo escolar como agente de mediação, transformação e emancipação coletiva. Assim, o profissional contemporâneo é chamado a atuar não apenas sobre os sujeitos, mas com e entre os sujeitos, construindo práticas que afirmem a potência do humano, a inclusão e o compromisso social da Psicologia com a educação e a cidadania.

Nas atribuições tradicionais, o psicólogo era visto principalmente como um profissional que deveria “corrigir” desvios de comportamento e identificar alunos “com problemas de aprendizagem”. Essa visão, como denuncia Maria Helena Souza Patto (1999), estava enraizada em uma lógica individualizante e medicalizante, que atribuía o fracasso escolar ao aluno e à família, sem considerar as condições estruturais da escola e da sociedade. Essa concepção reduzia a complexidade dos processos educativos e servia, muitas vezes, para legitimar práticas excludentes, reforçando desigualdades históricas.

Por outro lado, as atribuições críticas contemporâneas propõem uma ruptura com esse paradigma. Nessa perspectiva, o psicólogo escolar é compreendido como um mediador de processos humanos e institucionais, cuja principal função é analisar, compreender e intervir nas condições que produzem o sofrimento e as dificuldades de aprendizagem, e não apenas nos sintomas individuais. Como defendem Guzzo e Lacerda Jr. (2014), o papel do psicólogo deve ser o de articular o conhecimento psicológico às demandas coletivas, promovendo reflexões e ações que transformem as práticas escolares e ampliem as possibilidades de desenvolvimento humano.

Enquanto a atuação tradicional tem como foco o diagnóstico e a normalização de condutas, a Psicologia Escolar Crítica volta-se para a promoção de saúde mental, a escuta institucional e o fortalecimento dos vínculos na comunidade educativa. Essa mudança de foco se fundamenta em uma compreensão histórico-cultural do sujeito, como propõe Vygotsky (1991), segundo a qual o desenvolvimento humano se dá por meio da interação social e da mediação simbólica. Assim, o psicólogo deixa de “corrigir o aluno” e passa a reconhecer o papel da escola, da cultura e das relações sociais na constituição dos processos de aprendizagem.

Marinho-Araújo (2014) contribui para essa discussão ao afirmar que a prática crítica pressupõe uma atuação coletiva, interdisciplinar e institucional, na qual o psicólogo escolar atua junto a professores, gestores e famílias, construindo espaços de reflexão e transformação. Essa perspectiva rompe com o isolamento profissional e reforça a ideia de que a Psicologia deve estar inserida no cotidiano escolar, contribuindo para o desenvolvimento integral dos sujeitos e para a construção de uma escola democrática.

Negreiros (2018; 2020) complementa que essa virada crítica exige uma formação comprometida com a realidade social e com a ética pública. O autor destaca que o psicólogo escolar precisa ser preparado para compreender as condições históricas que moldam o campo educacional, atuando de forma politizada e reflexiva. Segundo ele, a atuação crítica demanda o que chama de *alfabetização política do olhar*, isto é, a capacidade de ler a escola para além de suas paredes e compreender as forças sociais e econômicas que a atravessam.

No campo ético-político, Martín-Baró (1998) afirma que a Psicologia não pode ser neutra diante das injustiças e desigualdades que marcam a sociedade. A atuação crítica implica reconhecer que toda prática psicológica é também uma prática política, pois interfere na forma como os sujeitos se percebem, se relacionam e constroem sentido em seus contextos. Assim, o psicólogo escolar deve ser um agente de humanização e transformação social, atuando com compromisso ético, empatia e responsabilidade coletiva.

Contudo, a análise dos dados retrata o deslocamento da Psicologia Escolar de uma lógica tradicional para uma perspectiva crítica representa um avanço teórico e ético significativo. O psicólogo escolar, antes restrito à função de diagnóstico e correção, assume hoje o papel de mediador institucional, promotor de saúde mental e parceiro pedagógico. Seu trabalho passa a ter como foco central a inclusão, o diálogo e o fortalecimento da comunidade escolar, reafirmando a Psicologia como ciência comprometida com a emancipação humana e a democratização da educação.

A formação do psicólogo escolar no contexto educativo requer uma base sólida que articule competência técnica, sensibilidade ética e compromisso social. O profissional deve ser preparado não apenas para compreender os fenômenos psicológicos em sua dimensão individual, mas, sobretudo, para analisar criticamente as condições sociais, históricas e institucionais que permeiam o processo educativo. Nesse sentido, os requisitos básicos da formação vão além do domínio teórico, envolvendo também uma postura reflexiva e transformadora diante da realidade escolar.

Conforme destaca Negreiros (2018), a formação do psicólogo escolar deve estar orientada por uma visão crítica da educação e da sociedade, que permita ao futuro profissional compreender a escola como espaço de produção de subjetividades, de disputa de sentidos e de construção coletiva. O autor alerta que a formação ainda enfrenta desafios marcados por uma tendência tecnicista e fragmentada, que separa teoria e prática e restringe o papel do psicólogo à função de resolver “queixas escolares”. Assim, um dos requisitos fundamentais é que o processo formativo promova a articulação entre saber científico e compromisso ético-político, favorecendo o desenvolvimento de um olhar sensível às desigualdades e às condições concretas da educação pública.

De modo convergente, Guzzo e Lacerda Jr. (2014) defendem que a formação deve capacitar o psicólogo a atuar de forma institucional e interdisciplinar, integrando-se à equipe

pedagógica e contribuindo para a reflexão sobre as práticas educativas. Para os autores, o psicólogo escolar crítico deve ser preparado para intervir coletivamente, promovendo espaços de diálogo e reflexão com professores, gestores, estudantes e famílias. Essa concepção rompe com o modelo tradicional de atuação centrado no indivíduo e reforça o compromisso da Psicologia com a transformação social e a emancipação humana.

Outro requisito essencial refere-se à compreensão teórica do desenvolvimento humano em sua dimensão histórico-cultural. Inspirada em Vygotsky (1991), essa perspectiva fundamenta a necessidade de formar profissionais capazes de compreender que o aprendizado e o desenvolvimento são processos mediados socialmente. O psicólogo escolar, portanto, deve estar preparado para atuar como mediador de processos interativos e simbólicos, contribuindo para que a escola se torne um espaço de construção coletiva do conhecimento e do desenvolvimento humano integral.

Além da formação teórica, a prática supervisionada ocupa papel central. Marinho-Araújo (2014) enfatiza que os estágios básicos e específicos são momentos privilegiados de aprendizagem, nos quais o estudante deve vivenciar o cotidiano escolar, desenvolver análise institucional e construir estratégias de intervenção voltadas à melhoria das relações e à promoção da saúde mental. Esses espaços de prática devem ser acompanhados de reflexão crítica e de supervisão que problematize o papel do psicólogo diante dos desafios da escola contemporânea.

A Resolução CNE/CES nº 1/2023 reforça esses princípios ao determinar que a formação do psicólogo deve ser generalista, humanista, crítica e ética, voltada à promoção da saúde e à defesa dos direitos humanos. Essa diretriz amplia o entendimento de que a Psicologia Escolar precisa estar comprometida com a inclusão, a diversidade e a equidade educacional, exigindo do profissional uma postura de respeito à diferença e de valorização dos múltiplos modos de aprender e conviver.

Sob a ótica da Psicologia Crítica latino-americana, Martín-Baró (1998) acrescenta que o psicólogo escolar deve ser formado para compreender as relações de poder e opressão que estruturam a escola, atuando de modo a desnaturalizar as desigualdades e contribuir para práticas educativas libertadoras. Assim, o requisito ético-político se torna central: formar psicólogos capazes de intervir criticamente na realidade e não de se adaptar a ela.

Por fim, Patto (1999) alerta que a formação do psicólogo escolar precisa superar a herança da psicometria e do diagnóstico individualizante, consolidando uma prática comprometida com a análise das condições sociais que produzem o fracasso escolar. Nesse sentido, a formação deve propiciar instrumentos teóricos e metodológicos para que o profissional compreenda a escola como espaço de construção de cidadania e de resistência, e não apenas como local de reprodução de normas e avaliações.

Doravante, os requisitos básicos para a formação do psicólogo escolar envolvem a integração entre conhecimento técnico e sensibilidade social, fundamentados na articulação entre teoria e prática, na ética profissional e no compromisso com uma educação democrática e inclusiva. O psicólogo escolar, formado sob esses princípios, torna-se um agente de mediação, escuta e transformação, comprometido com o desenvolvimento integral dos sujeitos e com a humanização das relações no espaço educativo

A formação do psicólogo escolar no contexto educativo deve articular conhecimentos técnicos, fundamentos teóricos, princípios ético-políticos e compromisso social, possibilitando que o futuro profissional compreenda a escola como um espaço complexo, dinâmico e atravessado por contradições. Nesse sentido, os requisitos básicos da formação incluem não apenas a aquisição de saberes científicos, mas, sobretudo, o desenvolvimento de uma postura crítica diante das práticas educativas e das desigualdades sociais que atravessam o ambiente escolar.

Conforme aponta Negreiros (2018), o desafio central da formação em Psicologia Escolar está em superar uma lógica tecnicista e adaptativa, ainda presente em muitos currículos de Psicologia no Brasil. Segundo o autor, “a formação deve conduzir o estudante a uma leitura politizada da escola, capaz de compreender as relações de poder, os processos de exclusão e as possibilidades de emancipação presentes nesse espaço” (Negreiros, 2018, p. 545). Essa necessidade foi expressa também nas falas das profissionais entrevistadas, como ilustra o depoimento a seguir:

“A graduação não me preparou para o trabalho na escola. Tivemos muitas disciplinas clínicas e poucas voltadas para a educação. Só fui compreender a importância da Psicologia Escolar quando comecei a atuar na rede pública.” (Psicóloga E3)

Essa percepção reflete o que Patto (1999) já havia problematizado ao afirmar que a Psicologia, por muito tempo, contribuiu para patologizar o aluno e deslocar o foco das condições sociais e pedagógicas da escola para os supostos déficits individuais. Assim, a formação inicial precisa ser repensada de modo a preparar o psicólogo escolar para compreender o fracasso escolar como um fenômeno social, e não como expressão de falhas cognitivas ou familiares.

Outro requisito essencial é a articulação entre teoria e prática, de forma que o estudante compreenda o contexto educacional como campo de produção de saberes e não apenas como espaço de aplicação técnica. Como aponta Marinho-Araújo (2014), os estágios supervisionados e os projetos de extensão constituem oportunidades fundamentais para o desenvolvimento de uma postura reflexiva e interventiva, desde que sejam orientados por uma concepção crítica e institucional da Psicologia Escolar. Essa necessidade é evidenciada nas falas das psicólogas entrevistadas:

“Os estágios que fiz não abordavam a realidade da escola pública. Faltava essa vivência institucional, o trabalho com professores e com as famílias.” (Psicóloga E7).

“Foi só quando entrei num projeto de extensão voltado à educação que percebi o quanto o

psicólogo pode contribuir para a transformação das relações dentro da escola.” (Psicóloga E10)

Essas experiências demonstram que o contato direto com o contexto escolar é indispensável para a construção de um olhar ampliado e socialmente comprometido.

Outro aspecto fundamental diz respeito à formação ético-política, requisito que transcende o domínio técnico e implica o desenvolvimento de uma consciência crítica e engajada. Para Martín-Baró (1998), o psicólogo comprometido com a libertação deve compreender que sua prática é sempre política, pois interfere na forma como os sujeitos se percebem e se organizam diante das condições de opressão. Essa dimensão também foi apontada por uma das participantes da pesquisa:

“A gente precisa entender que o trabalho na escola é político. O psicólogo não está ali só para aplicar teste, mas para lutar por uma educação mais humana e inclusiva.” (Psicóloga E14).

A Resolução CNE/CES nº 1/2023, ao atualizar as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Psicologia, reafirma esses princípios ao determinar que a formação deve ser generalista, crítica e humanista, orientada pela promoção da saúde, pela defesa dos direitos humanos e pela valorização da diversidade. Essa orientação curricular fortalece a perspectiva de uma Psicologia Escolar contextualizada, interdisciplinar e comprometida com a transformação social.

Por fim, um requisito central apontado pelas psicólogas entrevistadas é a necessidade de formação continuada, entendida como processo permanente de reflexão e reconstrução profissional. Muitas relataram que foi apenas após o ingresso na prática que buscaram aprofundar seus conhecimentos por meio de especializações, grupos de estudo e participação em redes profissionais.

“A formação não dá conta de tudo. É no cotidiano da escola que a gente se forma de verdade, quando precisa repensar o próprio fazer e estudar de novo.” (Psicóloga E22).

Essa busca constante pelo aprimoramento expressa o compromisso com a prática crítica e transformadora, reafirmando que a formação do psicólogo escolar é um processo contínuo de

aprendizagem e reflexão.

Os requisitos básicos para a formação do psicólogo escolar envolvem a integração entre fundamentos teóricos sólidos, vivências práticas contextualizadas, formação ética e política e compromisso social com a educação pública. Formar-se psicólogo escolar é, portanto, aprender a ler o mundo da escola em sua totalidade, reconhecendo-a como um espaço de contradições, mas também de possibilidades para a construção de uma sociedade mais justa, dialógica e humanizadora.

As falas das psicólogas entrevistadas evidenciam que a formação inicial em Psicologia Escolar ainda enfrenta importantes desafios relacionados à ênfase clínica, à fragmentação curricular e à insuficiente articulação entre teoria e prática. Essa realidade expressa a permanência de um modelo formativo que, historicamente, prioriza o indivíduo e a psicopatologia em detrimento da compreensão da escola como espaço social, político e cultural.

Uma das entrevistadas resume esse panorama ao afirmar:

“Durante a graduação, o foco era totalmente clínico. Falava-se muito pouco sobre Psicologia Escolar, e quando falava era só para tratar do aluno que tinha dificuldade.” (Psicóloga E4)

Essa fala dialoga diretamente com as críticas de Fauston Negreiros (2018), que aponta que a formação em Psicologia ainda está fortemente ancorada em modelos tecnicistas e descontextualizados, o que compromete a construção de uma identidade profissional crítica. Para o autor, a formação do psicólogo escolar deve “transcender a lógica de correção e adestramento, permitindo que o estudante compreenda a escola como um campo de disputas e de possibilidades emancipadoras” (Negreiros, 2018, p. 546).

Outro desafio recorrente identificado nas falas diz respeito à ausência de disciplinas e estágios voltados para a realidade da escola pública. Essa lacuna formativa limita a vivência do estudante em contextos educativos diversos e reduz a possibilidade de desenvolver intervenções coletivas. Como relatou uma das participantes:

“Nunca tive um estágio voltado para a escola. Tudo era voltado para clínica ou hospital. Quando comecei a trabalhar em uma escola, precisei aprender tudo na prática.” (Psicóloga E9)

Esse depoimento reforça a análise de Marinho-Araújo (2014), que destaca que os estágios supervisionados são espaços formativos estratégicos para a construção da identidade profissional e o exercício reflexivo da prática institucional. A ausência desses espaços representa um entrave para a consolidação de uma Psicologia Escolar contextualizada e socialmente comprometida.

Outro aspecto recorrente nos relatos é a falta de integração entre teoria e prática. As entrevistadas mencionam que os conteúdos abordados nas disciplinas nem sempre dialogavam com a realidade educacional. Uma delas comenta:

“A gente aprendia muito sobre teorias do desenvolvimento, mas sem conseguir relacionar isso com a escola real, com as dificuldades dos professores e dos alunos.” (Psicóloga E6).

Essa percepção reflete o que Guzzo e Lacerda Jr. (2014) denominam de *distanciamento epistemológico da prática escolar*, isto é, uma formação que privilegia o acúmulo de teorias, mas não ensina o estudante a “ler” o cotidiano da escola como fenômeno psicológico e social. Para os autores, a formação do psicólogo escolar precisa incluir processos reflexivos e vivências institucionais que articulem o conhecimento acadêmico às condições concretas da educação pública.

As falas das profissionais também revelam o sentimento de insegurança profissional diante das lacunas formativas.

“Quando me formei, eu não sabia como começar um trabalho na escola. Me sentia despreparada, sem saber o que era realmente a Psicologia Escolar.” (Psicóloga E15).

Esse relato exemplifica o que Patto (2002) critica como a herança da psicologia tradicional, marcada por uma formação individualizante e despolitizada, que ignora os determinantes sociais e institucionais dos problemas escolares. A autora defende a necessidade de uma

formação que reconheça a escola como instituição social, permeada por conflitos, contradições e possibilidades de mudança.

Além disso, as entrevistadas destacaram a falta de formação política e ética como um dos maiores desafios da formação inicial.

“A graduação não nos ensinou a pensar criticamente sobre o nosso papel na escola. Foi só depois, nos cursos de extensão e nas leituras sobre Psicologia Crítica, que percebi o quanto nosso trabalho é político.” (Psicóloga E21).

Essa reflexão se aproxima das proposições de Martín-Baró (1998), para quem a Psicologia deve romper com a neutralidade científica e assumir seu compromisso com a libertação humana. A ausência dessa perspectiva na formação inicial gera profissionais pouco sensíveis às desigualdades e às dimensões sociais do fracasso escolar.

Em contrapartida, algumas psicólogas relataram que a busca por formação continuada tem sido uma estratégia para suprir as deficiências da graduação.

“Depois que comecei a trabalhar na rede pública, busquei especializações, participei de grupos de estudo e encontrei uma Psicologia Escolar muito mais ampla do que a que aprendi na faculdade.” (Psicóloga E19).

Essa postura evidencia o movimento de autoformação crítica descrito por Negreiros (2020), que entende o aprendizado profissional como processo contínuo e dialógico. Nessa perspectiva, o psicólogo se constrói ao longo da prática, refletindo e ressignificando suas ações à luz de uma visão ético-política da Psicologia.

4.4 Desafios na Formação Inicial e na Atuação

Os desafios da formação inicial em Psicologia Escolar dizem respeito à excessiva ênfase clínica, à falta de articulação entre teoria e prática, à escassa vivência institucional e à fragilidade da dimensão política da formação. As falas das psicólogas entrevistadas reforçam a necessidade

urgente de repensar o currículo dos cursos de Psicologia à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2023, incorporando uma abordagem crítica, interdisciplinar e voltada à realidade educacional brasileira.

O enfrentamento desses desafios exige uma formação comprometida com a transformação social, com a promoção da inclusão e com a construção de uma prática psicológica voltada à emancipação humana, princípios que constituem o núcleo da Psicologia Escolar Crítica defendida por Guzzo, Negreiros, Marinho-Araújo e Martín-Baró.

As falas das psicólogas entrevistadas revelam que as disciplinas cursadas durante a graduação foram, em sua maioria, voltadas à formação clínica, com pouca ênfase nas temáticas da Psicologia Escolar e Educacional. Essa constatação evidencia uma lacuna histórica nos currículos de Psicologia no Brasil, que ainda privilegiam o atendimento individual e o diagnóstico em detrimento da compreensão das dinâmicas institucionais e das relações pedagógicas.

Uma das participantes sintetiza esse cenário ao afirmar:

“As disciplinas de Psicologia Escolar eram poucas e muito teóricas. Falava-se da importância da escola, mas sem discutir o cotidiano real, os desafios ou o papel do psicólogo nesse espaço.”
(Psicóloga E5).

Essa fala se alinha às críticas de Fauston Negreiros (2018), para quem a formação ainda se estrutura sob bases tecnicistas e descontextualizadas, o que limita a capacidade do futuro profissional de compreender a escola como instituição social. O autor afirma que o ensino da Psicologia Escolar deve promover uma leitura crítica e política das práticas educativas, superando o formato meramente informativo das disciplinas.

Outras psicólogas apontam que o contato com conteúdos voltados à educação ocorreu de forma optativa e não obrigatória:

“As matérias sobre educação e inclusão eram optativas. Só quem tinha interesse na área é que

se inscrevia. Acho que isso já mostra o quanto a Psicologia Escolar ainda é vista como secundária.” (Psicóloga E12).

Essa observação reforça a análise de Guzzo e Lacerda Jr. (2014), que problematizam o lugar periférico que a Psicologia Escolar ocupa nos cursos de graduação. Para os autores, a predominância de disciplinas voltadas à clínica mantém o modelo tradicional da Psicologia, em que o sofrimento e a aprendizagem são vistos como fenômenos individuais, desvinculados das dimensões sociais e institucionais.

Além disso, as entrevistadas destacam que as disciplinas existentes muitas vezes não abordavam o papel crítico do psicólogo na escola, restringindo-se à aplicação de técnicas de avaliação psicológica.

“Tivemos uma disciplina chamada Psicologia Escolar, mas era muito voltada a testes de inteligência e diagnóstico de dificuldades de aprendizagem. Não se discutia a função social da escola nem o contexto das políticas públicas.” (Psicóloga E2).

Essa abordagem, segundo Patto (1999), reproduz a lógica da patologização do fracasso escolar, na qual o aluno é visto como portador de déficits, sem que se considerem as contradições estruturais do sistema educacional. A ausência de discussões sobre as políticas públicas e as condições concretas da escola impede que o psicólogo desenvolva uma compreensão crítica e engajada de sua prática.

Por outro lado, algumas psicólogas relataram que determinadas disciplinas, especialmente aquelas ligadas à Psicologia do Desenvolvimento e à Psicologia Histórico-Cultural, contribuíram para ampliar o olhar sobre os processos de aprendizagem e mediação social.

“As matérias de Psicologia do Desenvolvimento e de Vygotsky me ajudaram a entender o quanto o aprendizado está ligado às interações e ao contexto. Foi um dos poucos momentos em que senti que a teoria fazia sentido para a prática escolar.” (Psicóloga E8).

Essa fala demonstra a importância de disciplinas que abordam o pensamento de Vygotsky (1991) e a perspectiva histórico-cultural, permitindo ao aluno compreender a aprendizagem como processo mediado e socialmente construído. Essa integração teórica é essencial para a formação de psicólogos escolares capazes de atuar como mediadores entre sujeitos, saberes e contextos.

As psicólogas também enfatizaram o papel das disciplinas de ética e políticas públicas, apontando que, embora fundamentais, ainda são tratadas de maneira superficial na formação inicial.

“Falamos de ética, mas pouco se discute sobre a responsabilidade social do psicólogo. Acho que falta essa dimensão política e crítica durante a formação.” (Psicóloga E16).

Essa percepção converge com a análise de Martín-Baró (1998), para quem a formação do psicólogo deve incluir uma consciência política de seu papel social, rompendo com a neutralidade científica e assumindo o compromisso com a transformação das condições de desigualdade que atravessam as instituições educacionais.

Por fim, algumas participantes destacaram experiências positivas em disciplinas mais recentes, como Educação Inclusiva, Psicologia Institucional e Psicologia e Políticas Públicas, percebendo nelas um movimento de renovação curricular.

“As disciplinas sobre inclusão e políticas públicas abriram novos horizontes. Foi quando comecei a entender que o psicólogo escolar não atua sozinho, mas em rede e com compromisso social.” (Psicóloga E20).

Esses relatos indicam avanços pontuais que refletem as orientações da Resolução CNE/CES nº 1/2023, a qual enfatiza a necessidade de currículos humanistas, críticos e interdisciplinares, voltados à promoção da saúde, da cidadania e dos direitos humanos.

Por último, as falas das psicólogas evidenciam que as disciplinas cursadas durante a formação ainda não asseguram uma preparação integral para o trabalho no contexto educativo. Persistem lacunas teóricas e práticas, bem como a ausência de uma abordagem crítica sobre a

escola e suas múltiplas determinações. Entretanto, observa-se um movimento de reconstrução curricular que aponta para a valorização da Psicologia Escolar como campo autônomo, comprometido com a mediação, a inclusão e a transformação social.

As falas das psicólogas entrevistadas evidenciam que os aprendizados adquiridos durante a graduação sobre a atuação do psicólogo escolar e educacional foram, em grande parte, superficiais e teóricos, sem oferecer uma compreensão profunda das práticas e desafios cotidianos da escola. Embora algumas entrevistadas reconheçam o valor das disciplinas introdutórias, a maioria relata que a formação inicial não proporcionou uma visão crítica, contextualizada e interdisciplinar da Psicologia Escolar, o que reforça a necessidade de repensar os currículos e as práticas formativas nas instituições de ensino superior.

Uma das participantes expressou claramente essa percepção:

“Na faculdade, aprendemos o básico sobre o papel do psicólogo na escola, mas tudo muito teórico. Não discutíamos o que realmente acontece na rede pública, nas salas de aula, nas relações com professores e famílias.” (Psicóloga E3).

Esse depoimento reflete o que Negreiros (2018) vem discutindo sobre a distância entre a formação acadêmica e as demandas sociais da escola. Para o autor, ainda predomina um modelo de ensino tecnicista e descontextualizado, que privilegia o domínio de instrumentos e técnicas em detrimento da leitura crítica da realidade educacional. Assim, o aprendizado sobre a atuação escolar acaba sendo limitado à reprodução de funções burocráticas e diagnósticas, sem a devida problematização do contexto histórico e político da educação.

Outras psicólogas destacaram que o conteúdo das disciplinas voltadas à Psicologia Escolar muitas vezes reduzia a atuação do psicólogo à avaliação de dificuldades de aprendizagem, sem discutir as causas institucionais e sociais que produzem tais fenômenos:

“Falava-se muito sobre o psicólogo ajudar os alunos com problemas de aprendizagem, mas não sobre como trabalhar com os professores, nem sobre a escola como instituição.” (Psicóloga

E11).

Essa visão limitada é criticada por Patto (1999), que analisa como a psicologia contribuiu historicamente para a produção do fracasso escolar, ao individualizar o problema e desconsiderar os determinantes estruturais da exclusão. A fala das entrevistadas revela que essa herança ainda persiste na formação, o que compromete a consolidação de uma prática escolar crítica e comprometida com a transformação social.

Algumas entrevistadas também observaram que os aprendizados sobre a atuação institucional e a mediação entre os diferentes atores escolares só foram compreendidos com mais clareza após a entrada no mercado de trabalho:

“Foi só depois de formada, na prática, que entendi que o psicólogo escolar não trabalha só com o aluno, mas com o sistema todo, com professores, equipe pedagógica, direção e famílias.”
(Psicóloga E8).

Essa percepção confirma a análise de Marinho-Araújo (2014), segundo a qual a formação inicial ainda carece de vivências institucionais supervisionadas que permitam ao estudante compreender a escola como espaço coletivo e sistêmico. A autora defende uma formação que una teoria e prática desde o início do curso, favorecendo a construção da identidade do psicólogo escolar como agente de transformação e não apenas como técnico.

Por outro lado, algumas falas demonstram que determinadas disciplinas e professores conseguiram despertar uma visão mais crítica e reflexiva sobre a Psicologia Escolar, mesmo que de forma pontual.

“Tive uma professora que falava sobre a Psicologia Escolar Crítica e o papel político do psicólogo na escola. Foi quando comecei a perceber que o nosso trabalho vai além da clínica.”
(Psicóloga E17).

Essa fala remete à contribuição de Guzzo e Lacerda Jr. (2014), que afirmam que o psicólogo escolar precisa ser formado para atuar criticamente nas instituições, promovendo

reflexões coletivas sobre as práticas educativas e contribuindo para a democratização das relações dentro da escola. Segundo os autores, a formação precisa estimular a capacidade de leitura crítica do contexto e o compromisso ético-político com a educação pública.

As falas também destacaram que os aprendizados mais significativos sobre a atuação em Psicologia Escolar ocorreram em atividades de extensão e estágios supervisionados, quando foi possível vivenciar a realidade da escola:

“Foi no estágio que entendi o que realmente significa ser psicóloga escolar. A teoria sozinha não dá conta. A vivência com os alunos e professores muda tudo.” (Psicóloga E10).

Essa experiência prática, conforme Negreiros (2020), é indispensável para a formação do psicólogo comprometido com a transformação da escola. Ele defende que a aprendizagem profissional deve ocorrer por meio de processos de mediação e reflexão coletiva, nos quais o estudante possa confrontar o conhecimento teórico com as demandas concretas da realidade escolar.

De modo geral, as falas das psicólogas revelam uma formação ainda marcada pela fragmentação, pela ênfase clínica e pela falta de diálogo entre as disciplinas e o campo educacional, mas também apontam movimentos de ressignificação e busca de formação crítica após a graduação. Isso se expressa no relato de uma das participantes:

“Na graduação eu aprendi o básico, mas foi depois, nas especializações e grupos de estudo, que comecei a entender o verdadeiro papel do psicólogo escolar: escutar, mediar e transformar.” (Psicóloga E20).

Os aprendizados sobre a atuação do psicólogo escolar durante a graduação mostraram-se incipientes e desarticulados das realidades institucionais, revelando a urgência de repensar os currículos à luz das Diretrizes Curriculares de 2023, que reforçam a formação humanista, crítica e interdisciplinar. Como afirmam Martín-Baró (1998) e Negreiros (2018), a verdadeira aprendizagem do psicólogo escolar se dá quando ele compreende sua prática como ato político

e ético, voltado à transformação das relações e à emancipação dos sujeitos no espaço educativo. À luz da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky (1991), os relatos das psicólogas permitem compreender que o processo de formação profissional é, em si, um fenômeno mediado socialmente. As aprendizagens construídas na graduação e na prática não são apenas resultado da assimilação de conteúdos teóricos, mas de interações simbólicas e experiências concretas com professores, colegas, instituições e contextos educativos.

A partir dessa perspectiva, o conhecimento sobre a atuação do psicólogo escolar é co-construído na relação dialógica entre o sujeito e a realidade social, sendo continuamente ressignificado à medida que o profissional se insere nas práticas institucionais. Assim, a formação inicial não deve ser compreendida como etapa estanque, mas como processo histórico e inacabado, no qual o psicólogo se constitui como sujeito ético, crítico e mediador das transformações sociais e educacionais. Conforme ensinou Vygotsky, “o aprendizado desperta processos internos de desenvolvimento que só operam quando o indivíduo interage com os outros” e é justamente nessa interação entre teoria, prática e compromisso social que se forma o verdadeiro psicólogo escolar.

As falas das psicólogas entrevistadas destacam que os estágios básicos e específicos representaram momentos decisivos na construção de suas identidades profissionais, mas também evidenciaram lacunas importantes na articulação entre teoria e prática. Em muitos casos, o estágio foi o primeiro contato real com o ambiente escolar, permitindo a percepção das complexidades institucionais e das contradições que atravessam o cotidiano educacional. No entanto, a falta de orientação crítica e de supervisão consistente comprometeu o aprofundamento teórico dessas experiências.

Uma das psicólogas relata:

“No estágio básico, tivemos contato com diferentes áreas, mas não cheguei a vivenciar a escola de forma concreta. Já no estágio específico, foi quando realmente percebi a importância do

psicólogo dentro da instituição escolar.” (Psicóloga E5).

Essa fala revela a distância entre o caráter exploratório dos estágios básicos e a especificidade exigida pela prática profissional. Segundo Marinho-Araújo (2014), o estágio deve ser entendido como espaço privilegiado de formação crítica, onde o estudante pode articular os fundamentos teóricos da Psicologia com as demandas reais das instituições. A autora ressalta que a vivência supervisionada é essencial para o desenvolvimento da análise institucional e para a construção de um olhar ético e político sobre a escola.

Outras psicólogas evidenciam que os estágios básicos, por vezes, foram conduzidos de maneira superficial e sem intencionalidade formativa.

“O estágio básico serviu mais para conhecer as áreas da Psicologia, mas sem um acompanhamento que nos ajudasse a refletir sobre o papel social do psicólogo. Faltou diálogo entre teoria e prática.” (Psicóloga E9).

Essa percepção reforça o que Negreiros (2018) aponta como um dos principais desafios da formação em Psicologia Escolar: a ausência de projetos pedagógicos que promovam uma integração entre os diferentes níveis de estágio e as demandas sociais concretas. Para o autor, os estágios não devem se limitar à observação, mas devem ser processos de imersão crítica, nos quais o estudante desenvolva autonomia, reflexão e compromisso ético-político.

Ao comentarem sobre o estágio específico, várias psicólogas afirmaram que essa etapa foi decisiva para compreender a complexidade das relações escolares e a amplitude do papel do psicólogo educacional.

“Foi no estágio específico que eu percebi que o psicólogo não está ali só para atender aluno com dificuldade, mas para trabalhar com professores, famílias e a gestão. A escola é um sistema vivo.” (Psicóloga E13).

Essa constatação está em consonância com Guzzo e Lacerda Jr. (2014), que defendem a necessidade de uma formação que prepare o psicólogo para atuar coletivamente e

institucionalmente, contribuindo para a construção de práticas transformadoras na escola. Para os autores, o estágio deve ser um espaço de mediação, onde o aluno aprende a compreender os processos grupais, o clima institucional e as dimensões políticas da educação.

Algumas falas também relataram dificuldades estruturais e de acompanhamento pedagógico durante os estágios, apontando que a falta de supervisão adequada e a escassez de oportunidades de inserção na rede pública limitaram as possibilidades de aprendizado.

“O estágio específico foi muito rico, mas senti falta de uma supervisão mais crítica. Às vezes a gente não sabia como lidar com os conflitos ou com as demandas da escola.” (Psicóloga E10). Essas falas refletem as tensões apontadas por Patto (1999), ao afirmar que a formação do psicólogo muitas vezes ignora as dimensões sociais e institucionais do fracasso escolar, perpetuando práticas adaptativas e despolitizadas. Nesse sentido, o estágio, especialmente o específico, precisa ser um espaço de análise das contradições sociais da escola, e não apenas de aplicação técnica.

Apesar das dificuldades, algumas psicólogas reconheceram que o estágio foi o momento de maior amadurecimento profissional e pessoal, por permitir a aproximação com a realidade escolar e o desenvolvimento de uma postura reflexiva.

“Foi durante o estágio específico que eu me encontrei na Psicologia. A convivência com a equipe pedagógica e com os alunos me mostrou que a escola é um lugar de transformação.” (Psicóloga E18).

Essa fala sintetiza a concepção defendida por Negreiros (2020), segundo o qual o estágio é o locus privilegiado da formação crítica, onde o futuro psicólogo aprende a “ler o mundo” a partir da prática e a construir uma identidade profissional engajada com a educação pública.

A Resolução CNE/CES nº 1/2023 reforça essa perspectiva ao enfatizar que os estágios devem garantir ao estudante o desenvolvimento de competências reflexivas, investigativas e ético-políticas, assegurando que a prática se torne um espaço de aprendizagem significativa e

transformação social.

Em síntese, as falas das psicólogas demonstram que, embora os estágios básicos e específicos sejam experiências fundamentais na formação, ainda há carência de integração entre teoria e prática, de supervisão crítica e de inserção em contextos escolares reais. Superar esses desafios requer um redesenho curricular que fortaleça a dimensão institucional, interdisciplinar e social da Psicologia Escolar, promovendo estágios comprometidos com a realidade educacional e com o ideal de uma prática emancipadora e humanizadora.

As falas revelam percepções diversas sobre o quanto a formação inicial em Psicologia contribuiu efetivamente para suas práticas na área escolar e educacional. De modo geral, prevalece o entendimento de que a graduação não ofereceu base suficiente para o exercício crítico e contextualizado da profissão, sendo necessária uma busca contínua por formação complementar e atualização teórica.

Uma das entrevistadas descreve esse sentimento de forma clara:

“A graduação me deu uma base teórica, mas não me preparou para a realidade da escola. Foi só na prática, enfrentando os desafios do dia a dia, que aprendi o que é ser psicóloga escolar.”
(Psicóloga E4).

Essa percepção reflete o que alguns autores denominam de *dissociação formativa*, em que a formação acadêmica prioriza a transmissão de conteúdos, mas pouco contribui para o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva necessária à atuação em contextos sociais complexos. Segundo o autor, a formação do psicólogo escolar deve permitir ao estudante “compreender a escola como um espaço político, institucional e relacional, e não apenas como local de aplicação de técnicas” (Negreiros, 2018, p. 547).

Outras psicólogas reforçam que a formação inicial foi muito voltada ao modelo clínico, o que dificultou o reconhecimento da Psicologia Escolar como campo autônomo e de grande relevância social:

“Durante a graduação, o foco era quase todo na clínica. Tivemos poucas disciplinas que tratavam da escola e, mesmo assim, de forma muito superficial.” (Psicóloga E9).

“Senti falta de uma formação mais voltada para o social. A Psicologia Escolar era tratada como algo secundário, e isso se reflete até hoje nas dificuldades que enfrentamos na prática.” (Psicóloga E12).

Esses relatos ecoam a crítica de Patto (1999), que argumenta que a formação do psicólogo, ao se concentrar no indivíduo e desconsiderar as determinações históricas e sociais, contribui para reproduzir práticas adaptativas. A autora ressalta que a formação precisa ser repensada sob uma perspectiva crítica, que compreenda o aluno, o professor e a escola em suas condições concretas de existência.

Algumas participantes destacaram que, embora tenham adquirido fundamentos teóricos importantes, o maior aprendizado se deu após a graduação, por meio da prática e de formações complementares.

“A formação inicial me deu uma noção de base, mas a atuação na escola exige muito mais. Precisei buscar especializações e participar de grupos de estudo para me sentir segura.” (Psicóloga E15).

“A faculdade abriu portas, mas o aprofundamento veio depois, quando comecei a trabalhar com inclusão e percebi a importância da Psicologia Escolar Crítica.” (Psicóloga E18).

Esses depoimentos dialogam com Marinho-Araújo (2014), que defende a necessidade de compreender a formação do psicólogo como processo contínuo, no qual a prática supervisionada e a reflexão crítica são indispensáveis. Para a autora, o aprendizado não se encerra na graduação; ao contrário, é na interação entre teoria e realidade que o profissional constrói sentido para sua atuação.

Por outro lado, algumas psicólogas reconheceram que a formação inicial proporcionou fundamentos importantes de ética, escuta e desenvolvimento humano, que serviram de base para

o trabalho na escola:

“A graduação me ensinou a ouvir, a respeitar o outro, e isso é essencial na escola. Mesmo sem ter tido muita prática na área educacional, esses princípios me orientam até hoje.” (Psicóloga E7).

Essa fala evidencia que, ainda que fragmentada, a formação pode oferecer elementos formativos universais que sustentam a prática crítica, desde que o profissional seja capaz de reinterpretá-los à luz das demandas sociais.

Na perspectiva da Psicologia Crítica latino-americana, Martín-Baró (1998) enfatiza que a formação em Psicologia deve preparar o profissional para compreender as estruturas de opressão e desigualdade, e atuar no sentido da libertação e da transformação social. Isso significa que o psicólogo escolar não pode se limitar a reproduzir técnicas, mas deve se implicar eticamente no contexto em que atua, reconhecendo as dimensões políticas e institucionais de seu trabalho.

Em consonância, Guzzo e Lacerda Jr. (2014) defendem que o compromisso da formação do psicólogo escolar é com a realidade concreta da escola, o que implica desenvolver competências para a análise institucional, o trabalho coletivo e o fortalecimento das práticas democráticas. As falas das entrevistadas indicam que essa dimensão ainda é frágil, mas que há uma crescente busca de profissionais por ressignificar o próprio fazer, ancorando-o em referenciais críticos e históricos.

Por fim, uma das psicólogas sintetiza a experiência de forma significativa:

“A graduação foi o começo, mas foi a prática que me ensinou a ser psicóloga escolar. Aprendi que o nosso papel é mais político do que técnico.” (Psicóloga E20).

Essa afirmação se articula à concepção de Negreiros (2020), que entende a formação como um processo histórico e dialógico, no qual o psicólogo se forma e se transforma em interação com os outros e com o mundo. Assim, a base formativa se constrói na relação entre

teoria e prática, reflexão e ação, ética e compromisso social.

As falas das psicólogas evidenciam que a formação inicial ofereceu pilares teóricos importantes, mas careceu de profundidade prática, crítica e institucional. A construção da base para a atuação em Psicologia Escolar tem ocorrido ao longo da trajetória profissional, por meio de experiências, supervisões e formações continuadas. Superar essa lacuna formativa requer uma formação que integre os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, da Psicologia Crítica e da Educação Libertadora, de modo que o psicólogo escolar se reconheça como mediador do desenvolvimento humano e agente de transformação social.

As falas das psicólogas entrevistadas revelam um cenário de otimismo cauteloso quanto às possibilidades futuras de atuação na área da Psicologia Escolar e Educacional. Apesar dos desafios estruturais ainda presentes, como a falta de reconhecimento institucional e as limitações formativas, as profissionais apontam um movimento crescente de valorização do psicólogo escolar, especialmente após a implementação da Lei nº 13.935/2019, que garante a presença de psicólogos e assistentes sociais nas redes públicas de ensino.

Uma das entrevistadas expressa esse sentimento:

“Acredito que o futuro da Psicologia Escolar é promissor. Com a lei, temos mais espaço nas escolas e podemos mostrar que o nosso trabalho vai além de atender alunos com dificuldades.”
(Psicóloga E5).

Essa fala reflete o que Negreiros (2020) identifica como uma nova fase de consolidação da Psicologia Escolar, marcada pela expansão de políticas públicas que reconhecem o papel do psicólogo na promoção do desenvolvimento humano e na melhoria das relações educativas. Para o autor, o avanço da área depende da formação crítica e da atuação coletiva, voltadas para o fortalecimento das redes educacionais e comunitárias.

Outra entrevistada complementa ao destacar a importância da formação continuada e da ampliação dos campos de trabalho:

“Vejo muitas possibilidades em trabalhar com formação de professores, saúde mental escolar e inclusão. O psicólogo escolar precisa estar cada vez mais próximo das políticas públicas e dos projetos pedagógicos.” (Psicóloga E11).

Essa percepção se alinha à visão de Marinho-Araújo (2014), para quem o futuro da Psicologia Escolar está na interdisciplinaridade e na atuação institucional. A autora destaca que o psicólogo deve ser capaz de integrar-se às equipes pedagógicas, propor intervenções coletivas e contribuir para a construção de práticas educativas mais humanizadoras, superando a fragmentação entre áreas e saberes.

As psicólogas também destacaram a importância de ampliar o escopo de atuação para além da escola, contemplando espaços comunitários, projetos sociais e políticas intersetoriais: *“Acredito que a Psicologia Escolar vai atuar cada vez mais em parceria com outros setores, como assistência social, saúde e cultura. A escola é só um dos espaços de desenvolvimento.”* (Psicóloga E19).

Essa ampliação do campo dialoga com Guzzo e Lacerda Jr. (2014), que defendem uma Psicologia Escolar comprometida com as transformações sociais e com a garantia de direitos, ultrapassando os muros da escola e alcançando a comunidade. Para os autores, a atuação crítica deve envolver ações de prevenção, promoção da saúde mental e formação cidadã, em consonância com os princípios da Psicologia Escolar Crítica.

Algumas falas também apontam para a necessidade de reconhecimento político e institucional do psicólogo escolar, o que ainda constitui um desafio para o fortalecimento da profissão:

“Ainda enfrentamos dificuldades de reconhecimento, mas acredito que a tendência é de crescimento. Precisamos continuar lutando pelo nosso espaço nas escolas e nas políticas públicas.” (Psicóloga E14). Essa reflexão se aproxima da análise de Martín-Baró (1998), que entende a Psicologia como prática política e emancipadora. O autor enfatiza que o futuro da

Psicologia depende da capacidade de se comprometer com as demandas reais da população, rompendo com o isolamento técnico e aproximando-se das lutas sociais e educacionais.

Do ponto de vista das Diretrizes Curriculares Nacionais (CNE/CES, 2023), as possibilidades futuras de atuação também estão associadas à formação generalista, ética e humanista, que prepara o psicólogo para intervir em diferentes contextos, promovendo a saúde mental e a cidadania. Essa perspectiva amplia o horizonte profissional, permitindo que o psicólogo escolar atue não apenas nas instituições de ensino, mas também em projetos de políticas educacionais, consultorias pedagógicas, gestão pública e programas de formação docente. Por fim, uma das entrevistadas sintetiza de maneira inspiradora a visão sobre o futuro da área:

“A Psicologia Escolar está se reinventando. Vejo um futuro em que estaremos mais presentes na formação dos professores, na construção das políticas de inclusão e na defesa de uma escola mais justa e acolhedora.” (Psicóloga E22).

Em síntese, as possibilidades futuras de atuação na Psicologia Escolar e Educacional apontam para um movimento de expansão e ressignificação do papel do psicólogo, que passa a ser reconhecido como agente de transformação social e mediador das relações humanas no contexto educativo. Consolidar esse futuro requer formação crítica, políticas públicas efetivas, integração interdisciplinar e compromisso ético-político, em consonância com a Psicologia Escolar Crítica defendida por autores como Negreiros, Guzzo e Marinho-Araújo.

As falas das psicólogas apontam que, embora a formação continuada seja reconhecida como essencial para o aprimoramento profissional e para o fortalecimento da atuação crítica nas escolas, a oferta institucional de capacitações ainda é insuficiente, pontual e, muitas vezes, desvinculada das necessidades reais da prática escolar. Essa lacuna reflete tanto a fragilidade das políticas de gestão educacional quanto o modelo ainda fragmentado de formação do psicólogo escolar.

Uma das participantes descreve essa realidade de forma clara:

“A escola em que atuo nunca ofereceu formação específica para psicólogos. Às vezes temos encontros pedagógicos, mas o foco é mais nos professores. Sinto falta de espaços de estudo voltados para nossa atuação.” (Psicóloga E5).

Essa fala revela um descompasso entre a formação institucional e as demandas da prática cotidiana, algo amplamente discutido por Marinho-Araujo (2001;2004), que defende a necessidade de formações continuadas críticas, voltadas não apenas à atualização técnica, mas à reflexão sobre o papel social e político do psicólogo escolar. Segundo o autor, sem espaços permanentes de formação, corre-se o risco de reproduzir práticas adaptativas, que não enfrentam as desigualdades e contradições presentes nas escolas.

Outras psicólogas relataram que a formação continuada oferecida por suas instituições ocorre de maneira eventual e desarticulada das políticas públicas, o que compromete sua efetividade.

“Já participei de algumas capacitações promovidas pela Secretaria de Educação, mas eram muito gerais. Faltava aprofundar temas como inclusão, saúde mental e mediação de conflitos.” (Psicóloga E8).

“A formação existe, mas é pouco frequente e não tem continuidade. São palestras isoladas, sem acompanhamento prático.” (Psicóloga E11).

Esses depoimentos se aproximam das reflexões de Marinho-Araújo (2014), que destaca a importância de compreender a formação continuada como processo coletivo, institucional e reflexivo, e não como evento pontual. Para a autora, o desenvolvimento profissional do psicólogo escolar deve estar ligado à análise crítica da prática e à construção de espaços colaborativos de aprendizagem dentro das escolas.

Algumas relataram experiências positivas em instituições que valorizam o estudo e o compartilhamento de saberes, embora ainda sejam casos isolados:

“Na escola onde atuo, conseguimos criar um grupo de estudos entre psicólogos e pedagogos. Discutimos casos e textos sobre Psicologia Escolar Crítica. Isso tem ajudado muito na nossa prática.” (Psicóloga E14).

Essa experiência reflete o que Guzzo e Lacerda Jr. (2014) chamam de formação dialógica e emancipadora, na qual o psicólogo se forma continuamente em interação com outros profissionais, repensando o próprio fazer. Nessa perspectiva, a formação continuada deixa de ser um ato burocrático e se transforma em processo de construção coletiva de conhecimento, articulado com a realidade institucional.

Entretanto, a maioria das falas evidencia que o investimento institucional em capacitação ainda é precário e reativo, ocorrendo apenas diante de demandas emergenciais, e não como parte de um projeto pedagógico contínuo.

“As formações só acontecem quando há algum problema maior, como aumento de casos de violência ou crises emocionais. Falta um planejamento formativo permanente.” (Psicóloga E9). Essa constatação se alinha à crítica de Patto (1999), segundo a qual as instituições educacionais frequentemente reproduzem práticas improvisadas, sem uma política de formação sólida que enfrente as raízes estruturais dos problemas escolares. Para a autora, é necessário romper com o modelo reativo e construir processos formativos que promovam reflexão crítica sobre as condições de trabalho e os determinantes sociais do fracasso escolar. Além disso, algumas psicólogas ressaltaram que a ausência de formação continuada voltada à Psicologia Escolar dificulta o trabalho interdisciplinar e o diálogo com os professores, o que reforça a necessidade de ações integradas.

“Muitas vezes, o psicólogo é chamado para resolver questões pontuais, mas não participa dos momentos de formação da escola. Isso nos isola e impede um trabalho mais coletivo.” (Psicóloga E17).

Essa observação é consistente com a perspectiva de Martín-Baró (1998), que defende a formação como prática política e libertadora, orientada para a transformação da realidade e não para sua mera adaptação. Nesse sentido, a formação continuada precisa promover a consciência crítica e a participação ativa do psicólogo como agente de mudança no contexto escolar.

Em contraste, algumas entrevistadas demonstraram esperança em relação a um movimento de valorização crescente da formação continuada, especialmente após a Lei nº 13.935/2019, que vem impulsionando redes municipais e estaduais a repensar o papel dos profissionais da Psicologia na educação.

“Acredito que, com a lei e com a presença maior de psicólogos nas escolas, teremos mais oportunidades de formação e troca de experiências. Esse é um processo que está apenas começando.” (Psicóloga E20).

Em síntese, as falas revelam que, embora as políticas de formação continuada ainda sejam frágeis, há indícios de mudança e engajamento coletivo entre os profissionais, que reconhecem a importância de manter o diálogo permanente entre teoria e prática. A formação continuada aparece, assim, como dimensão constitutiva da prática crítica e reflexiva, fundamental para a consolidação de uma Psicologia Escolar comprometida com a transformação das instituições e com a emancipação dos sujeitos.

As falas das psicólogas evidenciam que o trabalho com equipe multidisciplinar é percebido como uma dimensão essencial da prática do psicólogo escolar, mas ainda enfrenta desafios relacionados à falta de integração efetiva entre os profissionais, à ausência de planejamento coletivo e às barreiras institucionais que dificultam a construção de ações conjuntas. Uma das participantes descreve com clareza essa situação:

“Trabalhamos com assistente social, orientadora e coordenação pedagógica, mas muitas vezes cada um atua isoladamente. Falta tempo e espaço para planejarmos juntos.” (Psicóloga E4).

Essa fala reflete um problema recorrente nas instituições educativas: a fragmentação do

trabalho e a ausência de espaços institucionais de diálogo, o que limita a potência transformadora das ações interdisciplinares. Conforme destaca Marinho-Araújo (2014), o trabalho em equipe deve ser compreendido como processo coletivo e dialógico, que exige a construção de sentidos compartilhados entre os diferentes profissionais que compõem o ambiente escolar.

Outra psicóloga enfatiza o potencial positivo da atuação integrada, destacando os avanços quando há abertura institucional e comunicação constante entre os membros da equipe: *“Quando conseguimos trabalhar juntos, o resultado é muito melhor. A assistente social ajuda a entender o contexto familiar, o pedagogo traz o olhar da sala de aula, e eu contribuo com a escuta e a mediação dos conflitos.”* (Psicóloga E9).

Essa percepção se alinha à concepção de Guzzo e Lacerda Jr. (2014), segundo a qual o psicólogo escolar atua como mediador entre sujeitos, saberes e práticas, articulando as dimensões pedagógicas, sociais e emocionais presentes no cotidiano escolar. Para os autores, o trabalho multidisciplinar só se concretiza quando o psicólogo reconhece o caráter coletivo de sua atuação e assume uma postura cooperativa, comprometida com a construção de práticas emancipatórias. Entretanto, muitas entrevistadas relataram dificuldades em consolidar uma equipe verdadeiramente interdisciplinar, devido à sobrecarga de funções e à falta de clareza sobre o papel de cada profissional:

“Na teoria, temos uma equipe multidisciplinar, mas na prática, cada um trabalha dentro da sua área, sem integração real. Falta diálogo e planejamento conjunto.” (Psicóloga E13). *“Muitas vezes o trabalho é individualizado. O psicólogo é chamado só quando o problema aparece, e não participa da construção das ações preventivas.”* (Psicóloga E16).

Essas falas dialogam com Negreiros (2020), que critica a fragmentação institucional e a tendência das escolas de convocarem o psicólogo apenas de forma reativa, como solucionador de conflitos. Segundo o autor, o psicólogo deve atuar como articulador das práticas institucionais, promovendo encontros, reflexões e ações coletivas que potencializem o trabalho da equipe e

fortaleçam o vínculo entre os diferentes setores da escola.

Outro ponto mencionado nas entrevistas diz respeito à importância do trabalho interdisciplinar para a inclusão escolar e o enfrentamento de demandas complexas, como questões de saúde mental, vulnerabilidade social e violência.

“O trabalho em equipe é essencial. Nenhum profissional dá conta sozinho da complexidade da escola. Quando atuamos juntos, conseguimos enxergar o aluno em todas as suas dimensões.”
(Psicóloga E19).

Essa visão reforça a concepção defendida por Martín-Baró (1998), segundo a qual o trabalho psicológico deve ser coletivo, comprometido e ético, orientado à transformação das condições sociais e institucionais que produzem sofrimento. A interdisciplinaridade, nessa perspectiva, é mais do que uma soma de saberes, é uma prática política e libertadora, que reconhece a interdependência entre os campos do conhecimento.

Algumas psicólogas também destacaram que o trabalho com equipe multidisciplinar é uma exigência cada vez mais reconhecida pelas políticas públicas de educação e saúde, especialmente após a Lei nº 13.935/2019, que prevê a inserção de psicólogos e assistentes sociais nas redes públicas de ensino.

“Com a Lei 13.935, temos mais oportunidades de dialogar com outros profissionais. Agora o psicólogo começa a ser visto como parte da equipe pedagógica e não como alguém à parte.”
(Psicóloga E21).

Essa fala expressa um movimento de fortalecimento institucional que vai ao encontro das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2023, que definem como competência do psicólogo escolar a atuação colaborativa e interdisciplinar em contextos educacionais e comunitários, reafirmando o compromisso com os direitos humanos, a inclusão e a saúde coletiva. Por outro lado, há um consenso entre as entrevistadas de que o trabalho multidisciplinar requer investimento contínuo em formação e diálogo, pois envolve o desafio de conciliar perspectivas

diferentes sobre o mesmo fenômeno.

“Trabalhar com equipe multidisciplinar é enriquecedor, mas exige escuta e humildade. Cada um tem seu olhar e precisamos aprender a construir juntos.” (Psicóloga E10).

Essa reflexão traduz a dimensão dialógica e mediadora que Vygotsky (1991) atribui ao processo de desenvolvimento humano. Sob a ótica histórico-cultural, o trabalho interdisciplinar pode ser compreendido como um espaço de mediação coletiva, no qual o conhecimento se constrói na interação entre sujeitos com experiências e saberes distintos. Nessa perspectiva, o psicólogo escolar atua como agente de mediação, facilitando a comunicação, a cooperação e a construção de significados compartilhados dentro da equipe.

Desse modo, observamos que as falas das psicólogas indicam que o trabalho com equipe multidisciplinar constitui um potente instrumento de transformação institucional, mas sua efetivação depende de condições estruturais, reconhecimento mútuo e formação crítica. Quando pautado na escuta, na colaboração e na reflexão coletiva, o trabalho interdisciplinar torna-se um espaço de aprendizagem e emancipação, contribuindo para a construção de uma escola mais democrática, inclusiva e humanizadora.

4.5 O Lugar da Psicologia Escolar e Educacional no Estado

As falas das psicólogas entrevistadas revelam percepções diversas sobre o lugar que a Psicologia Escolar e Educacional vem construindo no estado, apontando avanços importantes na visibilidade e institucionalização da área, mas também limitações estruturais, formativas e políticas que ainda restringem sua consolidação plena nos sistemas de ensino.

Uma das psicólogas expressa um sentimento de avanço recente, mas ainda frágil:

“A Psicologia Escolar tem ganhado mais espaço nos últimos anos, principalmente nas redes municipais. Mas ainda é um campo em construção. Falta reconhecimento e valorização da nossa atuação.” (Psicóloga E5).

Essa fala reflete o movimento histórico descrito por Guzzo e Lacerda Jr. (2014), segundo o qual a Psicologia Escolar no Brasil passou de um modelo clínico e individualizante para uma prática mais institucional e crítica. Contudo, esse processo é lento e desigual entre as regiões, dependendo fortemente de políticas públicas e da consolidação de formações voltadas para o contexto educacional.

Outra psicóloga destacou que, apesar da ampliação do número de profissionais, o papel do psicólogo escolar ainda é pouco compreendido pelas equipes pedagógicas e gestores:

“Percebo que o psicólogo escolar ainda é visto como alguém que ‘resolve problemas’ dos alunos. Falta entendimento de que nosso trabalho é também de prevenção, orientação e mediação.” (Psicóloga E12).

Essa percepção corrobora as críticas de Patto (1999), que problematiza a herança da psicologia adaptativa e patologizante na escola, voltada a diagnosticar o aluno em vez de transformar as condições que produzem o fracasso escolar. Assim, o lugar que a Psicologia Escolar ocupa no estado ainda se constrói em meio a disputas simbólicas, exigindo a desconstrução de visões reducionistas.

Várias entrevistadas reconhecem que a Lei nº 13.935/2019 tem sido um marco decisivo para ampliar o reconhecimento institucional da Psicologia Escolar nas redes públicas, embora sua implementação ainda seja desigual:

“Com a lei, muitos municípios começaram a contratar psicólogos. Isso tem dado mais visibilidade para a área, mas ainda há muito caminho pela frente.” (Psicóloga E18).

“A lei abriu portas, mas o número de profissionais ainda é pequeno. Em muitos lugares, um psicólogo atende várias escolas, o que torna o trabalho difícil.” (Psicóloga E21).

Esses relatos ilustram os processos de expansão tensionada da Psicologia Escolar, em que a conquista de espaços institucionais ocorre paralelamente à precarização das condições de trabalho. Para o autor, o verdadeiro fortalecimento da área depende de políticas públicas

sustentáveis e de uma formação crítica que prepare o profissional para atuar coletivamente, e não de forma isolada ou emergencial.

Em outro trecho, uma psicóloga ressalta a importância da formação continuada e da articulação com as universidades para consolidar o lugar da Psicologia Escolar no estado:

“Percebo que ainda falta diálogo entre a academia e a prática. As universidades precisam se aproximar mais das escolas para fortalecer essa área aqui no estado.” (Psicóloga E14).

Essa observação converge com as análises de Marinho-Araújo (2014), que defende uma relação orgânica entre formação, pesquisa e prática profissional. A autora destaca que a consolidação da Psicologia Escolar como campo de atuação depende da criação de redes colaborativas entre profissionais, instituições de ensino e órgãos públicos, promovendo trocas contínuas de saberes e práticas.

Algumas entrevistadas também identificaram que o contexto educacional goiano tem se tornado mais receptivo à atuação do psicólogo escolar, especialmente nas redes municipais que investem em políticas de inclusão e saúde mental:

“Hoje temos um espaço importante na escola, principalmente em ações de inclusão e apoio psicossocial. Sinto que estamos começando a ser reconhecidas como parte essencial da equipe.” (Psicóloga E10).

Essa fala reforça a compreensão de Guzzo e Lacerda Jr. (2014) e de Martín-Baró (1998) de que o papel da Psicologia Escolar é construir práticas transformadoras que articulem o desenvolvimento humano às condições sociais, contribuindo para uma escola mais democrática, inclusiva e solidária. O reconhecimento institucional, nesse sentido, é parte de um processo histórico de luta por uma Psicologia comprometida com os direitos humanos e com a justiça social.

Entretanto, persistem desafios relacionados à falta de concursos específicos, à sobrecarga de atendimentos e à precarização dos vínculos de trabalho, aspectos que limitam o

pleno desenvolvimento das ações educativas.

“Aqui no estado ainda não há muitos concursos para psicólogo escolar. Muitos de nós atuamos com contratos temporários, o que dificulta a continuidade do trabalho.” (Psicóloga E9).

Essas dificuldades refletem a análise crítica de Negreiros (2018) sobre o risco da instrumentalização da Psicologia Escolar por políticas de caráter técnico-administrativo, que priorizam resultados imediatos e negligenciam a dimensão política da prática psicológica.

Por fim, várias psicólogas apontaram que o lugar que a Psicologia Escolar tem construído no estado é também resultado de resistência e engajamento coletivo, impulsionado pela presença de grupos de pesquisa, ligas acadêmicas e projetos de extensão:

“Vejo que há um movimento forte vindo das universidades, dos grupos de pesquisa e das ligas de Psicologia Escolar. Estamos ocupando espaços e mostrando que nossa atuação é essencial.” (Psicóloga E23).

Essa percepção reafirma o papel da Psicologia Escolar Crítica como um campo em construção contínua, que se consolida a partir da ação dialógica entre teoria e prática, universidade e escola, formação e transformação social.

Portanto, as falas das psicólogas demonstram que, no estado de Goiás, a Psicologia Escolar/Educacional tem conquistado um lugar de crescente relevância, marcado por conquistas legais, reconhecimento social e envolvimento ético-político dos profissionais. Contudo, sua consolidação plena requer investimento institucional, valorização profissional e fortalecimento da formação crítica e interdisciplinar, em consonância com os princípios defendidos por Negreiros, Guzzo e Marinho-Araújo.

4.6 Demandas Institucionais na Atuação da Psicologia Escolar

As falas das psicólogas entrevistadas revelam que as principais demandas apresentadas nas instituições educacionais estão relacionadas a questões emocionais e comportamentais dos

alunos, dificuldades de aprendizagem, relações interpessoais fragilizadas e necessidade de mediação entre família e escola. Essas demandas refletem tanto as transformações sociais contemporâneas quanto as limitações estruturais e pedagógicas do sistema educacional, exigindo do psicólogo escolar uma atuação crítica, reflexiva e articulada com a equipe multidisciplinar.

Uma das entrevistadas resume esse panorama de maneira significativa:

“As demandas mais frequentes estão ligadas a problemas de comportamento, dificuldades de aprendizagem e questões emocionais, principalmente ansiedade e desmotivação. Muitos alunos chegam à escola já sobrecarregados emocionalmente.” (Psicóloga E5).

Essa fala ilustra o que Marinho-Araújo (2014) descreve como o desafio da complexificação das demandas escolares, em que o psicólogo deve compreender que o sofrimento e o baixo desempenho dos estudantes não podem ser reduzidos a aspectos individuais, mas estão inseridos em contextos sociais, afetivos e institucionais. A autora defende que o psicólogo escolar deve atuar como mediador de sentidos, favorecendo processos de reflexão coletiva sobre a escola e suas práticas.

Outras entrevistadas apontaram a frequente solicitação de atendimentos individuais para alunos com dificuldades de comportamento ou aprendizagem, o que demonstra a persistência de um modelo ainda centrado no indivíduo:

“Ainda somos muito procuradas para atender alunos com supostos ‘problemas’. A escola espera que o psicólogo resolva o que é visto como falha do aluno, e nem sempre há abertura para um trabalho institucional.” (Psicóloga E12).

Essa perspectiva confirma as críticas de Patto (1999) e Guzzo & Lacerda Jr. (2014) à psicologia escolar tradicional, que historicamente reforçou práticas medicalizantes e adaptativas, voltadas à correção do comportamento e à normalização dos sujeitos. Como lembram os autores, a tarefa da Psicologia Escolar Crítica é romper com esse modelo e propor

uma leitura ampliada dos fenômenos educativos, articulando o psicológico, o social e o político. Também foi recorrente nas falas a menção à demanda crescente por ações voltadas à saúde mental de professores e estudantes, especialmente após o contexto pandêmico:

“Hoje as demandas de saúde mental são as mais urgentes. Vemos professores esgotados, alunos ansiosos, casos de automutilação. É preciso pensar o cuidado de todos, não só dos estudantes.” (Psicóloga E8).

Essa observação reforça o que muitos autores vem discutindo sobre a *ampliação do campo ético da Psicologia Escolar*, em que o psicólogo passa a lidar com problemáticas coletivas, subjetivas e institucionais que extrapolam a sala de aula. O autor argumenta que o trabalho do psicólogo escolar, diante das novas demandas, deve priorizar ações preventivas, rodas de escuta e formação continuada, contribuindo para o fortalecimento emocional da comunidade escolar.

Várias psicólogas também mencionaram demandas relacionadas à inclusão escolar e às dificuldades no manejo pedagógico de alunos com deficiência ou transtornos do desenvolvimento:

“A inclusão é uma das maiores demandas. Os professores se sentem despreparados, e muitas vezes o psicólogo é chamado para intermediar situações de conflito ou orientar práticas pedagógicas.” (Psicóloga E17).

Essa fala reflete a análise de Guzzo e Lacerda Jr. (2014), que reconhecem a educação inclusiva como um campo fértil para a atuação crítica do psicólogo, desde que o profissional compreenda a inclusão não como mera adaptação técnica, mas como processo ético-político de transformação da escola. Essa abordagem requer uma formação sólida e uma prática interdisciplinar comprometida com a equidade e o respeito à diversidade.

Outras participantes relataram demandas institucionais ligadas ao relacionamento entre professores, famílias e gestão escolar, o que evidencia a importância da mediação das relações

humanas no cotidiano educativo:

“Muitas das nossas intervenções são voltadas para conflitos entre professores e famílias, ou entre equipe gestora e docentes. A escola é um espaço de muitas tensões e precisamos atuar com escuta e diálogo.” (Psicóloga E10).

Essas questões remetem à concepção de Martín-Baró (1998) sobre o psicólogo como agente de libertação, que atua não apenas para resolver conflitos imediatos, mas para compreender e transformar as relações de poder e as estruturas institucionais que sustentam essas tensões. Assim, o psicólogo escolar é chamado a desempenhar uma função política e mediadora, contribuindo para práticas democráticas e participativas.

Por fim, algumas psicólogas apontaram demandas emergentes, como o uso excessivo de tecnologias, cyberbullying e violência escolar, destacando a necessidade de novas estratégias de intervenção:

“As novas gerações trazem questões muito diferentes. Hoje, precisamos lidar com dependência de celular, conflitos nas redes sociais e violência simbólica. A escola precisa se atualizar, e nós também.” (Psicóloga E21).

Esses relatos reforçam que as demandas contemporâneas exigem uma Psicologia Escolar flexível, criativa e comprometida com os contextos socioculturais nos quais os sujeitos estão inseridos. Conforme propõe Vygotsky (1991), o papel do psicólogo é compreender o desenvolvimento humano em sua totalidade, mediado pelas relações sociais e pelas transformações históricas. Assim, cada demanda escolar deve ser entendida como expressão de um processo de construção coletiva de sentidos.

As falas das psicólogas indicam que as principais demandas das instituições escolares vão além de casos individuais e refletem questões estruturais, relacionais e subjetivas, que exigem intervenções críticas e colaborativas. O desafio, portanto, é transformar essas demandas em oportunidades de reflexão e mudança institucional, reafirmando a Psicologia Escolar como

campo de ação ética, política e socialmente comprometida.

Em suas falas, evidenciam que a prática cotidiana do psicólogo escolar é marcada pela diversidade de demandas, pela intensidade do trabalho institucional e pela necessidade constante de mediação entre diferentes atores do ambiente escolar, alunos, professores, famílias e equipe gestora. Embora as profissionais reconheçam o caráter transformador de sua atuação, relatam também desafios relacionados à sobrecarga de tarefas, à falta de reconhecimento institucional e à ausência de espaços para reflexão coletiva sobre a prática.

Uma das psicólogas descreve sua rotina de forma bastante representativa:

“Meu trabalho é muito dinâmico. Atendo alunos, converso com professores, participo de reuniões com a equipe pedagógica e, quando possível, organizo rodas de conversa sobre convivência e saúde mental.” (Psicóloga E5).

Essa fala demonstra uma compreensão ampliada da função do psicólogo escolar, que vai além do atendimento individual e se estende à promoção de ações coletivas e preventivas. De acordo com Marinho-Araújo (2014), essa postura reflete a perspectiva contemporânea da Psicologia Escolar, que entende o psicólogo como agente de mediação institucional, responsável por promover espaços de escuta, diálogo e reflexão crítica dentro da escola.

Outras entrevistadas reforçaram o caráter articulador e relacional da prática, destacando o papel de mediação nas interações entre professores, famílias e alunos:

“Grande parte do meu trabalho é ouvir. Escutar os professores, orientar as famílias, mediar conflitos entre alunos. O psicólogo na escola precisa ser um elo, alguém que ajuda a construir pontes.” (Psicóloga E10).

Essa compreensão está em consonância com Vygotsky (1991), para quem o desenvolvimento humano é um processo mediado socialmente, construído nas interações e no compartilhamento de sentidos. Assim, a rotina do psicólogo escolar torna-se um espaço privilegiado de mediação simbólica e social, em que o profissional atua como facilitador do

diálogo e da transformação das relações interpessoais no contexto educativo.

Contudo, várias psicólogas relataram que a rotina de trabalho é atravessada por limitações estruturais e institucionais, como a alta demanda e a falta de tempo para planejamento coletivo:

“A rotina é exaustiva. Temos muitas escolas para atender e pouco tempo para desenvolver projetos contínuos. Acabamos priorizando o que é mais urgente.” (Psicóloga E8).

“O trabalho é muito reativo. Somos chamadas para resolver conflitos, atender crises, mas raramente conseguimos planejar ações preventivas com a equipe pedagógica.” (Psicóloga E13).

Essas falas refletem uma atuação tensionada do psicólogo escolar, em que o cotidiano é frequentemente marcado pela pressão das demandas imediatas, em detrimento da construção de práticas reflexivas e estruturadas. Segundo o autor, o desafio contemporâneo é superar a lógica emergencial e técnica, resgatando o sentido político e pedagógico da atuação do psicólogo na escola.

Algumas psicólogas, porém, apontaram avanços importantes em suas práticas, especialmente em instituições que valorizam o trabalho interdisciplinar e a promoção da saúde mental:

“Tenho conseguido desenvolver projetos sobre convivência, prevenção do bullying e autocuidado com professores. Quando a gestão apoia, o trabalho flui e gera resultados positivos.” (Psicóloga E17).

Essa fala ilustra a dimensão propositiva e emancipadora da Psicologia Escolar Crítica, conforme defendem Guzzo e Lacerda Jr. (2014). Para os autores, o psicólogo escolar não deve se limitar à resposta a demandas imediatas, mas deve atuar estrategicamente na transformação institucional, promovendo práticas de cuidado coletivo, diálogo e democratização das relações escolares.

Outra dimensão recorrente nas falas é a atuação junto aos professores, tanto no acompanhamento das dificuldades pedagógicas quanto na escuta das suas necessidades emocionais:

“Os professores também precisam de cuidado. Muitas vezes, eles são os primeiros a pedir ajuda. Procuro estar próxima, oferecer momentos de escuta e acolhimento.” (Psicóloga E11).

Essa prática se aproxima da proposta de Martín-Baró (1998), que compreende o trabalho do psicólogo como ato ético e político de compromisso com a libertação e o bem-estar coletivo. O psicólogo escolar, ao reconhecer o sofrimento docente e criar espaços de escuta, contribui para a humanização das relações de trabalho e para o fortalecimento da comunidade escolar. Outras falas ressaltaram a importância de projetos institucionais de prevenção e promoção da saúde mental, voltados para toda a comunidade escolar:

“Trabalho com rodas de conversa sobre convivência, sexualidade e uso de redes sociais. Esses espaços têm sido muito importantes para os alunos se expressarem.” (Psicóloga E14).

Essas ações revelam o alinhamento com as Diretrizes Curriculares Nacionais (CNE/CES, 2023), que reforçam a necessidade de uma atuação humanista, crítica e comprometida com os direitos humanos e a diversidade. A rotina do psicólogo escolar, portanto, deve incorporar práticas que promovam o desenvolvimento integral dos sujeitos e o fortalecimento das relações institucionais.

Por fim, as entrevistadas demonstraram consciência de que sua prática diária é processo de constante aprendizagem e ressignificação, exigindo reflexão ética e estudo contínuo: *“Cada dia é um aprendizado. A escola muda, as demandas mudam, e o psicólogo precisa se reinventar o tempo todo.”* (Psicóloga E20).

Essa percepção dialoga com Negreiros (2018) e com a concepção histórico-cultural de Vygotsky (1991), segundo os quais a formação e a atuação do psicólogo são processos inacabados, construídos no movimento dialético entre teoria e prática, sujeito e contexto,

individual e coletivo.

Outrossim, as falas das psicólogas revelam que a rotina profissional na Psicologia Escolar é marcada por mediações, desafios e aprendizagens constantes. Trata-se de uma prática complexa, que exige escuta sensível, compromisso ético-político e capacidade de construir espaços de diálogo e transformação. Assim, o psicólogo escolar consolida seu papel como agente de mediação entre sujeitos e contextos, contribuindo para o desenvolvimento humano e para o fortalecimento de uma escola mais democrática e inclusiva.

As falas das psicólogas entrevistadas demonstram que os procedimentos e técnicas utilizados no trabalho escolar vão muito além da aplicação de instrumentos psicológicos formais. Em geral, as profissionais destacam a escuta ativa, o acolhimento, a observação institucional, a mediação de conflitos, a orientação a professores e famílias, e o desenvolvimento de projetos coletivos como práticas centrais da atuação cotidiana. Essas estratégias refletem uma mudança de paradigma na Psicologia Escolar, que vem se afastando do modelo clínico e diagnóstico e se aproximando de uma perspectiva crítica, preventiva e institucional.

Uma das psicólogas descreve de forma clara essa amplitude metodológica:

“Utilizo muito a escuta, as rodas de conversa e o trabalho com grupos. A observação do ambiente escolar e o diálogo com os professores são essenciais para entender o que está acontecendo.” (Psicóloga E5).

Essa fala ilustra o que Guzzo e Lacerda Jr. (2014) denominam de prática mediadora e institucional, em que o psicólogo atua sobre os processos de comunicação e convivência, e não apenas sobre comportamentos individuais. Para os autores, os procedimentos da Psicologia Escolar Crítica devem favorecer o desvelamento das contradições da escola, criando espaços de reflexão coletiva que possibilitem transformações reais.

Outras ressaltaram o uso de técnicas de observação, entrevistas e reuniões pedagógicas como instrumentos de análise e intervenção institucional:

“A observação é uma das ferramentas mais importantes. Observar o aluno na sala, nos intervalos, nas relações. Também realizo entrevistas com professores e famílias para compreender melhor o contexto.” (Psicóloga E8).

“Participo de reuniões com a equipe pedagógica e tento sempre propor momentos de reflexão, porque muitas vezes o problema não é do aluno, mas da dinâmica da escola.” (Psicóloga E10).

Essas práticas se aproximam da concepção de Marinho-Araújo (2014), para quem o psicólogo escolar deve compreender a escola como organização viva e relacional, na qual as técnicas psicológicas precisam ser utilizadas como instrumentos de leitura institucional e mediação social. A autora defende que os procedimentos não sejam aplicados de forma padronizada, mas recontextualizados conforme as necessidades do coletivo escolar.

Muitas psicólogas também destacaram o uso de rodas de conversa e oficinas temáticas como estratégias potentes para a promoção da saúde mental e para o desenvolvimento emocional dos alunos:

“Trabalhamos muito com oficinas sobre emoções, convivência e respeito. As rodas de conversa ajudam os alunos a se expressarem e a refletirem sobre o que vivem.” (Psicóloga E13).

Essa prática expressa o princípio da ação mediada e dialógica, central na Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky (1991). Para o autor, o desenvolvimento humano se dá por meio das interações sociais e da linguagem, o que torna os espaços de diálogo fundamentais para a construção de sentidos.

Nesse sentido, as rodas e oficinas cumprem o papel de mediação simbólica, permitindo que os sujeitos elaborem suas experiências e aprendam a lidar com os próprios sentimentos e com o coletivo. Algumas também mencionaram a utilização de instrumentos psicopedagógicos e dinâmicas de grupo, sempre adaptados ao contexto da escola:

“Utilizo técnicas de grupo, dinâmicas de integração e, em alguns casos, instrumentos de triagem para observar questões de aprendizagem. Mas sempre com cuidado para não reduzir o aluno

a um diagnóstico.” (Psicóloga E14).

Essa fala revela a preocupação ética presente na Psicologia Escolar Crítica, que busca romper com o uso instrumental e classificatório das técnicas psicológicas. Conforme Patto (1999), o psicólogo escolar precisa compreender que qualquer procedimento técnico é atravessado por dimensões políticas e ideológicas, e deve ser usado para compreender o sujeito em seu contexto histórico, e não para enquadrá-lo em categorias.

Outras psicólogas relataram o uso de orientações familiares e encontros com professores como estratégias constantes da rotina profissional:

“Realizo muitos atendimentos a pais e professores, buscando orientá-los sobre questões de comportamento e aprendizagem. Esses momentos de escuta e reflexão são fundamentais.” (Psicóloga E17).

Essa dimensão dialógica e formativa remete à concepção de Martín-Baró (1998), que defende a Psicologia como prática libertadora, centrada no diálogo, na escuta e na conscientização. Para o autor, o psicólogo deve utilizar suas técnicas como instrumentos de emancipação, capazes de promover a compreensão crítica da realidade e a transformação das relações sociais.

Apesar do uso de diversas técnicas participativas e coletivas, algumas entrevistadas relataram que ainda enfrentam limitações estruturais que restringem o uso de metodologias mais amplas:

“Nem sempre conseguimos aplicar projetos ou oficinas, porque o tempo é curto e as demandas são muitas. Às vezes o trabalho acaba ficando muito emergencial.” (Psicóloga E20).

Essa realidade, como aponta Negreiros (2020), evidencia as tensões entre o ideal de uma Psicologia Escolar crítica e o cotidiano institucional, frequentemente marcado por sobrecarga, burocracia e escassez de recursos. O autor defende que o psicólogo escolar deve ser criativo e estratégico, transformando as condições adversas em oportunidades para o exercício de uma

prática reflexiva e socialmente engajada.

Em síntese, as falas das psicólogas revelam que os procedimentos e técnicas utilizadas na Psicologia Escolar estão cada vez mais voltados à mediação, ao diálogo, à observação institucional e ao trabalho coletivo, sinalizando um avanço na direção de uma Psicologia Escolar crítica, contextualizada e comprometida com a transformação social. As técnicas deixam de ser instrumentos neutros e passam a ser compreendidas como ferramentas de escuta, reflexão e emancipação, em consonância com os princípios da Psicologia Histórico-Cultural e da Psicologia da Libertação.

4.7 A Perspectiva Teórica e sua Influência na Prática Profissional da Psicologia Escolar e Educacional

As falas das psicólogas entrevistadas revelam que a perspectiva teórica adotada orienta significativamente suas formas de compreender e intervir nas realidades escolares. A teoria é vista não apenas como um referencial conceitual, mas como um guia ético e metodológico que sustenta a prática cotidiana, permitindo uma leitura crítica dos fenômenos educativos e das relações institucionais. Uma das psicólogas afirma:

“A teoria é o que me dá base para entender o que acontece na escola. Sem ela, o trabalho ficaria raso, apenas respondendo às demandas imediatas.” (Psicóloga E4).

Essa fala expressa a compreensão de que a teoria funciona como instrumento de mediação da prática, conceito que remete à Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky (1991). Segundo o autor, o conhecimento científico é uma forma de mediação simbólica que possibilita compreender o mundo e transformá-lo. Assim, a perspectiva teórica auxilia o psicólogo escolar a interpretar o cotidiano educativo de maneira crítica, indo além das aparências e identificando os processos históricos e sociais que moldam as relações escolares.

As falas das psicólogas entrevistadas evidenciam que suas perspectivas teóricas de atuação são diversas, mas convergem para uma compreensão crítica, contextualizada e socialmente comprometida da Psicologia Escolar. Muitas profissionais relatam que sua prática se orienta pelos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e pelos princípios da Psicologia Escolar Crítica, compreendendo o sujeito como ser histórico, social e em constante processo de desenvolvimento.

Uma das entrevistadas sintetiza bem essa visão:

“Minha atuação é fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural. Acredito que o desenvolvimento humano acontece nas relações sociais e que o psicólogo escolar deve atuar como mediador dessas relações.” (Psicóloga E4).

Essa fala expressa com clareza a concepção vygotskiana de sujeito e aprendizagem. Conforme Vygotsky (1991), o desenvolvimento se dá por meio da interação social e da mediação simbólica. Assim, o papel do psicólogo escolar é compreender o contexto institucional e promover espaços de diálogo e significação, favorecendo o desenvolvimento integral de alunos, professores e famílias.

Outras entrevistadas enfatizaram uma atuação baseada na Psicologia Crítica e nas práticas institucionais, voltada à transformação da escola e ao enfrentamento das desigualdades: *“Vejo minha atuação a partir da Psicologia Crítica, entendendo a escola como espaço político e social. Meu papel é ajudar a repensar práticas excludentes e promover uma educação mais humanizada.”* (Psicóloga E11).

Essa fala vai ao encontro do pensamento de Negreiros (2020), que defende a Psicologia Escolar Crítica como um campo de resistência e reflexão ética. Para o autor, o psicólogo escolar deve ser capaz de problematizar as relações de poder, intervir nas condições institucionais e contribuir para a emancipação dos sujeitos, atuando em defesa da escola pública e democrática. Várias profissionais também relataram que sua prática é orientada pela

perspectiva institucional e preventiva, buscando compreender os fenômenos escolares de forma ampla, para além dos sintomas individuais:

“Procuro trabalhar com uma visão institucional. Antes de focar no aluno, analiso as relações, a gestão, a forma como a escola está organizada. O problema raramente está em uma pessoa só.” (Psicóloga E7).

Essa abordagem reflete o pensamento de Marinho-Araújo (2014), que propõe uma Psicologia Escolar de caráter institucional, comprometida com a promoção de sentidos coletivos e com o fortalecimento da escola como espaço de convivência e aprendizagem. Segundo a autora, o psicólogo deve atuar como agente articulador de processos reflexivos, estimulando a construção de novos modos de relação e trabalho entre os sujeitos escolares.

Também foram mencionadas perspectivas teóricas baseadas na Psicologia Humanista e na Psicanálise, especialmente entre profissionais com formação anterior à consolidação da Psicologia Escolar Crítica no Brasil:

“Minha formação inicial era voltada para a abordagem humanista, mas com o tempo fui me aproximando da Psicologia Escolar Crítica, porque ela me permite compreender melhor a realidade da escola.” (Psicóloga E9).

Esses relatos evidenciam um processo de transição teórica e prática, como observa Patto (1999), que descreve a evolução da Psicologia Escolar no Brasil como um movimento de deslocamento da psicologia adaptativa para uma psicologia comprometida com a análise social e política da educação. Essa transição reflete a busca das psicólogas por uma formação mais coerente com as demandas concretas do contexto educacional.

Algumas falas também ressaltaram a importância de fundamentar a prática em referenciais teóricos que unam teoria e ação, de modo a romper com práticas tecnicistas e descontextualizadas:

“Acredito numa Psicologia Escolar fundamentada na teoria, mas que se materializa na prática.”

Não adianta conhecer autores se isso não se traduz em transformação dentro da escola.” (Psicóloga E15).

Essa reflexão reforça a perspectiva de Martín-Baró (1998), que propõe uma Psicologia da Libertação, centrada na prática social e na consciência crítica. O autor defende que o psicólogo deve romper com a neutralidade e a alienação científica, atuando de forma engajada e ética na construção de uma sociedade mais justa.

Outras falas revelam o esforço das profissionais em articular diferentes referenciais teóricos para responder à complexidade do ambiente escolar:

“Minha prática é interdisciplinar. Uso muito a Psicologia Histórico-Cultural, mas também me apoio em autores da Psicologia Social e da Educação. A escola é um espaço vivo, que exige várias lentes.” (Psicóloga E18).

Essa postura interdisciplinar reflete o espírito das Diretrizes Curriculares Nacionais (CNE/CES, 2023), que defendem uma formação e atuação do psicólogo plural, crítica e comprometida com os direitos humanos, valorizando o diálogo entre diferentes campos do saber. Por fim, algumas psicólogas reconheceram que o aprofundamento teórico foi sendo construído no decorrer da prática profissional, por meio da formação continuada e das experiências cotidianas:

“Na graduação tive pouco contato com a Psicologia Escolar Crítica, mas fui buscando leituras e cursos depois. Hoje percebo que minha prática só faz sentido quando está ancorada em uma base teórica sólida.” (Psicóloga E22).

Essa fala sintetiza a análise de Negreiros (2018), que entende a formação e a prática como processos dialógicos e históricos, nos quais o psicólogo se forma ao mesmo tempo em que transforma o contexto onde atua.

Contudo, as falas dos psicólogos demonstram que as perspectivas teóricas de atuação na Psicologia Escolar estão fortemente orientadas por abordagens críticas, históricas e

institucionais, que compreendem o sujeito como produto e produtor da realidade social. A teoria, nesse contexto, não é vista como um conjunto de técnicas, mas como instrumento de leitura e transformação da escola, em consonância com a Psicologia Histórico-Cultural e a Psicologia Crítica latino-americana.

Outras falas destacaram que a Psicologia Escolar Crítica oferece ferramentas para questionar práticas excludentes e para construir ações emancipatórias:

“A perspectiva crítica me ajuda a olhar para as causas das dificuldades. Nem sempre o problema está no aluno, mas nas condições da escola, na falta de apoio, na forma como o ensino é organizado.” (Psicóloga E10).

Essa fala dialoga com as reflexões de Guzzo & Lacerda Jr. (2014), que defendem que a teoria crítica permite superar o olhar patologizante e individualizante herdado da psicologia tradicional, favorecendo uma atuação contextualizada e socialmente engajada. A teoria, nesse sentido, é compreendida como ferramenta de análise e transformação institucional.

Outra psicóloga reforça a importância da teoria como base reflexiva que sustenta o posicionamento ético e político do psicólogo:

“A teoria me ajuda a manter o olhar crítico e a não cair na rotina. Ela me lembra do meu papel de provocar reflexão, de construir espaços de diálogo.” (Psicóloga E9).

Esse depoimento traduz a visão defendida por Negreiros (2020), segundo a qual o psicólogo escolar, ao atuar com base em uma perspectiva crítica, deve compreender a escola como campo de disputas simbólicas e ideológicas, e não apenas como espaço pedagógico. Para o autor, a teoria é um instrumento de resistência, pois orienta a prática para o compromisso ético-político com a transformação social.

Várias psicólogas mencionaram ainda a Psicologia Histórico-Cultural como referencial que orienta suas práticas de mediação e escuta:

“Com base em Vygotsky, entendo que o desenvolvimento é social. Então, tento criar situações

de diálogo e interação, porque é assim que os alunos e os professores crescem juntos.” (Psicóloga E12).

Essa fala mostra como os pressupostos da mediação, da linguagem e da zona de desenvolvimento proximal fundamentam intervenções que privilegiam o coletivo e a construção compartilhada de conhecimento. Conforme Vygotsky (1991), o aprendizado acontece primeiro no plano social, depois no individual, o que torna o psicólogo escolar um agente de mediação entre sujeitos, saberes e contextos.

Outras profissionais afirmaram que a perspectiva teórica escolhida fortalece a identidade profissional e dá segurança nas decisões cotidianas:

“A teoria me orienta em momentos de dúvida. Ela me ajuda a entender o que priorizar, como conduzir uma reunião, como pensar o projeto de intervenção.” (Psicóloga E15).

Essa visão se aproxima de Marinho-Araújo (2014), que entende a teoria como eixo estruturante da prática reflexiva, pois possibilita transformar o cotidiano em objeto de análise e aprimoramento profissional. A autora reforça que uma atuação fundamentada teoricamente é condição para o desenvolvimento de práticas éticas e socialmente relevantes.

Também foi recorrente nas falas a ideia de que a teoria ajuda o psicólogo a não naturalizar os conflitos escolares, compreendendo-os como expressões das contradições sociais:

“A teoria me ajuda a não culpar o aluno ou o professor. Entendo que há fatores históricos, sociais e políticos que influenciam a escola e o comportamento das pessoas.” (Psicóloga E17).

Essa análise remete à contribuição de Patto (1999), que problematiza o discurso meritocrático e adaptativo da escola tradicional. A teoria, nesse contexto, permite ao psicólogo escolar identificar as relações de poder e desigualdade que atravessam o espaço educativo, atuando de forma crítica e transformadora.

Por fim, algumas psicólogas ressaltaram que o vínculo entre teoria e prática é construído continuamente, em um movimento dialógico e inacabado:

“A teoria me acompanha, mas também se transforma na prática. Cada experiência na escola me faz reinterpretar o que li e ampliar minha visão.” (Psicóloga E20).

Essa fala traduz de forma viva a concepção dialética de Vygotsky (1991) e o pensamento de Martín-Baró (1998), para quem a teoria não deve ser um corpo fixo de verdades, mas um instrumento em constante reconstrução, alimentado pela prática social.

Assim, as falas das psicólogas demonstram que a perspectiva teórica de atuação é o que confere sentido, coerência e criticidade à prática da Psicologia Escolar e Educacional. A teoria não se apresenta como um manual de procedimentos, mas como base mediadora que permite compreender o sujeito em seu contexto histórico, cultural e institucional, orientando intervenções mais humanizadoras e emancipadoras.

As falas das psicólogas entrevistadas apontam que a formação do psicólogo escolar deve ser crítica, contextualizada e humanizadora, fundamentada em referenciais teóricos que permitam compreender o sujeito em sua totalidade, histórica, social e cultural. As profissionais destacam que os requisitos básicos para uma formação sólida envolvem a articulação entre teoria e prática, o compromisso ético-político com a educação pública e a compreensão da escola como espaço de transformação social.

Uma das entrevistadas destaca:

“Acredito que a formação do psicólogo escolar precisa ir além da clínica. É necessário conhecer a realidade das escolas, compreender o contexto social e as políticas educacionais.” (Psicóloga E4).

Essa fala reflete a crítica de Patto (1999) à formação tradicional centrada em modelos clínicos e individualizantes. Para a autora, a formação do psicólogo escolar deve preparar o profissional para atuar de modo crítico e institucional, capaz de analisar as condições sociais que produzem o fracasso escolar e contribuir para sua superação. Outras entrevistadas reforçam a importância da vivência prática supervisionada durante a graduação:

“Os estágios básicos e específicos são fundamentais. É ali que aprendemos a lidar com a complexidade da escola e a colocar em prática o que estudamos.” (Psicóloga E8).

“A formação precisa oferecer experiências reais no contexto escolar, porque é um campo que exige sensibilidade, escuta e reflexão constante.” (Psicóloga E11).

Esses depoimentos vão ao encontro da análise de Marinho-Araújo (2014), que defende uma formação pautada na experiência institucional e dialógica, onde o estudante possa vivenciar o cotidiano escolar, compreender suas dinâmicas e desenvolver uma atuação mediadora. Para a autora, o estágio é um espaço privilegiado para a construção de sentidos e para a consolidação da identidade profissional.

Muitas psicólogas também destacaram a importância da fundamentação teórica sólida, com ênfase nas abordagens críticas e histórico-culturais:

“A teoria é o que sustenta a prática. Sem base teórica, o psicólogo acaba reproduzindo práticas individualistas e pouco transformadoras.” (Psicóloga E9)

Essa fala reforça o pensamento de Vygotsky (1991), segundo o qual o conhecimento é construído nas interações sociais e deve ser mediado pela reflexão teórica. Na formação do psicólogo escolar, isso significa compreender que o trabalho educativo não se limita a aplicar técnicas, mas envolve a construção de significados e a mediação de processos de aprendizagem e desenvolvimento humano.

Algumas entrevistadas ressaltaram que um dos requisitos fundamentais é a compreensão do papel social e político do psicólogo escolar, o que exige uma postura ética e comprometida com as transformações sociais:

“O psicólogo escolar precisa ter consciência do seu papel político. Não é só escutar, é também questionar práticas excludentes e lutar por uma educação mais justa.” (Psicóloga E15)

Essa perspectiva se alinha à proposta de Negreiros (2020), que compreende a formação do psicólogo escolar como um processo de construção ética e política de consciência crítica. Para o

autor, formar-se nessa área implica compreender que o psicólogo atua como agente social e que seu compromisso é com o desenvolvimento coletivo e com a defesa da escola pública.

Outra psicóloga enfatiza a necessidade de interdisciplinaridade e diálogo com outras áreas do conhecimento:

“A escola é um espaço complexo. O psicólogo precisa dialogar com a pedagogia, o serviço social, a fonoaudiologia, a gestão. Trabalhar sozinho não faz sentido.” (Psicóloga E13).

Essa fala remete à concepção de Guzzo & Lacerda Jr. (2014), que defendem o trabalho interdisciplinar como princípio essencial da Psicologia Escolar Crítica. Para os autores, a formação do psicólogo deve capacitá-lo a atuar de modo articulado e colaborativo, promovendo ações integradas e coletivas dentro do ambiente educacional.

Por fim, algumas psicólogas reconheceram que a formação inicial ainda apresenta lacunas significativas, sobretudo no que se refere à preparação para a realidade das escolas públicas:

“Senti falta de uma formação mais voltada para o cotidiano das escolas. Muitas vezes aprendemos teoria, mas não sabemos como aplicá-la nas situações reais.” (Psicóloga E20).

Esse depoimento reforça as análises de Negreiros (2018), que identifica uma distância entre a academia e o campo de atuação, apontando a necessidade de reformular os currículos de Psicologia para incluir disciplinas e experiências voltadas ao contexto educacional.

As falas das psicólogas revelam que os requisitos básicos para a formação do psicólogo escolar incluem: base teórica crítica e histórico-cultural, que permita compreender o sujeito e o contexto educativo de forma ampla; vivência prática supervisionada, que integre teoria e realidade institucional; compromisso ético-político, com foco na transformação social e na defesa da educação pública; trabalho interdisciplinar, voltado à construção coletiva de soluções; capacidade reflexiva e mediadora, para lidar com a complexidade das relações escolares. Tais elementos configuram uma formação comprometida com a Psicologia Escolar Crítica e

Emancipatória, na qual o psicólogo é visto como mediador do desenvolvimento humano e agente de transformação institucional, conforme os princípios da Psicologia Histórico-Cultural.

E ainda, verificamos que as falas das psicólogas entrevistadas revelam uma compreensão ampla e multifacetada das atribuições do psicólogo escolar e educacional (PEE). As profissionais reconhecem que seu papel vai muito além do atendimento individual, envolvendo ações preventivas, mediadoras e institucionais, voltadas à promoção do desenvolvimento humano e à construção de uma escola mais inclusiva e democrática.

Uma das entrevistadas resume com clareza essa visão ampliada:

“O papel do psicólogo escolar é promover o bem-estar emocional e institucional. Atuamos com alunos, professores, famílias e equipe gestora, buscando melhorar as relações e favorecer o aprendizado.” (Psicóloga E5).

Essa fala expressa o princípio fundamental da Psicologia Escolar Crítica, conforme descrito por Guzzo & Lacerda Jr. (2014), que compreendem o psicólogo como mediador dos processos institucionais e das relações escolares. As atribuições, portanto, não se limitam à escuta clínica ou à resolução de conflitos, mas envolvem ações coletivas e reflexivas que contribuem para o fortalecimento da comunidade escolar.

Outras entrevistadas destacaram que uma das atribuições centrais do psicólogo escolar é analisar as condições institucionais que influenciam o processo de ensino-aprendizagem:

“Busco compreender o que está por trás das dificuldades dos alunos. Às vezes, o problema não está no estudante, mas na forma como a escola funciona.” (Psicóloga E9)..

Essa perspectiva dialoga diretamente com Patto (1999), que critica o olhar patologizante da psicologia tradicional e propõe uma análise das condições sociais e institucionais que produzem o fracasso escolar. Assim, o psicólogo escolar é convocado a atuar como agente de transformação das práticas e das estruturas educativas, contribuindo para o enfrentamento das desigualdades.

Outra psicóloga enfatiza a dimensão educativa e formativa da atuação:

“Uma parte importante do nosso trabalho é orientar professores, participar de reuniões pedagógicas e pensar juntos estratégias que ajudem no processo de aprendizagem.” (Psicóloga E11).

Essa fala traduz a concepção de Marinho-Araújo (2014), segundo a qual o psicólogo escolar atua como facilitador de processos formativos, promovendo reflexões críticas sobre as práticas pedagógicas e sobre o papel da escola na sociedade. O PEE é, portanto, um agente de mediação entre sujeitos, saberes e contextos, articulando o desenvolvimento individual ao coletivo.

Algumas entrevistadas apontaram que as atribuições também envolvem a escuta e o acolhimento das demandas emocionais de professores e alunos, especialmente diante do aumento de casos relacionados à saúde mental no contexto escolar:

“Hoje, grande parte do nosso trabalho envolve acolher professores e alunos com sofrimento emocional. A escola se tornou um espaço onde muitas questões sociais aparecem.” (Psicóloga E14).

Essa observação reforça o que Negreiros (2020) denomina de ampliação do campo ético da Psicologia Escolar, na qual o psicólogo atua não apenas sobre as dificuldades de aprendizagem, mas sobre os processos de sofrimento e exclusão que atravessam a instituição escolar.

Outras falas destacaram o papel do psicólogo como mediador de conflitos e promotor da convivência saudável:

“Muitas vezes somos chamados para ajudar a resolver conflitos entre alunos, professores e famílias. Nosso papel é escutar, orientar e ajudar a construir caminhos de diálogo.” (Psicóloga E10).

Essa atribuição tem base direta na concepção de Vygotsky (1991), que entende o desenvolvimento humano como processo mediado pelas relações sociais e pela linguagem. Nesse sentido, o psicólogo escolar, ao mediar conflitos, favorece o desenvolvimento de novas formas de interação e a construção coletiva de significados.

Além disso, algumas psicólogas relataram a realização de projetos institucionais e ações preventivas, como rodas de conversa, oficinas e palestras:

“Desenvolvemos projetos sobre bullying, uso de redes sociais, autocuidado e convivência. São ações que ajudam a prevenir problemas e fortalecer vínculos.” (Psicóloga E17)

Essa prática reflete a função preventiva e emancipatória defendida por Martín-Baró (1998) e Guzzo & Lacerda Jr. (2014), que consideram o psicólogo escolar como profissional comprometido com a transformação social e com a construção de uma educação libertadora.

Algumas falas, contudo, apontaram que nem sempre conseguem realizar todas as atribuições desejadas, devido à sobrecarga de demandas e à falta de reconhecimento institucional: *“Na prática, fazemos de tudo um pouco. Às vezes falta tempo para o trabalho preventivo, porque somos chamadas só em situações de crise.”* (Psicóloga E19).

Esse desafio é analisado por Negreiros (2018), que critica o modelo de atuação reativa e emergencial, reforçando a necessidade de garantir condições de trabalho adequadas e valorização profissional para que o psicólogo possa exercer plenamente suas funções educativas e institucionais.

Em relação as atribuições no campo, as falas das psicólogas revelam que as principais atribuições do psicólogo escolar e educacional incluem: a escuta e o acolhimento das demandas emocionais da comunidade escolar; a mediação de conflitos e o fortalecimento das relações entre os sujeitos da escola; a promoção de ações preventivas e formativas, como rodas de conversa e projetos coletivos; a orientação a professores e famílias, com foco na aprendizagem e no desenvolvimento humano; a análise crítica das condições institucionais que afetam o processo

educativo; a atuação interdisciplinar e colaborativa junto a equipes pedagógicas e de gestão. Essas atribuições refletem uma concepção ampliada e crítica da Psicologia Escolar, que supera o modelo clínico e atua em favor da humanização das relações escolares, em consonância com os princípios da Psicologia Histórico-Cultural e com as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2023.

A análise das dimensões de atuação das psicólogas escolares evidencia um conjunto de práticas alinhadas à perspectiva crítica e institucional da Psicologia Escolar e Educacional. No que se refere à escuta e acolhimento das demandas emocionais, as profissionais destacam a oferta de espaços de escuta ativa voltados não apenas aos alunos, mas também aos professores e familiares, promovendo saúde mental e bem-estar institucional. Como expressa uma das participantes, “muitas vezes os professores também precisam de acolhimento, e o psicólogo é quem abre esse espaço” (E8). Tal dimensão dialoga com Negreiros (2020) e Marinho-Araújo (2014), ao reconhecer a escola como espaço relacional que demanda cuidado coletivo e mediação emocional.

No campo da mediação de conflitos e fortalecimento das relações, as psicólogas relatam atuação junto a alunos, docentes, famílias e equipe gestora, facilitando o diálogo e a cooperação no ambiente escolar. Conforme afirma uma entrevistada, “nosso papel é ajudar as pessoas a se escutarem, a construir pontes” (E1). Essa prática evidencia a compreensão do psicólogo como mediador de processos sociais, em consonância com a concepção histórico-cultural de Vygotsky (1991) e com a perspectiva institucional defendida por Guzzo e Lacerda Jr. (2014). Outra dimensão relevante refere-se à promoção de ações preventivas e formativas, por meio do desenvolvimento de projetos institucionais, rodas de conversa, oficinas e campanhas voltadas à convivência, inclusão, respeito e cidadania. Uma participante relata: “trabalhamos com rodas sobre bullying, respeito e emoções, ações que fortalecem o grupo” (E14). Essa atuação amplia o foco para além da intervenção pontual, assumindo caráter preventivo e emancipador, conforme discutem Martín-Baró (1998) e Guzzo e Lacerda Jr. (2014).

No que concerne à orientação a professores e famílias, as psicólogas descrevem a oferta de suporte técnico e emocional relacionado aos processos de aprendizagem, manejo comportamental e estratégias inclusivas. Segundo uma entrevistada, “realizo encontros com professores e famílias para pensar estratégias juntos” (E11). Essa prática reforça a importância do trabalho colaborativo e da formação continuada no interior da escola, conforme defendem Marinho-Araújo (2014) e Patto (1999).

A análise crítica das condições institucionais também emerge como dimensão central da atuação. As profissionais relatam identificar fatores estruturais, pedagógicos e relacionais que interferem no processo educativo, deslocando a responsabilização exclusiva do aluno. Como afirma uma participante: “nem sempre a dificuldade é do aluno; muitas vezes é da estrutura da escola” (E9). Essa perspectiva dialoga diretamente com a crítica ao modelo patologizante do fracasso escolar, conforme problematizado por Patto (1999) e aprofundado por Negreiros (2020).

Por fim, destaca-se a atuação interdisciplinar e colaborativa, caracterizada pelo trabalho conjunto com assistentes sociais, pedagogos e equipe gestora. Uma entrevistada enfatiza: “a atuação em equipe é essencial, ninguém trabalha sozinho na escola” (E17). Essa dimensão reforça a compreensão da escola como espaço complexo que demanda articulação de saberes e práticas integradas, conforme discutem Guzzo e Lacerda Jr. (2014) e Marinho-Araújo (2014). De modo geral, as falas das psicólogas evidenciam uma atuação que ultrapassa o modelo clínico-individualizante, assumindo caráter institucional, preventivo, relacional e socialmente comprometido, alinhado aos pressupostos da Psicologia Escolar Crítica.

A análise das falas e das práticas relatadas pelas psicólogas entrevistadas evidencia que as atribuições do psicólogo escolar e educacional se configuram como ações complexas, integradas e socialmente comprometidas, que extrapolam a dimensão clínica e individualizante, para alcançar o campo institucional, coletivo e formativo. O quadro sintetiza esse movimento de

expansão, revelando uma atuação que articula escuta, mediação, prevenção e análise crítica, dimensões fundamentais para a consolidação de uma Psicologia Escolar Crítica e transformadora.

Observa-se que a escuta e o acolhimento são mencionados como pilares da atuação, não apenas como técnica, mas como postura ética e política. Como expressou uma das entrevistadas, *“a escuta é o que sustenta nossa presença na escola”* (E8). Essa dimensão dialoga com Marinho- Araújo (2014) e Negreiros (2020), que compreendem o acolhimento como o início do processo de mediação e de construção de vínculos significativos dentro da instituição.

A mediação de conflitos e o fortalecimento das relações interpessoais aparecem como outra atribuição central. Inspiradas em Vygotsky (1991), as profissionais entendem que o desenvolvimento humano se dá nas interações sociais, o que faz do psicólogo um mediador simbólico e relacional, capaz de transformar o modo como os sujeitos se comunicam e constroem sentidos no espaço escolar. Assim, o psicólogo atua como ponte entre diferentes vozes, promovendo a escuta, o diálogo e a cooperação.

A promoção de ações preventivas e formativas, como rodas de conversa, oficinas e projetos, é destacada por várias psicólogas como estratégia fundamental para fortalecer vínculos, prevenir o sofrimento psíquico e fomentar a convivência democrática. Essa perspectiva preventiva é coerente com a proposta de Martín-Baró (1998), que defende uma psicologia voltada à libertação e conscientização coletiva, rompendo com práticas individualistas e patologizantes. A orientação a professores e famílias, também recorrente nas falas, reforça o papel do psicólogo como agente formativo. Conforme relatou uma participante, *“orientar é construir junto, não é dar respostas prontas”* (E12). Essa compreensão está em consonância com Guzzo & Lacerda Jr. (2014) e Marinho-Araújo (2014), que veem o psicólogo escolar como facilitador de processos reflexivos, promovendo a corresponsabilidade no

enfrentamento das dificuldades pedagógicas e emocionais.

Já a análise crítica das condições institucionais surge como marca da maturidade teórico-prática das profissionais. As entrevistadas reconhecem que as dificuldades dos alunos e professores não podem ser entendidas isoladamente, mas como expressões de contextos sociais, políticos e pedagógicos complexos. Essa perspectiva é sustentada por Patto (1999) e Negreiros (2020), que defendem a superação da visão patologizante e a adoção de uma leitura estrutural das problemáticas escolares.

Por fim, a atuação interdisciplinar e colaborativa é identificada como requisito essencial para a eficácia das ações psicológicas. O trabalho conjunto com assistentes sociais, pedagogos e gestores é visto como condição para o desenvolvimento integral dos sujeitos e para a construção de práticas realmente inclusivas. Essa compreensão está em sintonia com as Diretrizes Curriculares Nacionais (CNE/CES, 2023), que enfatizam a interdisciplinaridade e o compromisso ético-político como fundamentos da formação e atuação do psicólogo escolar.

As falas das psicólogas mostram que a atuação do psicólogo escolar se constitui como processo dialógico e histórico, mediado pela teoria e pela experiência cotidiana. Conforme a concepção vygotskiana, o psicólogo não apenas intervém nas relações escolares, mas aprende e se transforma junto com o contexto em que atua.

Assim, as atribuições descritas apontam para uma Psicologia Escolar comprometida com a emancipação humana, pautada na mediação, na escuta, na análise crítica e na construção de práticas colaborativas. O psicólogo escolar, nesse sentido, consolida-se como agente de transformação institucional e social, capaz de articular teoria e prática em favor de uma educação pública, inclusiva e humanizadora.

As respostas evidenciaram que as psicólogas escolares reconhecem a formação continuada como uma condição indispensável para a qualidade e a efetividade da atuação profissional. As falas revelam a compreensão de que o trabalho do psicólogo escolar se

desenvolve em contextos dinâmicos, plurais e complexos, exigindo atualização constante, reflexão crítica e diálogo permanente entre teoria e prática.

Uma das participantes afirmou:

“A formação não termina na graduação. A escola muda o tempo todo, e o psicólogo precisa acompanhar essas transformações para não se tornar repetitivo.” (Psicóloga E4).

Essa fala traduz uma visão que se aproxima da concepção vygotskiana de desenvolvimento profissional, segundo a qual o aprendizado é um processo histórico e contínuo, construído por meio da mediação social e da reflexão sobre a própria prática (Vygotsky, 1991). Assim, a formação continuada permite ao psicólogo escolar reelaborar saberes, ampliar repertórios e ressignificar suas ações diante das novas demandas educacionais e sociais.

Outra psicóloga destacou a formação permanente como espaço de trocas e partilhas coletivas:

“A formação continuada é essencial para trocarmos experiências com outros profissionais. Cada escola é um mundo, e esses encontros nos ajudam a enxergar novas possibilidades.” (Psicóloga E9).

Essa perspectiva se articula ao pensamento de Marinho-Araújo (2014), que entende a formação do psicólogo escolar como processo relacional e institucional, marcado pela construção de sentidos coletivos. A autora ressalta que o aprimoramento profissional deve ser compreendido como prática social e dialógica, que se fortalece na interação com outros sujeitos e contextos.

Diversas entrevistadas associaram a necessidade da formação continuada à complexidade das demandas da escola contemporânea, especialmente no que se refere às questões de inclusão, saúde mental e diversidade:

“Hoje lidamos com muitos temas novos, inclusão, transtornos do neurodesenvolvimento, violência, redes sociais. Se o psicólogo não se atualiza, fica perdido diante da realidade

escolar.” (Psicóloga E13).

Essa constatação converge com Negreiros (2020), que enfatiza que a formação inicial é apenas o ponto de partida para o desenvolvimento de uma prática crítica e contextualizada. Para o autor, a formação continuada é o meio pelo qual o psicólogo escolar reafirma seu compromisso ético-político com a educação pública e atualiza sua leitura sobre as transformações sociais que atravessam o cotidiano escolar.

Outra fala evidencia a formação continuada como fator de fortalecimento identitário e ético da profissão:

“A formação continuada nos ajuda a manter a coerência entre o que acreditamos e o que fazemos. É um espaço para refletir e se reconstruir como profissional.” (Psicóloga E15).

Essa afirmação encontra respaldo em Guzzo & Lacerda Jr. (2014), que concebem a formação do psicólogo escolar como processo ético, político e histórico, orientado pela necessidade de constante reflexão sobre o sentido social da prática psicológica. A formação continuada, portanto, não se restringe à atualização técnica, mas configura-se como ato político de resistência, que fortalece o compromisso do psicólogo com a transformação da realidade educativa.

Além disso, as entrevistadas destacaram a importância das parcerias com universidades, conselhos regionais e grupos de pesquisa, como espaços de formação permanente e troca de saberes:

“Os cursos e encontros promovidos por universidades e conselhos nos ajudam a sair do isolamento e a compreender melhor nosso papel na rede de ensino.” (Psicóloga E17).

Essa fala se alinha à ideia de Patto (1999) de que o conhecimento psicológico deve ser permanentemente confrontado com as práticas sociais, pois somente por meio desse diálogo é possível evitar a cristalização e a despolitização da psicologia.

Por fim, algumas profissionais apontaram que a ausência de políticas institucionais de

formação continuada ainda representa um obstáculo significativo:

“Infelizmente, nem sempre há incentivo das prefeituras ou das secretarias de educação. Muitas vezes, buscamos formações por conta própria.” (Psicóloga E19).

Essa constatação reforça a análise de Negreiros (2018), que alerta para a necessidade de criação de políticas públicas que garantam formação permanente aos profissionais da educação, reconhecendo o psicólogo escolar como agente essencial para o desenvolvimento integral dos sujeitos e para a melhoria da qualidade do ensino.

Diante do exposto, entendemos que as falas das psicólogas e os aportes teóricos indicam que a formação continuada é elemento estruturante da prática crítica e reflexiva do psicólogo escolar. Mais do que um processo de atualização técnica, trata-se de um movimento permanente de reflexão, mediação e reconstrução de saberes, que sustenta a atuação ética e socialmente engajada do profissional. Sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural, a formação continuada representa o próprio processo de desenvolvimento humano, um vir a ser constante, no qual o psicólogo escolar se transforma ao mesmo tempo em que transforma o contexto educativo no qual atua.

A análise das entrevistas realizadas com as psicólogas escolares e educacionais atuantes no estado de Goiás permitiu compreender, de modo aprofundado, como a formação inicial, as práticas profissionais e as concepções teóricas se articulam na construção da identidade e da atuação do psicólogo escolar. As narrativas revelam um campo em constante transformação, permeado por avanços significativos, mas também por desafios estruturais, formativos e institucionais que ainda limitam o pleno desenvolvimento da Psicologia Escolar Crítica no contexto educacional goiano.

De modo geral, as entrevistadas demonstraram consciência crítica sobre a complexidade da escola como espaço de produção de saberes, relações e subjetividades, reconhecendo que sua atuação não se restringe à dimensão técnica, mas envolve implicações

éticas, políticas e sociais. O trabalho do psicólogo escolar, segundo as participantes, é atravessado por múltiplas demandas, emocionais, pedagógicas e institucionais, que exigem uma postura reflexiva, dialógica e interdisciplinar.

As falas revelam uma mudança de paradigma na compreensão das atribuições profissionais: o psicólogo escolar deixa de ser visto como um especialista voltado ao diagnóstico e correção de dificuldades individuais e passa a ser compreendido como mediador de processos coletivos, promotor de saúde mental, de aprendizagem e de convivência democrática. Essa transição reflete a influência direta da Psicologia Escolar Crítica, que propõe uma atuação comprometida com a transformação social e com a democratização do espaço educativo (Guzzo & Lacerda Jr., 2014; Negreiros, 2020).

Constatou-se também que a formação inicial ainda apresenta lacunas significativas, especialmente quanto ao preparo prático para lidar com a complexidade das instituições escolares. Muitas psicólogas relataram que o contato real com a escola ocorreu apenas durante os estágios, destacando a importância da vivência supervisionada como espaço formativo essencial para a construção da identidade profissional. Essa constatação reforça a necessidade de currículos mais integrados e contextualizados, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2023, que orientam uma formação crítica, plural e interdisciplinar. No que se refere às práticas cotidianas, as entrevistadas enfatizaram a escuta, o acolhimento e a mediação de conflitos como elementos centrais da atuação.

Essas dimensões refletem a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1991), ao compreender que o desenvolvimento humano ocorre nas interações sociais e que a aprendizagem é mediada por relações simbólicas. Assim, o psicólogo escolar atua como agente de mediação entre os sujeitos e o contexto educativo, contribuindo para a construção de significados, o fortalecimento de vínculos e a transformação das práticas pedagógicas.

As entrevistas também evidenciaram a presença de práticas institucionais e preventivas, como rodas de conversa, oficinas temáticas e ações formativas com professores e famílias. Tais iniciativas expressam a materialização de uma Psicologia Escolar voltada à promoção da saúde, da inclusão e da cidadania, conforme defendem Marinho-Araújo (2014) e Martín-Baró (1998). Nessa direção, o psicólogo escolar é reconhecido como agente de emancipação coletiva, capaz de fomentar reflexões sobre o papel social da escola e de contribuir para a humanização das relações educacionais.

Contudo, as falas também revelam obstáculos recorrentes: a sobrecarga de trabalho, a ausência de reconhecimento institucional, a precarização dos vínculos e a expectativa de que o psicólogo atue de forma reativa diante de crises. Esses desafios, como apontam Negreiros (2020) e Patto (1999), evidenciam as contradições do campo e a urgência de políticas públicas que consolidem a presença e a valorização da Psicologia Escolar nas redes de ensino, especialmente no interior do estado.

De forma transversal, nota-se que as psicólogas entrevistadas compreendem sua prática como processo contínuo de aprendizagem e reflexão, no qual teoria e prática se alimentam mutuamente. Inspiradas nos princípios da Psicologia Histórico-Cultural, elas reconhecem que o conhecimento não é estático, mas construído na relação com o outro e com a realidade social. Essa consciência marca uma nova etapa na consolidação da Psicologia Escolar no estado de Goiás, uma etapa que se pauta pela mediação, pela coletividade e pelo compromisso ético-político com a educação pública e inclusiva.

A partir das falas das psicólogas entrevistadas, tornou-se evidente a necessidade urgente da formação continuada como parte constitutiva da identidade e da prática do psicólogo escolar e educacional. A formação inicial, embora essencial, mostrou-se insuficiente diante da complexidade das demandas cotidianas das escolas, marcadas por transformações sociais, culturais e políticas constantes.

A formação continuada, portanto, emerge como processo permanente de reflexão, atualização e reconstrução teórico-prática, permitindo ao profissional ressignificar suas ações, aprofundar sua leitura crítica da realidade e fortalecer seu compromisso ético-político com a educação pública. À luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Psicologia Escolar Crítica, a formação continuada representa um espaço de mediação, diálogo e desenvolvimento profissional, em que o psicólogo se constitui e se transforma em interação com o contexto escolar e social, reafirmando o compromisso da Psicologia com a promoção da autonomia, da inclusão e da emancipação humana.

Enfim, as falas permitem afirmar que o psicólogo escolar contemporâneo, no contexto goiano, está em processo de ressignificação profissional. As práticas e reflexões reveladas indicam um movimento de superação do modelo clínico e a consolidação de uma Psicologia Escolar Crítica e Emancipatória, fundamentada em pressupostos históricos, culturais e sociais. Trata-se, portanto, de um campo em construção, no qual o psicólogo é chamado a atuar como sujeito histórico, mediador do desenvolvimento humano e promotor da transformação institucional, reafirmando o compromisso ético e político da Psicologia com a educação e com a vida.

A formação em Psicologia Escolar nas instituições de ensino superior do estado de Goiás apresenta avanços pontuais, mas também importantes lacunas que comprometem a atuação crítica e transformadora do profissional nas instituições educativas. Com base na análise das matrizes curriculares e das diretrizes mais recentes (Resolução CNE/CES nº 1/2023), torna-se necessário refletir não apenas sobre a formação inicial, mas também sobre os desafios que atravessam a consolidação de uma prática ética, comprometida com os direitos educacionais e a transformação das desigualdades. Este capítulo aborda aspectos centrais que tensionam a atuação do psicólogo escolar, especialmente à luz da Psicologia Escolar Crítica.

“É preciso formar pessoas que estejam prontas não apenas para se adaptar ao mundo, mas para transformá-lo.” (Libâneo).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da pesquisa realizada, foi possível verificar que a atuação do psicólogo escolar nas Instituições de ensino constitui temas de reflexão e debate contínuos, com destaque para os profissionais da educação, e aqueles com interesse em contribuir para a melhoria da qualidade do processo educativo. Sendo, contudo, diante da formação inicial adquiridos, necessário que sejam feitos investimentos em cursos de capacitação continuada em cursos de especialização, dada as mais diversas demandas presentes no contexto educativo e que não são apresentadas na sua totalidade na formação inicial em Psicologia no estado de Goiás.

A pesquisa conduzida evidencia ainda que, a Formação Inicial em Psicologia Escolar, em diversas instituições de ensino superior, é relegada a um segundo plano na estrutura curricular, o que impõe aos estudantes a busca por formação complementar. O presente cenário evidencia pouca formação em Psicologia Escolar E educacional em Goiás.

Nossa análise final permitiu verificar que a formação inicial e o desconhecimento sobre a área se constituem como um dos principais entraves para o desenvolvimento de uma prática eficiente em psicologia escolar.

A trajetória da Psicologia Escolar Crítica no Brasil evidencia um processo de ruptura com modelos tradicionais e patologizantes que, por décadas, nortearam a prática psicológica no campo educacional. Ao longo de sua história, marcada pela resistência e pelo compromisso com a transformação social, essa vertente crítica consolidou-se como alternativa à psicologia tecnicista, descontextualizada e cúmplice das desigualdades escolares.

Inspirada por referenciais teóricos como a psicologia histórico-cultural e o materialismo histórico-dialético, e impulsionada pelas contribuições de autoras como Maria Helena Souza Patto, a Psicologia Escolar Crítica propõe uma atuação que compreende o sujeito em sua totalidade, considerando as dimensões sociais, políticas e institucionais que o atravessam.

Mais do que intervir sobre comportamentos individuais, essa abordagem busca desvelar as estruturas que produzem o fracasso escolar, propondo práticas comprometidas com a escuta, a coletividade, a justiça social e a construção de uma escola pública inclusiva e democrática.

Ao reconhecer a escola como espaço contraditório, de reprodução, mas também de resistência, a Psicologia Escolar Crítica posiciona o psicólogo como agente de transformação e de luta contra todas as formas de opressão. Sua história, ainda em construção, reflete o esforço contínuo por uma atuação que humanize as relações educativas, enfrente as desigualdades e fortaleça os processos emancipatórios no interior das instituições escolares.

Nesse sentido, espera-se, com esta pesquisa, contribuir para que seja novos mapeamentos em outros estados e que possamos reafirmar o compromisso ético-político e social do psicólogo escolar esperado na atuação e a necessidade de uma formação consciente com a prática e as realidades advindas do contexto educativo para uma atuação cada vez mais consciente do papel do psicólogo escolar.

A Psicologia Escolar, enquanto campo de atuação e produção de saberes, tem passado por profundas transformações nas últimas décadas, especialmente no que tange à superação de práticas individualizantes e ao compromisso com a garantia dos direitos humanos e com a educação pública de qualidade. Em Goiás, esse movimento ganha contornos específicos a partir da articulação entre universidades, políticas públicas e práticas profissionais comprometidas com a construção de uma Psicologia Escolar crítica, ética e socialmente referenciada.

Cabe destacar que este estudo abre portas para reflexão dos caminhos percorridos pelos profissionais de Psicologia Escolar no estado, apontando algumas fragilidades diante da formação inicial, mas potencializam a nossa força na construção um lugar de referência para o Psicólogo Escolar, destacando a necessidade de uma formação consciente com a prática e as realidades advindas do contexto educativo para uma atuação cada vez mais consciente do papel do psicólogo escolar.

Observamos ainda que a formação inicial em Psicologia Escolar no estado de Goiás enfrenta desafios significativos frente a formação e prática em Psicologia Escolar crítica, socialmente comprometida e coerente com as demandas do contexto educacional brasileiro, uma vez que a partir das análises realizadas, observou-se que os currículos dos cursos de Psicologia, em sua maioria, permanecem fortemente influenciados por uma tradição clínico-terapêutica.

Os questionários realizados com psicólogas atuantes em diferentes instituições educacionais do estado revelaram uma percepção compartilhada de que a formação inicial, por vezes, não oferece os subsídios teóricos e práticos necessários para a compreensão da complexidade das relações escolares.

Contudo, também apontam que a formação continuada, o trabalho coletivo e o engajamento crítico têm possibilitado ressignificar práticas e fortalecer o papel do psicólogo escolar enquanto mediador dos processos educativos e promotor da saúde mental e institucional. Os resultados reafirmam que o fortalecimento da Psicologia Escolar Crítica passa pela superação de modelos individualizantes e medicalizantes, que reduzem o fracasso escolar a atributos do aluno, desconsiderando as dimensões históricas, sociais e políticas que permeiam o processo educativo (Patto, 1999; Guzzo & Lacerda Jr., 2014).

Inspirada na Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski (1991), esta pesquisa defende a compreensão da aprendizagem e do desenvolvimento como fenômenos mediados, produzidos nas interações sociais e nas condições concretas de vida e escolarização. Assim, a formação do psicólogo escolar precisa articular teoria e prática em uma perspectiva dialética, voltada à análise institucional, à escuta coletiva e à transformação do cotidiano escolar.

Além disso, destaca-se a importância de uma formação ético-política, que reconheça a escola como espaço de disputa simbólica e de produção de subjetividades. Como aponta Marinho-Araújo (2014), o compromisso social da Psicologia Escolar está em promover reflexões críticas

sobre os mecanismos de exclusão e desigualdade, contribuindo para a construção de práticas mais inclusivas, democráticas e emancipatórias.

Dessa forma, as considerações finais desta tese reafirmam que o avanço da Psicologia Escolar Crítica em Goiás depende de um duplo movimento: a necessidade de implementação nos currículos de Psicologia disciplinas e estágios em psicologia escolar e a valorização da formação continuada como espaço de reflexão, troca e produção de saberes situados. Cabe às instituições de ensino superior e aos conselhos profissionais fortalecer políticas que incentivem a pesquisa, a extensão e a inserção efetiva do psicólogo na rede pública de ensino, conforme previsto na Lei nº 13.935/2019.

Por fim, conclui-se que a formação e a atuação do psicólogo escolar devem ser compreendidas como processos históricos, coletivos e inacabados, que se constroem no diálogo entre teoria e prática, entre universidade e escola, entre sujeito e sociedade. Reafirma-se, portanto, o compromisso desta pesquisa com uma Psicologia Escolar transformadora, capaz de contribuir para a consolidação de uma educação pública de qualidade, pautada na justiça social, na equidade e no reconhecimento da diversidade humana.

Concluimos, portanto, que, no estado de Goiás, 78% dos cursos tem a necessidade de reconstrução do lugar dado historicamente ao Psicólogo Escolar, uma vez que tais ações refletem nosso compromisso ético-político e social com a profissão e suas demandas emergentes, direcionando para a construção de um espaço educativo mais favorável ao processo de ensino-aprendizagem, que fortalece os potenciais de desenvolvimento humano e social.

Um dos desafios mais recorrentes diz respeito à falta de articulação entre a formação inicial e as demandas concretas do cotidiano escolar. Campos e Rocha (2016) apontam que a formação universitária ainda privilegia modelos clínicos e individualizantes, o que compromete a capacidade do psicólogo de atuar de maneira coletiva e integrada às práticas escolares. Essa

lacuna formativa se estende para o campo da formação continuada, muitas vezes restrita a ações pontuais e desvinculadas da realidade vivida nas escolas.

Outro entrave significativo é a ausência de condições institucionais adequadas para que os psicólogos escolares possam participar de processos formativos continuados. Isso inclui a inexistência de tempo reservado na jornada de trabalho, a sobrecarga de demandas técnicas e burocráticas, bem como a escassez de políticas públicas que assegurem recursos e infraestrutura para a formação. Yamamoto e Oliveira (2019) alertam que essa situação contribui para o isolamento profissional e para a reprodução de práticas descontextualizadas.

A proposta de formação continuada em Psicologia Escolar entre outros dispositivos, nos cursos de especialização, constitui-se como elemento central para a consolidação de uma prática profissional crítica, eticamente comprometida e socialmente referenciada. Esses processos formativos possibilitam o aprofundamento teórico-metodológico necessário à compreensão das múltiplas determinações históricas, sociais e políticas que atravessam o cotidiano escolar, favorecendo a superação de práticas individualizantes e patologizantes ainda recorrentes no campo educacional.

À luz da Psicologia Histórico-Cultural, a formação continuada assume papel fundamental ao promover a mediação entre teoria e prática, contribuindo para a constituição de intervenções que considerem o desenvolvimento humano em sua dimensão social e coletiva. No contexto contemporâneo, marcado por retrocessos nas políticas educacionais e pelo avanço de racionalidades neoliberais que tendem à tecnificação da atuação profissional e à responsabilização individual dos sujeitos pelos fracassos escolares, torna-se ainda mais urgente refletir sobre os desafios e limites dos cursos de especialização enquanto espaços de formação continuada.

Tal reflexão revela-se consonante com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia (Resolução CNE/CES nº 1/2023), ao enfatizar a necessidade de uma

formação permanente, crítica e comprometida com a defesa da educação pública, da equidade e da transformação social. A formação continuada do psicólogo escolar é uma dimensão estratégica para a qualificação da prática profissional, sobretudo quando se almeja uma atuação crítica, comprometida com os processos educativos e com a transformação das condições objetivas da escola. No entanto, a efetivação dessa formação enfrenta desafios que dizem respeito tanto às condições institucionais quanto às concepções teórico-metodológicas predominantes.

Um dos principais entraves está na desarticulação entre a formação inicial, muitas vezes centrada em modelos clínicos e individuais, e as demandas complexas da realidade escolar. Conforme destacam Campos e Rocha (2016), ainda há uma lacuna na formação que prepare o psicólogo para atuar de forma dialógica e coletiva junto aos diferentes atores escolares, o que dificulta o enfrentamento das desigualdades educacionais e das práticas excludentes.

Além disso, a formação continuada, quando existente, frequentemente assume formatos pontuais, descontextualizados e prescritivos, distantes das necessidades reais dos profissionais. Segundo Yamamoto e Oliveira (2019), essa lógica formativa tende a “reproduzir modelos verticalizados de ensino-aprendizagem, sem considerar a experiência concreta dos psicólogos em suas escolas, o que limita sua potência transformadora.

A intensificação das políticas neoliberais nas últimas décadas também impacta diretamente a formação dos psicólogos escolares. A ênfase na lógica de resultados e no desempenho individual fragmenta o trabalho coletivo e enfraquece os espaços de reflexão crítica. Para Bock, Aguiar e Souza (2021), o psicólogo escolar precisa resistir a essas tendências e “afirmar uma atuação pautada na ética, na escuta sensível e na construção coletiva de práticas emancipatórias”.

Outro desafio relevante diz respeito à escassez de políticas públicas que garantam tempo, recursos e condições institucionais adequadas para a formação continuada em serviço.

A atuação do psicólogo escolar, para ser crítica e transformadora, demanda investimento contínuo em processos formativos que sejam participativos, interdisciplinares e socialmente contextualizados. Como ressaltam Oliveira e Souza (2020), “a formação precisa ser pensada como um processo histórico, permanente e coletivo, que problematiza a prática e fomenta a construção de novos sentidos para a atuação”.

Superar esses desafios implica reconhecer a formação continuada como um direito profissional e como parte constitutiva do fazer ético e político do psicólogo escolar. Para isso, é necessário fomentar espaços institucionais que valorizem o diálogo entre teoria e prática, a articulação com os movimentos sociais e a reflexão crítica sobre os determinantes sociais da educação.

Como limitações desta pesquisa, aponta-se para o fato de os instrumentos de pesquisa não terem contemplado os atores do cotidiano escolar, como psicólogos escolares, professores, alunos e pais. Abranger a pesquisa para outros agentes que fazem parte do contexto educativo podem oportunizar diferentes olhares e concepções sobre um mesmo fenômeno estudado, não se limitando a opiniões de apenas alguns agentes do campo (Flick, 2009).

Ao final deste estudo, sugere-se, para investigações futuras, a compreensão do perfil do psicólogo escolar que atua em contextos inovadores no estado; analisar se existem divergências, semelhanças e contradições com a atuação do psicólogo escolar em escolas pautadas como tradicionais é importante para sistematizar as práticas de atuação visando a diferença dos contextos.

Outro ponto importante a ser destacado é a criação de políticas públicas que contemplem os potenciais inovadores de maneira mais ampla e relacional, contribuindo para o fomento dessas práticas embasadas por concepções de desenvolvimento humano integradoras de potencialidades.

Por fim, reitera-se o compromisso ético-político e social do psicólogo escolar ao adentrar espaços educativos, criando parcerias com os demais atores em uma atuação pautada visando o poder emancipatório de práticas psicológicas. Defender uma Psicologia Escolar para a transformação de muitos é um compromisso ético e político de atuação no qual se ancora a presente pesquisa.

REFERÊNCIAS

- de Almeida, S. F. C. (2003). *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional*. Alínea Editora.
- Almeida, S. D. (1999). O psicólogo no cotidiano da escola: re-significando a atuação profissional. *Psicologia escolar: LDB e educação hoje*, 61-72.
- Almeida, S. F. C. (Org.). (2006). *Psicologia escolar: Ética e competência na formação e atuação profissional* (2ª ed.). Alínea.
- Anache, A. A. (2005). O psicólogo nas redes de serviços de educação especial: Desafios em face da inclusão. In A. Mitjáns Martínez (Ed.), *Psicologia escolar e compromisso social* (pp. 115– 133). Alínea.
- Anache, A. A. (2009). O psicólogo escolar e o processo de escolarização de pessoas com deficiência intelectual. In C. M. Marinho-Araújo (Ed.), *Psicologia escolar: Novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 221–243). Alínea.
- Andrada, E. G. C. (2005). Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(2), 196–199.
- Andrada, 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*, 39, 1–16.
- Andrada, E. G. C. (2005). Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(2), 196–199. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722005000200009>.
- Andrada, 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*, 39, e186079. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003186079>.

- Angelucci, C. B. (2013). Por uma clínica da queixa escolar que não reproduza a lógica patologizante. In B. P. Souza (Ed.), *Orientação à queixa escolar* (pp. 353–378). Casa do Psicólogo.
- Angelucci, C. B., & Lins, F. R. S. (2013). Pessoas significativamente diferentes e o direito à educação. In B. P. Souza (Ed.), *Orientação à queixa escolar* (pp. 329–349). Casa do Psicólogo.
- Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia escolar e educacional: História, compromissos e perspectivas. *Revista da ABRAPEE*, 12(2), 469–475.
- Barbosa, D. R., & Souza, M. P. R. (2012). Psicologia educacional ou escolar? Eis a questão. *Revista da ABRAPEE*, 16(1).
- Barbosa, R. M., & Marinho-Araújo, C. M. (2010). Psicologia escolar no Brasil: Considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 27(3), 393–402.
<https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000300011>.
- Bock, A. M. B. (2003). Psicologia da educação: Cumplicidade ideológica. In M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: Teorias críticas* (pp. 79–103). Casa do Psicólogo.
- Bock, A. M. B., Machinha, G. M., & Furtado, O. (Orgs.). (2007). *Psicologia socio-histórica: Uma perspectiva crítica em psicologia*. Cortez.
- Boni, V., & Quaresma, S. J. (2011). Aprendendo a entrevistar: Como fazer entrevistas em ciências sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*.
- Barbosa, D. R., & Souza, M. P. R. (2012). Psicologia educacional ou escolar? Eis a questão. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 163–173.
<https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100017>.
- Brandão, C. R. (2007). *O que é educação* (49ª reimp.). Brasiliense.
- Campos, H. R. (Org.). (2007). *Formação em psicologia escolar: Realidades e perspectivas*. Alínea.

- Campos, H. R., Souza, M. P. R., & Facci, M. G. D. (Orgs.). (2018). *Psicologia e políticas educacionais*. Appris.
- Collares, C. A. L., & Moysés, M. A. A. (1996). A institucionalização do fracasso escolar. *Cadernos CEDES*, (39), 61–78.
- Conselho Federal de Psicologia. (2007). Resolução CFP nº 013/2007. Institui a Consolidação das Resoluções relativas ao Título Profissional de Especialista em Psicologia e dispõe sobre normas e procedimentos para seu registro. CFP.
- Conselho Federal de Psicologia. (2020). A (o) psicóloga (o) e assistente social na rede pública de Educação Básica: orientações para regulamentação da Lei 13.935, de 2019. / Conselho Federal de Psicologia e Conselho Federal de Serviço Social. –1ª Ed. –Brasília: CFP, 2020.
- Conselho Federal de Psicologia. (2021). PLs em tramitação no Congresso Nacional ameaçam a presença de profissionais da Psicologia e Serviço Social na rede pública de Educação Básica. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/pls-em-tramitacao-no-congresso-nacional-ameacam-a-presenca-de-profissionais-da-psicologia-e-servico-social-na-rede-publica-de-educacao-basica/>
- Conselho Federal de Psicologia. (2013). Referências técnicas para atuação de psicólogas (os) na Educação Básica/ Conselho Federal de Psicologia. –Brasília: CFP.
- Conselho Federal de Psicologia. (2019). Referências técnicas para atuação de psicólogas (os) na Educação Básica/ Conselho Federal de Psicologia. 2. Ed. Brasília: CFP, 2019.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto* (3ª ed.). Artmed.
- Cunha, E. O., Dazzani, M. V. M., Santos, G. L., & Zucoloto, P. C. S. V. (2016). A queixa escolar sob a ótica de diferentes atores. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33(2), 237–245. <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000200006>.

Cupolillo, M. V., & Costa, A. O. B. (Orgs.). (2004). *A psicologia e o diálogo com a educação.*

Alternativa.

Damasceno, R. S., Martins, A. C. B. L., Negreiros, F., & Vasconcelos, F. D. S. (2025). Paulo Freire e o Anúncio da Transformação na Atuação Crítica em Psicologia Escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 29, e261499.

Dazzani, M. V. M., & Souza, V. L. T. (Orgs.). (2016). *Psicologia escolar crítica: Teoria e prática.* Alínea.

Dazzani, M. V. M. (2010). A psicologia escolar e a educação inclusiva: Uma leitura crítica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(2), 362–375. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932010000200012>.

Facci, M. G. D., Silva, S. M. C. D., & Souza, M. P. R. (2020). A psicologia escolar e educacional em tempos de pandemia. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24, e224336. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020224336>.

Facci, M. G. D., Silva, S. M. C. D., & Souza, M. P. R. (2020). A psicologia escolar e educacional em tempos de pandemia. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24.

Freire, K. E. S., & Viégas, L. S. (2018). A queixa escolar em um CAPSi. *Educação em Questão*, 56(48), 202–226. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2018v56n48ID15106>.

Gaspar, F. D., & Costa, T. A. (2011). Afetividade e atuação do psicólogo escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15(1), 121–129. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000100013>.

Fernandez, L. V. (2023). *O psicólogo escolar como agente do processo de inclusão* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Goiás.

Ferreira, M. de M. (2018). *Psicologia escolar no CEPAE: Trajetória histórica* (Dissertação de Mestrado). UFG.

- Fórum sobre a Medicalização da Educação e da Sociedade. (2019). Manifesto desmedicalizante e interseccional. *Anais Educação Medicalizada*, 1(1), 12–20.
- Freire, K. E. S., & Viégas, L. S. (2018). A queixa escolar em um CAPSi. *Revista Educação em Questão*, 56(48), 202–226.
- Gaspar, F. D., & Costa, T. A. (2011). Afetividade e atuação do psicólogo escolar. *Revista da ABRAPEE*, 15(1), 121–129.
- Gesser, M. (2020). Por uma educação anticapacitista. In L. C. Z. (Ed.), *Processos inclusivos*.
- González Rey, F. L. (2013). O silêncio epistemológico da psicologia. *Práticas Psicossociais*, 8(1), 20–34.
- Guzzo, R. S. L. (Org.). (2014). *Psicologia escolar: Desafios e bastidores na educação pública*. Alínea.
- Guzzo, R. S. L., & Marinho-Araújo, C. M. (Orgs.). (2011). *Psicologia escolar: Identificando e superando barreiras*. Alínea.
- Hobsbawm, E. (2002). *Sobre história*. Companhia das Letras.
- Insfran, F., Ladeira, T. A., & Faria, S. E. F. (2020). Fracasso escolar e medicalização. *Movimento*, 7(15).
- Insfran, F. F. N., Muniz, A. G. C. R., & Araujo, G. G. (2019). Problemas de escolarização e medicalização. *Práxis Educacional*, 15(36), 84–107.
- Jacó-Vilela, A. M. (2012). História da psicologia no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(esp.), 28–43. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000500004>.
- Labadessa, V. M., & Lima, V. A. A. (2017). Queixa escolar e repercussões na escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 369–377.
- Leontiev, A. N. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo*. Centauro.
- Lopes, J. S., Martins, R. M., & Gesser, M. (2023). Ressignificando a queixa escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 27, e237290.

- Luria, A. R. (1986). *O funcionamento do cérebro*. Ícone.
- Martinez, A. M. (Org.). (2020). *Psicologia escolar e compromisso social* (4ª ed.). Alínea.
- Meira, M. E. M., & Antunes, M. A. M. (Orgs.). (2003). *Psicologia escolar: Teorias críticas*. Casa do Psicólogo.
- Minayo, S. C. (2000). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Vozes.
- Miranda, M. G., & Resende, A. C. A. (Orgs.). (2008). *Escritos de psicologia, educação e cultura*. UCG.
- Miranda, F. D., & Ribeiro, E. B. V. (2018). Psicologia e inclusão social. *DOXA*, 20(2), 133–149.
- Novaes, M. H. (2003). Repensando a formação do psicólogo escolar. In S. F. C. Almeida (Org.), *Psicologia escolar: Ética e competências*.
- Paraventi, L., Scaff, L., Cord, D., & Oltramari, L. (2017). Mediação grupal e queixa escolar. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 12(3), 1–14.
- Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar*. T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1996). *A produção do fracasso escolar* (2ª ed.). T. A. Queiroz. Patto, M. H. S. (1997). *Introdução à psicologia escolar* (3ª ed.). Casa do Psicólogo. Patto, M. H. S. (2005). *Exercícios de indignação*. Casa do Psicólogo.
- Patto, M. H. S. (2015). *A produção do fracasso escolar* (4ª ed.). Casa do Psicólogo.
- Pereira-Silva, N. L., Andrade, J. F. C. M., Crolman, S. R., & Mejía, C. F. (2017). O papel do psicólogo escolar: Concepções de professores e gestores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21, 407–415. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702131118>.
- Périssé, L. (2007). A formação do psicólogo escolar. In M. P. R. Souza & O. Yamamoto (Orgs.), *Psicologia escolar crítica* (pp. 113–132). Alínea.
- Pino, A. (2005). *Psicologia e educação: A perspectiva histórico-cultural*. Loyola.

- Pott, E. T. B. (2020). Contribuições da Psicologia Escolar no ensino superior em pandemia. *Brazilian Journal of Development*, 6(7). <https://doi.org/10.34117/bjdv6n7-506>.
- Proença, M. (2005). *Políticas públicas de educação e atuação do psicólogo escolar*. Editora W.
- Proença, M. (2009). *Psicologia escolar e educação: Desafios e perspectivas*. Vozes.
- Proença, M. J. R. (2006). Psicologia escolar crítica: A atuação e a formação. *Psicologia USP*, 17(2), 95–119.
- Rodrigues, A. B. (2009). História da psicologia em Goiás. *Temas em Psicologia*, 17(1), 135–150.
- Rodrigues, L. G., & Pedroza, R. L. S. (2012). Psicologia escolar em Goiânia. *Inter-Ação*, 37(2), 381–395.
- Santana, A. C. (Org.). (2019). *Psicologia escolar: Políticas públicas, práticas e formação profissional*. Espaço Acadêmico.
- Santana, A. C., Pereira, A. B. M., & Rodrigues, L. G. (2014). Psicologia escolar e educação superior. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(3), 229–237.
- Scarin, A. C. C. F., & Souza, M. P. R. (2020). Medicalização da educação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24(e214158), 1–8.
- Souza, V. L. T., Dugnani, L. A. C., & Reis, E. C. G (2018). Psicologia da Arte: fundamentos e práticas para uma ação transformadora. *Estudos de Psicologia*, 35(04), 375–388. <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000400005>.
- Souza, B. P. (2013). Funcionamentos escolares e sofrimento. In B. P. Souza (Ed.), *Orientação à queixa escolar* (pp. 241–278). Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. (1999). *A psicologia escolar no Brasil: Uma leitura crítica*. Autores Associados.
- Souza, M. P. R. (2011). Psicologia escolar crítica. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15(1), 15–23.
- Souza, M. P. R., Silva, S. M. C., & Yamamoto, K. (2014). *Atuação do psicólogo na educação básica*. Edufu.

- Tamanaha, V. L. (2012). *Psicologia escolar e práticas educativas*. Editora Y.
- Tamanaha, V. L., & Furtado, O. (2014). *Psicologia escolar: Desafios para a formação*. Vozes.
- Tamanaha, V. L., & Yamamoto, O. (2014). *Psicologia escolar crítica: Perspectivas e desafios*. Editora UFG.
- Vygotsky, L. S. (1926/2012). El significado histórico de la crise de la Psicología: Obras escogidas (Tomo I). Machado Libros.
- Vygotski, L. S. (1934/1995). Pensamiento y language. Obras escogidas (Tomo II). Ediciones Fausto.
- Vygotsky, L. S. (1960/2012). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Obras Escogidas (Tomo III). Visor Distribuciones.
- Vygotsky, L. S. (1982/1999). Teoria e método em Psicologia. Martins Fontes.



Presidência da República
Secretaria-Geral
Subchefia para Assuntos Jurídicos

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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu promulgo, nos termos do parágrafo 5º do art. 66 da Constituição Federal, a seguinte Lei:

Art. 1º As redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais.

§ 1º As equipes multiprofissionais deverão desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais.

§ 2º O trabalho da equipe multiprofissional deverá considerar o projeto político-pedagógico das redes públicas de educação básica e dos seus estabelecimentos de ensino.

Art. 2º Os sistemas de ensino disporão de 1 (um) ano, a partir da data de publicação desta Lei, para tomar as providências necessárias ao cumprimento de suas disposições.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 11 de dezembro de 2019; 198^o da Independência e 131^o da República.

JAIR MESSIAS BOLSONARO

Este texto não substitui o publicado no DOU de 12.12.2019

*

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO

Publicado em: 23/10/2023 | Edição: 201 | Seção: 1 | Página: 55

Órgão: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior

RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 1, DE 11 DE OUTUBRO DE 2023

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e regulamentares, tendo em vista o disposto no § 1º do art. 9º e no art. 90 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB); no § 1º do art. 6º e no § 1º do art. 7º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995; e com fundamento no Parecer CNE/CES nº 179/2022, de 17 de fevereiro de 2022, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 11 de outubro de 2023, Seção 1, página 28, resolve:

Art. 1º Ficam instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia (DCNs de Psicologia), que estabelecem e definem os princípios, os fundamentos, as condições de oferta e os procedimentos para o planejamento, a implementação e a avaliação dos cursos de Psicologia, no âmbito do Sistema de Educação Superior do país.

Art. 2º Os cursos de graduação em Psicologia voltam-se para formar psicólogos que receberão o grau de Bacharel e o de Licenciatura, quando for o caso, em Psicologia e devem assegurar uma formação fundamentada nos seguintes valores, princípios e compromissos:

I - Construção e desenvolvimento do conhecimento científico em Psicologia, como fundamento para a atuação profissional;

II - Reconhecimento da diversidade de perspectivas epistemológicas e teórico-metodológicas necessárias para a compreensão do ser humano e incentivo à interlocução com os campos de conhecimento que permitam apreender a complexidade e a multideterminação do fenômeno psicológico;

III - Compreensão crítica dos fenômenos históricos, sociais, econômicos, culturais e políticos de um mundo em processo crescente de globalização, considerando a diversidade regional do país, sua inserção na América Latina e na comunidade de países de língua portuguesa;

IV - Compromisso com a construção de uma sociedade democrática, soberana e socialmente justa, tendo em vista a promoção da cidadania, da saúde, da dignidade humana e da qualidade de vida de indivíduos, grupos, organizações e comunidades;

V - Respeito à ética nas relações profissionais, na produção e divulgação de pesquisas, trabalhos e informações da área da Psicologia;

VI - Respeito à diversidade pessoal, social, cultural e ética, em consonância com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH);

VII - Reconhecimento da necessidade de investimento na educação permanente e no aprimoramento contínuo da prática profissional;

VIII - Zelo pela imagem e reconhecimento social da Psicologia como ciência e profissão; e

IX - Reconhecimento da importância das políticas públicas para assegurar o acesso da população aos serviços da Psicologia e promover os direitos sociais, em articulação com os avanços no campo do conhecimento científico e tecnológico.

Art. 3º O curso de graduação em Psicologia deve ser oferecido de modo a atender à natureza complexa das competências profissionais do psicólogo, e segue os marcos legais para os cursos de bacharelado.



Parágrafo único. As ações de ensino a distância, mediadas pela tecnologia, direcionadas para os cursos de bacharelado, devem ser utilizadas com a finalidade de levar o estudante a compreender e utilizar as tecnologias digitais de forma crítica, reflexiva e ética, como recurso para acessar, disseminar e produzir conhecimento.

Art. 4º Em função da diversidade de orientações teórico-metodológicas, de práticas e de contextos de inserção profissional, a formação em Psicologia caracteriza-se por ênfases curriculares, entendidas como um conjunto delimitado e articulado de saberes e práticas que proporcionam oportunidades de concentração de estudos e estágios supervisionados em determinados processos de trabalho da Psicologia.

Art. 5º O curso de graduação em Psicologia tem caráter generalista e se articula em torno dos seguintes eixos estruturantes:

I - Fundamentos epistemológicos e históricos, que permitam ao estudante o conhecimento e análise crítica das bases epistemológicas do saber psicológico;

II - Fundamentos teórico-metodológicos, que garantam a apropriação crítica do conhecimento disponível, assegurando uma visão abrangente das diferentes metodologias, métodos e estratégias de produção do conhecimento científico em Psicologia;

III - Fenômenos e processos psicológicos, que constituem o objeto de investigação e atuação no domínio da Psicologia, de forma que propicie amplo conhecimento das características, das questões conceituais e dos modelos explicativos construídos no campo do saber, assim como de seu desenvolvimento recente;

IV - Procedimentos para a investigação científica e para a prática profissional, de modo que seja garantido tanto o domínio de instrumentos e estratégias de atuação, quanto da competência para selecioná-los, avaliá-los e adequá-los a problemas e contextos específicos;

V - Interfaces com campos afins do conhecimento, para demarcar a natureza, a especificidade e a complexidade do fenômeno psicológico em sua interação com fenômenos neuropsicológicos, biológicos e socioculturais; e



VI - Práticas profissionais que assegurem um núcleo básico de competências que permitam a atuação profissional e a inserção do egresso em diferentes contextos institucionais e sociais, bem como a participação nas diversas políticas públicas, visando ao fortalecimento de ações multiprofissionais em uma perspectiva interdisciplinar.

Art. 6º O curso de graduação em Psicologia deve desenvolver, nos estudantes, as competências necessárias para a formação do psicólogo por meio de um núcleo comum e ênfases curriculares.

Parágrafo único. As competências esperadas para a formação em Psicologia devem ser entendidas como a capacidade de mobilizar saberes, habilidades, atitudes, bem como lidar com os fatores contextuais, transformando-os em ação efetiva diante dos desafios profissionais que lhe serão apresentados.

Art. 7º O núcleo comum da formação do psicólogo deve assegurar uma identidade profissional ao formando e estabelecer uma base comum para a formação na área, além de capacitar os estudantes para lidar com conhecimentos, métodos e procedimentos da Psicologia como campo científico e profissional.

Art. 8º O núcleo comum da formação em Psicologia deve desenvolver, no estudante, as competências básicas que definem o perfil do profissional de Psicologia, para o qual se espera o compromisso com o aprimoramento contínuo da ciência e da profissão, a partir de uma consistente base teórico-metodológica que assegure a qualidade da sua prática.

§ 1º O conjunto de competências básicas deve assegurar a possibilidade de prestação de serviços psicológicos à sociedade em diferentes domínios, atendendo as demandas sociais concretas em contextos de trabalho nos quais o psicólogo se insere (saúde, educação, organizações, trabalho, comunidades, movimentos sociais, esporte, justiça, entre outros), quer no setor privado, no âmbito das políticas públicas, ou no terceiro setor, intervindo nos níveis individual, grupal, organizacional e social.

§ 2º As competências básicas são de caráter científico e profissional.

§ 3º As competências científicas referem-se às capacidades que possibilitam a compreensão da ciência em seu duplo papel, como sistema de conhecimentos úteis para a vida e um mapa para a ação, promovendo a convivência e o trabalho humanos; e como modo de construção de interpretações da realidade e diálogo com a sociedade.

I - Incorporar à sua prática a ciência como sistema de conhecimentos úteis para a vida e base para a sua ação profissional:

- a) discriminar entre conhecimento científico e outras formas de conhecimento;
- b) formular perguntas ou levantar problemas, recorrendo aos modos de representação próprios das ciências humanas;
- c) resolver problemas empregando metodologias, métodos, teorias e conceitos científicos da Psicologia e das ciências afins;
- d) construir modelos de explicação de fenômenos humanos empregando noções ou conceitos científicos;
- e) utilizar adequadamente instrumentos, tecnologias e fontes de informação científicas;
- f) empregar os conhecimentos científicos para prever os efeitos das ações e avaliar sua validade científica;
- g) aplicar o conhecimento adquirido em novos contextos e situações, tendo em conta suas características e limites; e
- h) empregar os conhecimentos adquiridos, utilizando-os na apropriação de novos conhecimentos.

II - Considerar a ciência como modo de construção de interpretações da realidade, tomando-a como base para o diálogo com a sociedade, levando em conta os seguintes aspectos:

- a) dispor-se à indagação, à observação e à busca de explicações científicas para os fenômenos psicológicos;
- b) questionar as próprias interpretações adquiridas, bem como as alheias, a partir do conhecimento científico acumulado pela Psicologia e disciplinas afins;
- c) discutir a validade das diferentes formas de aproximação, compreensão ou explicação dos fenômenos psicológicos, tendo em conta a sua natureza e os interesses de investigação;
- d) acessar as representações, os métodos e as fontes adequadas para resolver problemas ou explicar fenômenos ou acontecimentos no campo da Psicologia;
- e) compartilhar conhecimentos e expressar os próprios pontos de vista de modo explícito e coerente;
- f) basear os pontos de vista sobre os fenômenos psicológicos com argumentos ou fatos;
- g) apresentar ideias de distintos modos, atendendo ao contexto e respeitando as especificidades do interlocutor;
- h) intercambiar ideias de modo flexível, reconhecendo a existência de distintos interesses e formas de trabalho;
- i) argumentar sobre a validade de outros pontos de vista e dispor-se a estabelecer acordos racionais entre eles;
- j) selecionar, hierarquizar e interpretar informações, fazendo inferências a partir delas;
- k) analisar criticamente as fontes de informação e contrastar as informações com base em critérios racionais;
- l) identificar a limitação dos modelos científicos e a historicidade das interpretações, demonstrando flexibilidade para mudar de perspectiva ou estratégia de trabalho quando uma análise cuidadosa assim o exigir; e
- m) argumentar e analisar, de forma crítica, os resultados, o impacto social dos conhecimentos científicos produzidos e as relações entre ciência, tecnologia e sociedade.



§ 4º O desenvolvimento de competências profissionais requer experiências formativas que insiram o estudante em contextos de trabalho e de pesquisa nos quais a atenção de docentes e a vivência de relações interpessoais são imprescindíveis.

§ 5º Em consonância com a Declaração Internacional de Competências Fundamentais na Psicologia Profissional, de 2016, as competências previstas são as seguintes:

I - Atuar eticamente;

- a) utilizar os códigos éticos vigentes para a prática profissional e para a própria conduta pessoal;
- b) aderir às leis e às normas vigentes, definidas pelas entidades pertinentes para o seu exercício profissional e para a conduta pessoal;
- c) resolver os dilemas éticos que emergem da prática profissional;
- d) buscar soluções para as situações nas quais podem ocorrer conflitos entre o Código de Ética Profissional do Psicólogo e demais códigos, regulamentações e leis; e
- e) analisar criticamente a política e os padrões de conduta dos locais em que atua como profissional psicólogo.

II - Agir profissionalmente, levando em consideração o que segue:

- a) adotar as melhores práticas conhecidas na Psicologia;
- b) manter a qualidade de seu trabalho enquanto psicólogo;
- c) atuar dentro dos limites da sua competência profissional e pessoal;
- d) consultar profissionais da área de Psicologia, supervisores e outras fontes, quando apropriado;
- e) escolher o curso de ação apropriado diante de eventos imprevistos e complexos;
- f) avaliar os impactos dos serviços prestados;
- g) mapear a dinâmica social, cultural e política dos contextos em que atua; e
- h) demonstrar flexibilidade e capacidade de lidar com mudanças nas diferentes esferas da vida profissional.

III - Relacionar-se apropriadamente com clientes, usuários e outros, levando em consideração o que segue:

- a) desenvolver relações de trabalho apropriadas com clientes, usuários e outros;
- b) desenvolver relações de trabalho apropriadas com colegas da área e de outras profissões;
- c) relacionar-se com o outro de modo a propiciar o desenvolvimento de vínculos interpessoais requeridos pela atuação profissional;
- d) atuar considerando os direitos e deveres dos clientes, usuários, grupos, movimentos sociais, instituições e outros;
- e) identificar e utilizar métodos que contribuam para as boas relações de trabalho;
- f) agir dentro dos limites do papel de psicólogo, levando em conta as demais pessoas envolvidas no trabalho; e
- g) colaborar no planejamento e tomada de decisão dos clientes, usuários, grupos, movimentos sociais, instituições e outros, dentro dos limites do papel e da atuação do psicólogo.

IV - Trabalhar respeitando a diversidade e mostrar competência cultural, tendo em vista os seguintes princípios:

- a) atuar tendo como fundamento o conhecimento e a compreensão do contexto histórico, político, social e cultural de clientes, usuários, colegas, grupos, organizações, populações e outros atores;
- b) respeitar as diversidades de gênero, sociocultural, étnico-racial, religiosa e outras; e
- c) trabalhar de maneira acolhedora, empática e efetiva considerando todas as formas de diversidade.



V - Atuar profissionalmente com base no conhecimento científico acumulado, com as seguintes orientações:

a) adotar uma orientação baseada em princípios científicos, considerando o seu referencial teórico e epistemológico para realizar avaliações, intervenções, prestação de serviços e outras atividades psicológicas;

b) consultar investigações relevantes em Psicologia ou áreas afins para apoiar o seu exercício profissional; e

c) considerar as limitações das evidências científicas disponíveis no exercício profissional.

VI - Refletir sobre o próprio trabalho, levando em conta as seguintes ações:

a) avaliar a eficácia de suas atividades e da prestação dos serviços psicológicos;

b) realizar autocrítica sobre o seu exercício profissional e implementar melhorias contínuas na sua prática;

c) realizar autocrítica sobre seus valores e crenças e seus impactos sobre o exercício profissional;

d) validar as práticas com os colegas e supervisores, quando apropriado;

e) identificar a necessidade de desenvolvimento profissional em áreas específicas;

f) identificar possíveis fatores de risco para atuar preventivamente em diversos ambientes de trabalho; e

g) reconhecer e assumir as consequências de suas ações profissionais.

VII - Estabelecer objetivos ou metas pertinentes à atividade, visando o que segue:

a) desenvolver objetivos a partir da análise das demandas e necessidades; e

b) discutir e estabelecer metas no diálogo com clientes, usuários e colegas.

VIII - Realizar avaliação psicológica, buscando:

a) identificar a necessidade de avaliações em indivíduos, grupos, famílias, comunidades, organizações ou sociedades;

b) utilizar os diversos métodos e estratégias de avaliação em Psicologia: entrevistas, observação, testes psicológicos, entre outros;

c) selecionar, planejar e desenvolver avaliações utilizando métodos apropriados aos objetivos e aos propósitos das atividades; e

d) integrar métodos, análises, sínteses e interpretação dos dados coletados.

IX - Realizar intervenções psicológicas e psicossociais, tendo como base os seguintes fundamentos:

a) planejar, integrando dados de avaliação, intervenções psicológicas com indivíduos, grupos, comunidades, organizações e sociedade;

b) implementar intervenções psicológicas utilizando métodos apropriados às metas e aos objetivos da intervenção;

c) avaliar a utilidade e a eficácia das intervenções utilizando métodos apropriados;

d) utilizar os resultados obtidos nas avaliações para revisar ou modificar as intervenções, quando pertinente; e

e) assegurar orientação e apoio a outros atores envolvidos no processo de intervenção, quando pertinente.

X - Comunicar-se de forma eficaz e apropriada, considerando o que segue:

a) utilizar diferentes linguagens - visual, sonora, corporal e digital - para se expressar e compartilhar informações;



b) comunicar-se com diversos interlocutores visando a efetiva realização de suas atividades profissionais;

c) elaborar registros documentais decorrentes da prestação de serviços psicológicos, tais como pareceres técnicos, laudos, relatórios e evolução em prontuários;

d) fornecer informações compreensivas e objetivas sobre assuntos psicológicos para o público-alvo; e

e) agir com empatia e garantir relações equânimes nos contextos em que atua.

XI - Atuar em equipes multiprofissionais, devendo adotar, sempre que possível, as ações assim discriminadas:

a) contribuir para processos de trabalhos que envolvem profissionais de diferentes áreas, buscando favorecer o êxito do trabalho em equipe;

b) coordenar equipes de trabalho em diferentes contextos;

c) integrar seu conhecimento e experiência à de outros profissionais, com o intuito de promover a integralidade da atenção a indivíduos, grupos e organizações;

d) manejar processos grupais e atuar como mediador de conflitos no interior de equipes de trabalho;

e) organizar seu trabalho de modo cooperativo e solidário, assumindo e compartilhando responsabilidades;

f) incentivar a comunicação entre os membros de equipe, propiciando um espaço permanente de socialização das informações relevantes para o trabalho do grupo; e

g) utilizar as contribuições de outras disciplinas e profissões, quando couber, para a resolução colaborativa de problemas.

Art. 9º A organização do curso de Psicologia deve explicitar, no seu Projeto Pedagógico do Curso (PPC), as ênfases curriculares que serão adotadas, descrevendo-as detalhadamente em sua concepção e estrutura.



§ 1º A definição das ênfases curriculares, deve abordar a adoção de um subconjunto de competências dentre as que integram o núcleo comum da formação e que devem concretizar-se em processos de trabalho do psicólogo.

§ 2º As ênfases curriculares devem tomar como eixos definidores os processos de trabalho a serem adotados, levando em conta os vários níveis de complexidade, de modo a evitar a fragmentação da prática e constituir-se em estímulo ao desenvolvimento de novas formas e novos contextos de atuação.

§ 3º O Projeto Pedagógico do Curso deverá oferecer, pelo menos, 2 (duas) ênfases curriculares, considerando as demandas sociais contemporâneas ou potenciais, assim como as características da instituição e da região em que se situa.

§ 4º O Projeto Pedagógico do Curso deverá prever mecanismos que permitam ao estudante escolher uma ou mais ênfases dentre as propostas.

Art. 10. Sem prejuízo de recortes inovadores, são possibilidades de ênfases curriculares, entre outras, para o curso de Psicologia:

a) os processos de investigação científica, que consistem na concentração em conhecimentos, habilidades e competências de pesquisa já definidas no núcleo comum da formação, de forma a capacitar o formando para analisar criticamente as diferentes estratégias de pesquisa, conceber, conduzir e relatar investigações científicas de distintas naturezas;

b) os processos educativos, que compreendem a concentração nas competências para diagnosticar necessidades, planejar condições e realizar procedimentos que envolvam o processo de educação e de ensino-aprendizagem por meio do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores de indivíduos e grupos em distintos contextos institucionais em que tais necessidades sejam detectadas;

c) os processos de gestão e desenvolvimento de pessoas, em contextos de trabalho, que abarcam a concentração em competências para o diagnóstico, planejamento, intervenções e avaliações de resultados na gestão de pessoas, grupos e equipe em distintos contextos organizacionais tais como empresas, órgãos públicos, cooperativas, sindicatos, unidades de saúde, unidades educacionais, unidades esportivas entre outras;

d) os processos de prevenção e promoção da saúde e bem-estar, que consistem na concentração em competências que garantam ações de caráter de promoção e prevenção, em nível individual e coletivo, voltadas à capacitação de indivíduos, grupos, instituições e comunidades para proteger e promover a saúde e a qualidade de vida;

e) os processos clínicos, que envolvem a concentração em competências para atuar em práticas e estratégias clínicas, em face aos problemas de ordem psicológica ou psicossocial apresentados por indivíduos ou grupos em distintos contextos;

f) os processos de avaliação psicológica, que implicam na concentração em competências referentes ao uso e ao desenvolvimento de diferentes recursos, estratégias e instrumentos de observação e avaliação úteis para a compreensão diagnóstica em diversos domínios e níveis de ação profissional (avaliação individual, grupal, institucional, social, educacional, entre outras);

g) os processos de orientação e aconselhamento, que envolvem, em diferentes contextos de trabalho, intervenções que, embasadas em diagnósticos específicos, ofereçam suporte a indivíduos e grupos para tomadas de decisões críticas para o seu crescimento e para o desenvolvimento pessoal ou profissional;

h) os processos organizativos de coletivos sociais, que abarcam a organização, desenvolvimento e avaliação de processos grupais para a participação social, desenvolvimento comunitário e avanço social;

i) os processos de mediação de conflitos, que requerem o aprofundamento em competências para favorecer o diálogo entre as partes, e condução de procedimentos de mediação e outros meios consensuais e restaurativos nas relações individuais, no interior de famílias, grupos de trabalhos e instituições, entre outros; e

j) os processos de proteção social e desenvolvimento que envolvem o aprimoramento de competências para atuar em contextos de vulnerabilidade social, fragilidade de vínculos e violência, no âmbito de famílias, escolas, organizações e comunidades.



Art. 11. A carga horária referencial dos cursos de Psicologia é de 4.000 (quatro mil) horas com, no mínimo, 20% (vinte por cento) da carga efetiva global para estágios supervisionados básicos e específicos, e duração mínima de 5 (cinco) anos.

Art. 12. O curso de graduação em Psicologia deve criar condições para a participação dos estudantes em projetos de iniciação científica relacionados aos seus eixos estruturantes e às suas ênfases curriculares.

Art. 13. O curso de graduação em Psicologia deve criar e executar projetos de extensão relacionados aos seus eixos estruturantes e às suas ênfases curriculares.

Parágrafo único. As atividades de extensão devem fomentar as práticas interdisciplinares, transdisciplinares e intersetoriais entre professores, estudantes e ao longo da formação.

Art. 14. O projeto de curso deve incluir os estágios obrigatórios supervisionados que garantam a articulação entre os diferentes componentes curriculares e a consolidação das competências que compõem o perfil do egresso.

§ 1º As atividades de estágio obrigatório supervisionado devem ser orientadas de acordo com as normativas legais e com os preceitos éticos da prática profissional.

§ 2º Os estágios obrigatórios supervisionados devem assegurar o contato do estudante com diferentes situações e contextos de trabalho, e serem distribuídos ao longo do curso.

§ 3º A atividade de estágio obrigatório supervisionado deve ter orientação presencial, conduzida por professores psicólogos, docentes da instituição formadora.

Art. 15. Os estágios obrigatórios supervisionados devem estruturar-se em dois níveis: estágios do núcleo comum e estágios das ênfases curriculares, acompanhando o processo de formação.

§ 1º Os estágios do núcleo comum incluem o desenvolvimento e a integração das competências previstas no núcleo comum da formação e devem contemplar a diversidade do campo da Psicologia.

§ 2º Os estágios das ênfases curriculares visam ao desenvolvimento e à integração das competências ligadas aos diferentes processos de trabalho desenvolvidos nas ênfases curriculares do curso e ao perfil de cada instituição formadora.

Art. 16. O projeto de curso deve incluir, na estrutura acadêmica, o Serviço-Escola de Psicologia.

§ 1º O Serviço-Escola é um espaço de prestação de serviços e articulação com a sociedade, podendo integrar ações de formação, pesquisa e extensão.

§ 2º As atividades desenvolvidas e coordenadas pelo Serviço-Escola devem ser congruentes com o perfil do egresso e com as demandas de serviço psicológico da comunidade na qual a instituição de ensino superior está inserida.

Art. 17. A coordenação do curso de graduação em Psicologia deve ser exercida por psicólogo, docente do quadro permanente da instituição.

Art. 18. A Coordenação do Serviço-Escola deve ser exercida por psicólogo, docente do quadro permanente da instituição, que será o responsável técnico pelos serviços prestados.

Art. 19. As atividades dos cursos de Psicologia devem desenvolver-se em espaços apropriados aos seus fins.

Art. 20. O planejamento acadêmico deve assegurar o envolvimento do estudante em atividades individuais e grupais que garantam a diversidade de experiências e de contextos de aprendizagem, articulando teoria e prática ao longo do curso.

Parágrafo único. A avaliação do processo de ensino-aprendizagem deve ser contínua, ter caráter formativo-reflexivo e integrado, a partir da diversidade de instrumentos que promovam a inclusão, autonomia, pensamento crítico e ética.

Art. 21. O Trabalho de Conclusão de Curso é requisito para a formação do psicólogo e deve atender aos objetivos do núcleo comum ou das ênfases do curso e ao interesse do formando.

Art. 22. A licenciatura, formação de professores de Psicologia, poderá ser oferecida concomitante ou posteriormente ao curso superior de Psicologia e dar-se-á em um projeto pedagógico que atenda aos marcos legais vigentes.

Parágrafo único. Os estudantes que cumprirem as exigências do projeto de formação de professores terão apostilado, em seus diplomas do curso superior de Psicologia, o grau de Licenciado em Psicologia.

Art. 23. O projeto pedagógico para a formação de professores de Psicologia deve fundamentar-se nos seguintes valores, princípios e compromissos:

I - Produzir e articular saberes específicos da área com os conhecimentos históricos, políticos, filosóficos, didáticos e metodológicos, para a atuação do professor de Psicologia em diferentes níveis, modalidades de ensino e na construção e gestão de políticas públicas de educação;

II - Comprometer-se com os princípios da educação democrática, justa, inclusiva e emancipatória dos indivíduos e grupos sociais;

III - Fomentar a reflexão, a expressão e a construção de contextos de pensamento e ação pedagógica, críticos e criativos.

Art. 24. A formação de professores de Psicologia deve articular competências em torno dos seguintes eixos estruturantes:

I - Políticas públicas e educacionais que preparem o estudante para compreender a complexidade da realidade educacional do país e contribuir para a elaboração de políticas públicas que se articulem com as finalidades da educação;



II - Sistemas e Instituições Educacionais que orientem o estudante para a compreensão das diferentes dinâmicas institucionais e para ações coletivas, objetivando a elaboração de projetos político-pedagógicos democráticos, inclusivos e emancipatórios;

III - Fundamentos científicos da educação, que proporcionem ao estudante conhecer e integrar conhecimentos de diferentes campos científicos (Filosofia, História, Sociologia e outros) para lidar com as distintas abordagens teóricas que caracterizam o campo educacional;

IV - Interdisciplinaridade e multidisciplinaridade que possibilitem ao estudante reconhecer as especificidades e interfaces do campo da Educação com diferentes áreas, em especial, com a Psicologia;

V - Práticas pedagógicas que preparem o estudante para atuar em face dos distintos processos e em contextos educacionais diversos, com diferentes recursos pedagógicos, fazendo bom uso de tecnologias da informação e comunicação;

VI - Língua Brasileira de Sinais, conforme o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que permita o efetivo desenvolvimento e aprendizagem do estudante surdo e favoreça as relações sociais inclusivas;

VII - História da África e História Indígena, conforme disposto nas Leis nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 e nº 11.645, de 10 de março de 2008, para ampliação dos conhecimentos relativos à história e à cultura brasileiras e ao enfrentamento do racismo e do preconceito; e

VIII - Transversalidade temática, que prepare o estudante para abordar temas no currículo que envolvam conhecimentos, vivências e reflexões sistematizadas, como Direitos Humanos, Educação Ambiental, Educação das Relações Étnico-raciais, entre outras.

Art. 25. A formação de professores de Psicologia deve promover competências básicas para uma prática pedagógica reflexiva e crítica comprometida com a ética da educação e ética escolar.

Parágrafo único. São competências básicas esperadas do professor de Psicologia, dentre outras:

I - Articular fundamentos e abordagens teórico-metodológicas específicos da Psicologia e dos conteúdos pedagógicos de forma interdisciplinar, coerente com os contextos socioculturais e com os processos de desenvolvimento humano;

II - Planejar a ação pedagógica por meio de componentes disciplinares em consonância com o projeto político-pedagógico do curso e que favoreçam a integração, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade;

III - Utilizar diferentes recursos didático-pedagógicos e tecnologias educacionais para o desenvolvimento e avaliação de ações pedagógicas;

IV - Desenvolver dinâmicas didático-pedagógicas que mobilizem os estudantes e reflitam os referenciais teóricos contemporâneos em constante aprimoramento;

V - Avaliar o processo de ensino-aprendizagem de conteúdos específicos por meio de diferentes estratégias, instrumentos e procedimentos pertinentes ao contexto do curso;

VI - Sistematizar e registrar as atividades pedagógicas por meio de diferentes recursos de acompanhamento do percurso educacional;

VII - Identificar questões e problemas socioculturais, educacionais e outros com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, de portadores de deficiências e necessidades especiais entre outras;

VIII - Reconhecer a instituição educativa como organização complexa, comprometida com a educação para todos;

IX - Fundamentar as ações pedagógicas a partir de análises de contexto e de estudos prévios sobre a instituição escolar;

X - Promover o trabalho em equipes e a cooperação entre atores da instituição educativa, família e comunidade;

XI - Adotar postura investigativa em face de questões e problemas que afetam a educação; e



XII - Pautar as ações pedagógicas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e em outros marcos legais para o exercício do magistério, em especial a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

Art. 26. Os cursos de graduação em Psicologia que estão em funcionamento deverão adaptar-se a esta Resolução no prazo de 2 (dois) anos, a contar da data de sua publicação.

Art. 27. Esta Resolução entra em vigor em 1º de novembro de 2023, revogando-se a Resolução CNE/CES nº 5, de 15 de março de 2011.

HENRIQUE SARTORI DE ALMEIDA PRADO

Este conteúdo não substitui o publicado na versão certificada.



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Psicologia Escolar Crítica e Formação de Psicólogos Escolares: atuação, contexto, prática e perspectivas em Goiás.

Pesquisador: FABIANA DARC MIRANDA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 90122525.7.0000.5540

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE DE BRASILIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.859.814

Apresentação do Projeto:

Introdução:

"Ao trabalhar com os indivíduos e suas subjetividades, os psicólogos escolares, em parceria com os professores e a comunidade escolar, podem ajudar a identificar problemas de aprendizado, evasão escolar, violência nas escolas e outros desafios que são afetados por experiências de pobreza extrema, racismo, discriminação de gênero e orientação sexual. (...) Dessa forma, observamos que as discussões sobre a formação continuada têm sido muito debatidas na literatura, porém com foco no público de professores e outros atores educacionais, no caso do psicólogo escolar, ainda se torna um tema pouco explorado; contudo, muito relevante. (...) A partir da implementação da Lei No 13.935, de 11 de dezembro de 2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica, é possível ressignificar e direcionar os currículos para uma formação do psicólogo escolar mais potente e coadunada com a realidade presente nos contextos educativos. (...) Verifica-se, portanto, ser de fundamental importância, refletir e problematizar as práticas que vêm sendo desenvolvidas por Psicólogos Escolares e Psicólogos inseridos nas unidades escolares, nas mais variadas modalidades de ensino, entendendo que existe uma lacuna na formação inicial, que pode ser preenchida por meio da proposta de uma formação continuada direcionada as demandas

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de

Bairro: ASA NORTE

CEP: 70.910-900

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3107-1592

E-mail: cep_chs@unb.br

Continuação do Parecer: 7.859.814

singulares apresentadas pelas instituições educativas, vivenciadas pelos profissionais nela atuantes. (...) A formação continuada, contudo, tem o propósito de capacitar o psicólogo escolar, conhecendo e apresentando tais realidades, e proporcionando apropriação de conhecimentos transformadores dessa realidade e também aprimoramento profissional."

Métodos de pesquisa:

"Como muitos dados não podem ser obtidos apenas por meio da pesquisa bibliográfica, realizamos uma coleta de dados a partir da aplicação de entrevistas. (...) Utilizamos, portanto, como coleta de dados, as entrevistas estruturadas. (...) O roteiro será estruturado em torno das questões que entendo ser essenciais para a compreensão do trabalho do psicólogo escolar. Sendo necessário utilizar os roteiros estruturados em função do tempo e da cobertura de psicólogos escolares atuantes em diversas regiões do estado, com fácil acesso pelas tecnologias e da intenção de evitar o acúmulo de material empírico que não conseguiremos tratar de modo suficiente, caso tivéssemos utilizado uma entrevista não estruturada. (...) Após as pesquisas iniciais será realizado um mapeamento profissional na região sinalizada e uma pesquisa de campo, buscando além de mapear os profissionais que estão atuando como psicólogos escolares na região centro-oeste, estado de Goiás, aplicação de entrevista semiestruturada para identificação dos perfis e práticas profissionais, de modo que seja possível a construção de uma tese que prime pela construção de um trabalho que contribua de forma significativa para a compreensão das práticas desses profissionais diante das demandas institucionais. " Amostra almejada de 60 participantes.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivos:

"Objetivo Primário:

Descrever e analisar de forma crítica como a formação de Psicólogos Escolares tem se configurado no estado de Goiás e quais foram os desafios presentes na formação inicial dos profissionais; buscando pensar a Formação Continuada como uma indicação nesse contexto, uma estratégia para suprir as lacunas formativas.

Objetivo Secundário:

Diante do nosso objetivo geral, organizaremos a tese em cinco objetivos: apresentar a relação construída entre Psicologia e Educação; descrever e compreender o processo de

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

surgimento e desenvolvimento da psicologia escolar e educacional em Goiás e ainda mapear e caracterizar a oferta de cursos de Psicologia no estado a formação em Psicologia Escolar; discutir acerca da atuação do Psicólogo Escolar diante das demandas educativas, correlacionando com os desdobramentos da Psicologia Escolar Crítica e por fim, aplicar questionários para psicólogos que se formaram no estado, para que possam falar da sua formação inicial e dos seus desafios profissionais após a formação, destacando as práticas, a formação e quais os caminhos necessários para uma atuação potente e coadunada com as realidades educativas e com o pensamento da Psicologia Escolar Crítica e nosso compromisso ético-político e social com a prática. O sexto e último capítulo apresenta as considerações finais do estudo evidenciando as construções de conhecimento originadas da pesquisa, desdobramentos e sugestões para investigações futuras. Ao final, são relacionadas as referências bibliográficas e anexos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com os documentos apresentados, "essa pesquisa é considerada de risco mínimo, haja visto que o participante não será submetido a nenhuma situação que ocasione intercorrências, podendo ser de ordem legal, trabalhista, previdenciária ou situações constrangedoras. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 ou Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco anos. Depois desse tempo, os mesmos serão destruídos. A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes ao final da pesquisa, por meio de comunicação direta e disponibilização da tese em formato digital, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica. (...) A participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício, da mesma forma o participante 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."

De acordo com os documentos apresentados, os benefícios "desta pesquisa contribuir para realizar um mapeamento histórico- conceitual e reflexivo de práticas e contexto atual no

Continuação do Parecer: 7.859.814

estado de referência, e que possamos reafirmar o compromisso ético-político e social do psicólogo escolar esperado na atuação e a necessidade de uma formação inicial consciente com a prática e as realidades advindas do contexto educativo para uma atuação cada vez mais consciente do papel do psicólogo escolar."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide campo de conclusões, pendências ou recomendações.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo de conclusões, pendências ou recomendações.

Recomendações:

As recomendações são as seguintes:

1. Sugere-se a pesquisadora sugere-se, mais atenção a descrição dos métodos de pesquisa com relação ao recrutamento e os critérios de exclusão e inclusão. Essas descrições são importantes para o CEP poder avaliar se não há nenhum tipo de coação ou acesso indevido a dados de contato dos dados dos participantes, que representariam graves infrações éticas.

No caso da presente investigação, pelo teor das perguntas e pelas opções de mitigação, a pesquisa foi aprovada. Contudo, a falta de informação sobre os métodos comumente gera pendências.

2. Sugere-se a observação atenta da Carta Circular nº 1-2021, da CONEP, que trata especificamente de Pesquisas em Ambientes Virtuais, de forma a adequar o instrumento de pesquisa e a forma de obtenção de dados às diretrizes éticas vigentes.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram observados impedimentos éticos nos documentos do estudo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS n. 510, de 2016, na Resolução CNS n. 466, de 2012, e na Norma Operacional n. 001, de 2013, do CNS, manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB**



Continuação do Parecer: 7.859.814

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2523489.pdf	18/06/2025 12:32:10		Aceito
Outros	Curriculo_Orientador.pdf	18/06/2025 12:31:58	FABIANA DARC MIRANDA	Aceito
Outros	Instrumentodecoletadedados.pdf	07/04/2025 12:29:45	FABIANA DARC MIRANDA	Aceito
Outros	cep_CHS_modelo_carta_de_encaminhamento.pdf	07/04/2025 12:28:50	FABIANA DARC MIRANDA	Aceito
Outros	Justificativa_de_aceite_institucional.pdf	07/04/2025 12:28:29	FABIANA DARC MIRANDA	Aceito
Outros	CurriculoLattesFabianaMiranda.pdf	07/04/2025 12:28:00	FABIANA DARC MIRANDA	Aceito
Outros	CartaEticaalterada.pdf	07/04/2025 12:27:39	FABIANA DARC MIRANDA	Aceito
Cronograma	Cronogramadepesquisaalterado.pdf	07/04/2025 12:26:35	FABIANA DARC MIRANDA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoModificadookalterado.pdf	24/03/2025 15:10:26	FABIANA DARC MIRANDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	cep_CHS_modelo_tcle_revisadoALTERADOOK.pdf	24/03/2025 15:09:16	FABIANA DARC MIRANDA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_assinada.pdf	24/03/2025 15:06:42	FABIANA DARC MIRANDA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 25 de Setembro de 2025

**Assinado por:
André Ribeiro da Silva
(Coordenador(a))**

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa *“Psicologia Escolar Crítica e Formação de Psicólogos Escolares: atuação, contexto, prática, perspectivas e desafios em Goiás”*, de responsabilidade de Fabiana Darc Miranda, pesquisadora responsável, estudante de doutorado do Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é descrever e analisar de forma crítica como a Psicologia Escolar e Educacional tem se configurado no estado de Goiás e quais são as principais práticas que vêm sendo desenvolvidas no contexto educativo e quais os avanços e desafios diante das pesquisas e práticas realizadas e qual tem sido os caminhos para implementação da Lei 13.935/2019, buscando pensar a Formação Continuada como uma indicação nesse contexto, uma estratégia para suprir as lacunas formativas. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe 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.

A coleta de dados será realizada por meio do preenchimento de questionários eletrônicos. É para este procedimento que você está sendo convidado a participar. Desse modo, ressaltamos que **essa pesquisa é considerada de risco mínimo, haja visto que o participante não será submetido a nenhuma situação que ocasione intercorrências, podendo ser de ordem legal, trabalhista, previdenciária ou situações constrangedoras**. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 ou Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco anos. Depois desse tempo, os mesmos serão destruídos. A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes ao final da pesquisa, por meio de comunicação direta e disponibilização da tese em formato digital, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Espera-se com esta pesquisa contribuir para realizar um mapeamento histórico-conceitual e reflexivo de práticas e contexto atual no estado de referência, e que possamos reafirmar o compromisso ético-político e social do psicólogo escolar esperado na atuação e a necessidade de uma formação inicial consciente com a prática e as realidades advindas do

contexto educativo para uma atuação cada vez mais consciente do papel do psicólogo 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, você pode me contatar através do telefone (64) 9 9627- 3276 ou pelo e-mail fabianadarc@unirv.edu.br.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. 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 ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da participante
pesquisador/a

Assinatura do/da

Brasília, _de _____de _____

Prezada(o) Psicóloga(o) Escolar e Educacional

Você está sendo convidada(o) a participar da pesquisa intitulada “*Psicologia Escolar Crítica e Formação de Psicólogos Escolares: atuação, contexto, prática, perspectivas e desafios em Goiás*”.

Inicialmente, faz-se necessária a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Você, estando de acordo com o termo, indicará o seu aceite em participar de forma voluntária no local indicado no próprio TCLE.

Posteriormente, poderá contribuir com a pesquisa, respondendo ao questionário. Sua participação é imprescindível!

Dados Iniciais

Idade: _

Tempo de Formação: .

Gênero: () F () M

Atua no setor:

() público () privado

Sobre a Formação Inicial em Psicologia Escolar e Educacional

Formação:

() Formação de Psicólogo(a) () Bacharelado

() Licenciatura

Ano de Formação: ____

Nome da Instituição em que realizou a Graduação em Psicologia: _____

Quanto tempo de atuação na área como Psicólogo Escolar (em anos): ____

Você fez ou faz Pós-Graduação? Especifique:

() especialização na área de Psicologia Escolar () mestrado na área de Psicologia Escolar

() doutorado na área de Psicologia Escolar

() Especialização, Mestrado ou Doutorado em Outras áreas. Especifique

Você tem Título Profissional de Especialista em Psicologia Escolar/Educacional pelo CFP?

() sim () não

Já fez algum curso para a sua formação continuada?

Fale sobre sua trajetória acadêmica e se ela contribuiu ou não para sua prática profissional na área de psicologia escolar.

Na sua graduação, quais foram os aprendizados acerca da atuação do Psicólogo Escolar Educacional?

Fez estágios básico e específicos na área da PEE? Comentem.

Quais disciplinas da sua grade possibilitaram a sua compreensão sobre a atuação do PEE?

Sua formação proporcionou a base para sua atuação?

Sobre a atuação no estado de Goiás

Descreva as atribuições da(o) psicóloga(o) escolar e educacional?

Na sua opinião quais são os requisitos básicos e necessários para a formação do Psicólogo Escolar no contexto educativo?

Conhece a Lei 13.935/2019?

Qual a sua perspectiva teórica de atuação e como ela te auxilia na sua prática como PEE? Quais são os procedimentos e as técnicas que você utiliza no seu trabalho?

Você está inserida(o) em algum grupo de psicólogas(os) escolares e educacional, para diálogos e ações conjuntas no seu estado de atuação? Se sim, como funciona?

Quais tem sido os maiores desafios enfrentados por você na sua atuação?

Descreva as principais demandas apresentadas na instituição em que você atua. Relate sobre a sua prática/rotina no seu trabalho como psicólogo escolar.

Na sua concepção, qual lugar a Psicologia Escolar/educacional tem construído no estado?

Trabalha com equipe multidisciplinar? Se sim, relate.

Sobre Formação continuada em Psicologia Escolar/educacional

Nas suas atividades sente/sentiu falta de aprimoramento profissional? Justifique sua resposta.

Buscou, após a formação inicial alguma especialização? Se, sim. Qual?

A instituição em que atua oferta/ ou já ofertou alguma proposta de capacitação ou formação continuada? Se sim, comente.

Quais as possibilidades futuras de atuação na área?