

## Formação em psicologia para atuar nas escolas

Training in psychology to work in education

Formación en psicología para actuar en las escuelas

Marilda Gonçalves Dias Facci 

Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil  
marildafacci@gmail.com

Maria da Apresentação Barreto 

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil  
apresentacao1@hotmail.com

*Recebido em 07 de abril de 2022*

*Aprovado em 17 de maio de 2022*

*Publicado em 31 de agosto de 2023*

### RESUMO

Esse estudo se materializa no momento da aprovação da lei que prevê a prestação de serviços de psicologia e serviço social no âmbito do ensino básico. O processo para que o projeto de lei tramitasse demorou quase duas décadas, e, agora aprovado, além de garantir a presença, precisamos aprimorar a formação dos psicólogos. Entrevistamos professores do ensino superior que trabalham como formadores em Cursos de Psicologia em quatro Instituições de Ensino Superior no estado do Rio Grande do Norte. Objetivamos investigar a formação para atuar no campo da psicologia escolar e educacional. Uma investigação qualitativa com estudo teórico e empírico balizado pela Psicologia Histórico Cultural. Os dados foram agrupados em três categorias: na categoria sobre a formação observou-se um direcionamento dos cursos para ênfases clínicas; na categoria dos principais conteúdos evidenciou-se a falta de parâmetros para formar o psicólogo escolar; e quanto aos desafios sobressaiu a urgência de ampliarmos o diálogo entre as políticas educacionais e as políticas de formação. A pesquisa suscitou necessidade de promovermos rupturas no que vem sendo produzido a fim de melhor contribuir com os processos de escolarização.

**Palavras-chave:** Formação em psicologia; Psicologia escolar e educacional; Psicologia histórico-cultural.

## ABSTRACT

This study materializes at the time of approval of the law that provides for the provision of psychology and social services within the scope of basic education. The process for the bill to pass through took almost two decades, and now approved, in addition to guaranteeing attendance, we need to improve the training of psychologists. We interviewed higher education professors who work as trainers in Psychology Courses in four Higher Education Institutions in the state of Rio Grande do Norte. We aim to investigate the training to work in the field of school and educational psychology. A qualitative investigation with theoretical and empirical study based on Historical-Cultural Psychology. Data were grouped into three categories: in the training category, courses were directed towards clinical emphases; in the main content category, the lack of parameters to train the school psychologist was evident; and regarding the challenges, the urgency of expanding the dialogue between educational policies and training policies stood out. The research raised the need to promote ruptures in what has been produced in order to better contribute to the schooling processes.

**Keywords:** Training in psychology; School and educational psychology; Cultural-historical psychology.

## RESUMEN

Ese estudio se materializa en el momento de la aprobación de la ley que predice la prestación de servicios de psicología y servicio social en el ámbito de la enseñanza básica. El proceso para que el proyecto de ley tramitara se tardó casi dos décadas, y, ahora aprobado, además de garantizar la presencia, necesitamos perfeccionar la formación de los psicólogos. Entrevistamos profesores de la enseñanza universitaria que trabajen como formadores en Cursos de Psicología em cuatro Instituciones de Enseñanza Universitaria en el estado de Rio Grande do Norte. Objetivamos investigar la formación para actuar en el campo de la psicología escolar y educacional. Una investigación cualitativa con estudio teórico y empírico balizado por la Psicología Histórico Cultural. Los datos se agruparon en tres categorías: en la categoría sobre la formación se observó un direccionamiento de los cursos para énfasis clínicas; en la categoría de los principales contenidos se evidenció la falta de parámetros para formar el psicólogo escolar; y sobre a los desafíos sobresalió la urgencia de ampliar el diálogo entre las políticas educacionales y las políticas de formación. La investigación suscitó la necesidad de promoverse rupturas en lo que viene siendo producido a fin de mejor contribuir con los procesos de escolarización.

**Palabras clave:** Formación en psicología; Psicología escolar y educacional; Psicología histórico-cultural.

## Introdução

A formação dos psicólogos para atuar nos contextos de escolarização tem ocupado a agenda de um grupo de pesquisadores brasileiros que defendem a educação e o seu potencial de humanização. Conforme assinala Martins (2013, p. 10): “Para que os indivíduos se insiram na história, humanizando-se, eles precisam de educação, da transmissão da cultura material e simbólica por parte de outros indivíduos”. A fim de contribuir com os processos de humanização, neste artigo objetivamos apresentar e discutir os dados coletados por ocasião de uma pesquisa que investigou, nas Instituições de Ensino Superior (IES) do Rio Grande do Norte (RN), a formação em Psicologia para atuação no campo da Psicologia Escolar e Educacional. Em acordo com Antunes (2008, p. 470) situamos que existe uma interdependência entre a psicologia educacional e a psicologia escolar, sendo que “a primeira é uma área de conhecimento (ou subárea) e, grosso modo, tem por finalidade produzir saberes sobre o fenômeno psicológico no processo educativo. A outra constitui-se como campo de atuação profissional, realizando intervenções no espaço escolar”. Entendemos que teoria e prática atuam em unidade.

A pesquisa se constituiu num momento em que as práticas em Psicologia Escolar voltaram a ser questionadas, uma vez que tivemos a aprovação da Lei nº 13.935 (BRASIL, 2019) que determina o atendimento psicológico e socioassistencial aos alunos da Educação Básica. Concordamos com Leontiev (1978) sobre a importância da educação e do ato educativo como um processo que possibilita o desenvolvimento da nossa humanidade a partir da apropriação da cultura que foi historicamente produzida. Nesse contexto, a Psicologia está sendo convocada a contribuir com o desenvolvimento das crianças e adolescentes da Educação Básica. No entanto, a história educacional produzida em nosso país nos fez herdeiros de modelos educacionais que também produziram e produzem a cultura do fracasso escolar. Ainda transitamos num cenário que deixa excluídas muitas crianças, adolescentes e adultos que não tiveram, e continuam sem ter, a oportunidade de apropriar-se dos saberes veiculados na educação formal (PATTO, 1991). O fracasso escolar vai na contramão da finalidade da escola, que, conforme propõe Saviani

(1994), deve ser a socialização dos conhecimentos produzidos historicamente. Ensino e apropriação dos conhecimentos devem ser o foco central da instituição escolar.

Além das questões que envolvem o fracasso escolar, outros problemas já estão sendo pautados no sentido de ampliar o leque de atuação do psicólogo no campo da escola, como o trabalho de Pasqualini, Souza e Lima (2013) que analisam as políticas públicas educacionais e discutem o compromisso político a ser assumido em defesa da escola pública, acessível a todos e de qualidade. Também bastante ilustrativa a análise das publicações científicas empreendida por Souza et al (2014). A pesquisa evidenciou uma prevalência de estudos comprometidos com propostas de intervenção nas quais se busca uma compreensão das queixas escolares como fenômeno multideterminado e propondo pistas de atuação para atuação do psicólogo escolar.

No trabalho de formar psicólogos para atuar nas escolas, não podemos desconsiderar as contradições presentes na sociedade capitalista. Somos continuamente demandados a um compromisso com a proposição de alternativas para uma prática em Psicologia Escolare Educacional como já anunciada por Souza (2009, p. 182): “comprometida com uma concepção política emancipatória”, distanciando-se, portanto, dos modelos adaptativos. Uma prática materializada em ações que possibilite a todos os alunos a apropriação dos conhecimentos científicos, em consonância com o pensamento de Saviani (1994). Portanto, intervenções que permitam a apropriação da cultura e promovam processos de emancipação humana.

O cenário no qual desenvolvemos os processos formativos dos psicólogos para atuar nas escolas não foge aos antagonismos. Lutamos pela democratização do saber, mas não temos políticas garantidoras do acesso e da permanência de todos nas instituições de ensino, seja no Ensino Básico ou Superior. A pandemia da Covid-19, decretada aqui no Brasil em março de 2020, acentuou, ainda mais, os problemas de acesso, posto que o ensino remoto não foi possível para um grande percentual de alunos nos diversos graus de ensino. Dados do Instituto Brasileiro de

Geografia e Estatística (IBGE), ainda em 2018, já assinalavam que 4,3 milhões de crianças matriculadas na Educação Básica não dispunham de acesso domiciliar à internet em banda larga para atividades remotas (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2018).

Essa breve contextualização nos instiga a buscar um aporte teórico que possibilite acessar a realidade que se materializa em trilhas contraditórias, mas que se complementam na configuração do que chamamos de realidade. Por meio do aporte teórico da Psicologia Histórico-Cultural (PHC), apresentaremos dados para evidenciar como está acontecendo a formação no Estado do Rio Grande do Norte para atuar na Psicologia Escolar. Traremos, inicialmente, alguns conceitos da PHC, que dialogarão com os dados coletados, apontamentos sobre a parceria entre Psicologia e Educação no Brasil, um pouco da história da formação e das práticas desenvolvidas pelos psicólogos escolares e dados da pesquisa sobre a formação no RN para atuar em Psicologia Escolar.

### **Psicologia Histórico-Cultural e a Superação da Cultura do Fracasso Escolar**

A Psicologia Histórico-Cultural tem L. S. Vigotski (1896-1934), A. R. Luria (1902-1977) e A. N. Leontiev (1904-1979) como seus fundadores. Uma teoria nascida na União Soviética, no início do século passado, e que historicamente acabara de sair da fase mais crítica de uma revolução que derrubou a monarquia russa e fortaleceu o partido bolchevique, colocando Lênin no poder. Teoria gestada num país devastado pela Primeira Guerra Mundial e com uma massa de operários que lutava por condições de vida digna. Naquele contexto, esse grupo formulava severas críticas ao que Vigotski (1931) chamaria de Velha Psicologia. Sua análise se contrapunha às concepções de Psicologia que não consideravam as condições históricas e materiais nas quais estavam sendo produzidas as questões humanas.

Os primórdios da Psicologia Científica revelavam sujeitos sendo avaliados dentro de laboratórios, como se nada existisse, além do espaço de experimentação. E, para se contrapor a esse modelo, Vigotski buscou, no materialismo histórico-

dialético, uma base filosófica que pudesse sustentar o que seria denominada Psicologia Marxista. Esta possibilitaria uma teoria psicológica que considerasse as bases materiais de sua constituição, a historicidade e a vinculação e a interdependência dos fenômenos (TULESKI, 2008).

Neste estudo, que analisa a formação dos psicólogos para atuar nas escolas, elegemos dois recortes da PHC para dialogar com a pesquisa: a concepção de desenvolvimento humano e a importância do contato com a cultura para nos humanizarmos; e a importância dos processos de escolarização para o processo de humanização.

Em relação ao desenvolvimento humano, tanto Vigotski (1931), quando descreve sobre gênese das Funções Psicológicas Superiores (FPS) – como atenção concentrada, memória, abstração, criatividade, pensamento, entre outras funções –, quanto Leontiev (1978), quando estuda sobre o desenvolvimento do psiquismo, consideram existir uma historicidade e uma processualidade. Ambos se contrapõem a todo tipo de determinismo e concordam que é no contato com a cultura que nos humanizamos. Leontiev (1978) assinala que não nascemos com repertório suficiente para viver em sociedade. Portanto, precisamos adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento da sociedade humana. Quando a aquisição do que foi produzido é condicionada, temos a apropriação dos bens culturais como meta a ser alcançada para que nos tornemos humanos.

A apropriação dos bens culturais irá promover o desenvolvimento e transformar as funções psicológicas elementares ou primitivas em funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 1931); transformação que será materializada se houver mediação de instrumentos e signos, uma vez que essas funções são formadas no coletivo, possuem historicidade e se transformam constantemente.

Na discussão sobre a formação dos psicólogos para atuar nas escolas, os trabalhos de Asbahr (2014), Asbahr (2016) e Mendonça e Asbahr (2019) sobre a atividade de estudo abre múltiplas possibilidades de atuação. Essa atividade deve ser gestada desde a entrada da criança na Educação Infantil, juntamente com as

atividades guias que antecedem a alfabetização na primeira fase do ensino fundamental. Não basta ingressar na escola para que essa atividade principal se desenvolva, pois não se trata de um processo natural, dependerá da criação de condições concretas para que a criança possa aprender os conteúdos que lhes serão ensinados.

Martins e Facci (2016) também situam o quanto a escola é importante para as crianças e reiteram que, nos anos iniciais de escolarização, as atividades de estudo despontam como fundamentais e mobilizam o avanço do seu desenvolvimento psíquico. Assim, contribuir com essas atividades também deve ocupar lugar na agenda dos psicólogos escolares. “O aprendizado é considerado um aspecto fundamental para que as funções psicológicas superiores aconteçam; dessa forma o ensino é fator imprescindível para o desenvolvimento do psiquismo humano” (FACCI, 2004, p. 77). Nesse sentido, psicólogos devem atentar para o nível de desenvolvimento real – que se constitui daquilo que já está apropriado – e para o nível de desenvolvimento próximo – que se refere a atividades que se encontram ainda embrionárias, mas que se desenvolverão com mediações de pessoas mais experientes (VIGOTSKI, 2000). Considerar os “brotos” do desenvolvimento é fundamental para intervir nas potencialidades dos educandos.

Concordando com o já exposto, Barroco e Souza (2012) situam outra demanda que deve ser assumida pelos psicólogos escolares: os processos de inclusão. As autoras evidenciam que as práticas sociais precisam ser consideradas, pois são elas que promovem processos inclusivos ou exclusivos. Além disso, elucidam a importância da eleição de conteúdos que ajudem os formandos em Psicologia a compreender a lógica de exclusão que organiza as sociedades capitalistas a fim de se contrapor. Alguns desses conteúdos são nomeados: articulações entre história da Educação e história da Psicologia, conhecimentos sobre a lógica dialética, desenvolvimento do psiquismo, legislação educacional, importância dos conteúdos científicos, entre outros.

Embora a PHC seja uma teoria bastante ampla, neste estudo, trouxemos breves apontamentos sobre o quanto os bens culturais precisam ser apropriados como condição para o desenvolvimento humano e realçamos a importância dos processos de escolarização. A parceria que a Psicologia fez com a Educação no Brasil nos ajuda a conhecer as práticas que foram sendo delineadas.

### **Psicologia e Educação no Brasil: uma história de parcerias**

Dos entrelaçamentos entre a Psicologia e a Educação no país, Antunes (2008) situa que, na primeira metade do século XX, as mudanças na sociedade brasileira e a busca por implementar os processos de industrialização exigiram a formação de um homem capaz de se amoldar ao projeto de sociedade industrial. A Educação se viu demandada a assumir parte dessa responsabilidade. A aproximação com a Psicologia aconteceu naquele cenário, pois, nas escolas normais, dentro dos laboratórios de Psicologia, iniciava-se uma parceria para dar conta de identificar os que estariam aptos à sociedade industrializada.

Educação e Psicologia se articularam, e a psicométrica que já vinha sendo praticado nos Estados Unidos por Stanley Hall, conforme discutem Campos e Jucá (2010) passou a ser adotada no Brasil. Também nas escolas adotava-se o modelo praticado na Europa, assim, inspirados no trabalho de Alfred Binet, começou a aplicação dos testes psicológicos que avaliavam a inteligência das crianças. Tornamo-nos um campo de aplicação dos conhecimentos e instrumentos produzidos nos contextos norte-estadunidense e europeu. Apesar das divergências entre esses contextos, a psicométrica foi adotada sem problematizar a que tipo de sociedade aquelas práticas interessavam.

A parceria da Psicologia com a Educação foi criando demandas de intervenção, e, na década de 1980, ampliou-se a discussão sobre as determinações ideológicas imbricadas na constituição da Psicologia Científica (PATTO, 1984). Tecendo uma crítica à psicologia praticada, essa autora se posiciona: “em sua constituição e desenvolvimento, tudo indica que a Psicologia é instrumento e efeito

das necessidades, geradas nessa sociedade, de selecionar, orientar e racionalizar, visando, em última instância, a um aumento da produtividade”. (PATTO, 1984, p. 87): Ainda afirma que as áreas da Psicologia do Trabalho e da Psicologia Escolar foram as mais comprometidas com essa demanda.

No início da década de 1990, a mesma autora que sistematizou os apontamentos sobre o comprometimento ideológico da Psicologia também analisou as concepções que buscavam explicar o fracasso escolar. Patto (1991) elucidou que as respostas construídas possuíam ligação direta com o modo de produção capitalista e que os discursos explicativos culpabilizavam os alunos, suas famílias e a situação de pobreza, bem como naturalizavam o não aprender como uma consequência das privações ou carências de alguns. Havia o apelo para que o fracasso escolar fosse analisado como um fenômeno decorrente de múltiplas determinações e desvelasse questões históricas e sociais que se entrelaçaram na produção dessas explicações.

De acordo com Antunes (2008), as práticas que já estavam sendo desenvolvidas serviram de alicerce para a demarcação dos campos de atuação: clínica, educação e trabalho. Essa autora chama-nos a atenção ao fato da importância que a Educação teve para o desenvolvimento da Psicologia no país, mas, quando da sua regularização, esse campo passou a segundo plano.

Já são quase seis décadas de regulamentação da profissão (Presidência da República, 1962) e o cenário embora ainda mantenha resquícios do que se apresentava nos primórdios da formação dos psicólogos, também aponta outros cenários. Alguns avanços já são percebidos, a exemplo da pesquisa de Rechtman e Bock (2019) sobre a formação do psicólogo para a realidade brasileira que revelou maiores preocupações por parte dos estudantes em buscarem uma formação mais comprometida socialmente com as demandas sociais. Outro panorama a ser apontado, foi o que identificou a pesquisa de Dantas, Seixas e Yamamoto (2019). Sem desconsiderar que, embora o ensino superior ainda esteja estruturado de forma a se tornar acessível a um grupo privilegiado, os dados revelaram que tem havido

mudanças no perfil de acesso, especialmente relacionadas às questões étnicas e ao poder aquisitivo. O mesmo estudo ainda evidenciou a predominância de cursos ofertados no turno noturno, o que permite o acesso aos estudantes trabalhadores.

A pesquisa de Barreto et al. (2019) sobre as ênfases escolhidas pelos alunos na formação em Psicologia no RN revelou a preponderância das ênfases com enfoque clínico. Uma pesquisa que apresenta limitações, por tratar-se de um estudo local, mas que revelou dados que se coadunam com o que fora discutido por Fribida e Facci (2015, p. 181) numa pesquisa sobre a formação no estado do Paraná, na qual identificaram que, em algumas IES, a escolha das ênfases “pode levar muitos alunos ao conhecimento precário da Psicologia Escolar e, principalmente, associá-la a uma intervenção no modelo clínico e não educacional”.

Avanços são observados nas intervenções, por meio de algumas práticas que combatem a cultura do fracasso escolar e que promovem desenvolvimento, tais como: Meira e Tanamachi (2003); Chagas e Pedroza (2013); Martínez (2010); Sousa (2020); Negreiros e Ferreira (2021); entre outros. Isso posto, temos um campo de práticas que vem progredindo, e as pesquisas desenvolvidas confirmam essa realidade: Moura e Facci (2016); Barbosa e Facci (2018); Vieira, Leal e Solovieva (2019); e Oliveira (2020).

A aprovação da lei que prevê a presença de psicólogos na Educação Básica convoca-nos a ampliar a discussão sobre como deve se organizar a formação desse profissional para atuar nas escolas. É com esse propósito que compartilharemos os dados de um estudo que objetivou levantar os principais indicadores que norteiam a formação para atuar no campo da Psicologia Escolar e Educacional; um estudo que foi situado no RN, mas que pode se articular com outros estudos que ampliem essa discussão.

## **Metodologia da Pesquisa**

Desenvolvemos uma pesquisa, quanto aos fins, caracterizada como exploratória, explicativa e qualitativa. No estado do RN, ainda são raras as investigações sobre como estamos formando psicólogos para atuar nas escolas, daí seu caráter exploratório. Ainda se propôs explicativa, visto que não ficamos apenas na descrição de como a formação está acontecendo, pois, conforme orientam Checchia et al. (2022, p. 29): “sem explicar a realidade, não se produz, efetivamente, conhecimento; e que sem o método, não é possível ir além da imediaticidade dos fenômenos”. Uma vez que norteamos a pesquisa pela PHC, o materialismo histórico-dialético despontou como o método que fundamentou a discussão no sentido de irmos além do que a realidade apresentou, analisando a totalidade que permeia a formação.

A amostra foi composta por oito docentes, sendo dois representantes de cada IES participante. Dois concursados que atuavam na esfera pública e seis que trabalhavam na esfera privada. A faixa etária dos participantes oscilava dos 30 aos 50 anos, estando seis deles mais próximos aos 30 anos. Em termos de remuneração, somente os dois que atuavam na esfera pública recebiam acima de oito salários mínimos. Os outros seis estavam na faixa entre três e cinco salários mínimos. Três homens e cinco mulheres. Na exposição dos dados, daremos nomes fictícios a fim de preservar a identidade deles: João, José, Pedro, Maria, Ana, Carla, Helena e Tânia.

Para viabilizar a coleta de dados, inicialmente solicitamos a anuência institucional para realizar a pesquisa. Identificamos oito professores que ministravam as disciplinas relacionadas com a psicologia escolar e supervisionavam estágios nesse campo. Explicamos os objetivos da pesquisa e fizemos o convite à participação. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e foram informados que a participação seria voluntária. Cumpre-nos assinalar que seguimos os protocolos éticos e tivemos certificado de aprovação do comitê de ética nº 79092317.6.0000.5537.

A coleta de dados foi feita por meio de um roteiro de entrevista semiestruturada em quatro cursos de Psicologia que funcionam no RN e que já haviam formado psicólogos até 2018. Como já mencionado, um curso da rede pública e três cursos da rede privada de ensino, todos situados na capital do estado. No roteiro da entrevista, fizemos uma breve caracterização dos participantes e perguntamos como acontecia a formação para atuar na Psicologia Escolar, as principais disciplinas, conteúdos ou temáticas que contribuía na formação e os desafios para formar psicólogos escolares.

Os dados foram tratados qualitativamente e tomamos duas referências: Kripka, Scheller e Bonotto (2015), que valoriza a processualidade e se coaduna com o que propõe Vigotski (1931) quando afirma que na investigação de um fenômeno psicológico a análise deve ser do processo e priorizar a explicação. Para atingirmos o objetivo de investigar a formação para atuar no campo da psicologia escolar e educacional, fizemos uma leitura dos dados produzidos e emergiram três categorias, a saber: a formação para atuar na Psicologia Escolar e Educacional; as principais disciplinas, temáticas e conteúdos na formação; e os desafios na formação de psicólogos escolares. Os dados serão apresentados a seguir e na análise faremos um movimento de apontar algumas críticas em relação a como essa formação vem acontecendo, desvelando as contradições entre o que nos propomos e as condições oferecidas ou negadas para que isso aconteça, em diálogo com a literatura que norteia o estudo.

## **Resultados e Discussão**

Almejando conhecer como acontecia a atuação de psicólogos escolares e educacionais na cidade de Natal/RN, Yamamoto, Spinelli e Carvalho (1996) realizaram uma pesquisa que identificou dificuldades relacionadas à identidade daqueles profissionais. As ações desenvolvidas, na sua maioria, estavam pautadas num modelo clínico que fora aprendido durante a formação. Um dado que se coaduna com o que já expusemos quando citamos o estudo de Antunes (2008).

Mais recentemente, alguns avanços já são percebidos, a exemplo do trabalho de Sperancetta (2016) que trouxe um repertório de possibilidades de ações do psicólogo em parceria com educadores, estudantes, pais e responsáveis, em articulação com o projeto político pedagógico da escola e comprometido com os processos de ensino e aprendizagem.

Os dados da pesquisa foram agrupados nas três categorias que serão descritas e analisadas a seguir: a formação para atuar na Psicologia Escolar e Educacional; as principais disciplinas, temáticas e conteúdos na formação; e os desafios na formação de psicólogos escolares.

### **A formação para atuar na Psicologia Escolar e Educacional**

Referindo-se à formação para atuar na Psicologia Escolar e Educacional, os entrevistados evidenciaram uma insatisfação relacionada à carga horária que cada curso oferecia para as disciplinas que explicitavam conteúdos que permitiam um diálogo com as demandas apresentadas pela Psicologia Escolar e Educacional. Em dois cursos, relataram que, durante a revisão do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), apareceu a problematização em relação a uma carga horária que revelava mais horas destinadas a formar os psicólogos para atuação no campo da clínica: “eu sentia dificuldade de trabalhar disciplinas que fizessem interlocução com a Psicologia Escolar porque os alunos estavam muito ávidos pelos estágios clínicos. E havia pouca demanda pelo estágio escolar e educacional” (TÂNIA). “A reforma talvez possa contribuir, pois vou lutar para que tenhamos mais horas dedicadas a formar psicólogos para atuar nas escolas” (ANA).

O estudo de Barreto et al. (2019) evidenciou que, no Rio Grande do Norte, todos os cursos que começaram a funcionar na última década trouxeram a clínica como uma das ênfases a ser priorizada. Inclusive, um dos entrevistados mencionou que colocar a ênfase clínica no PPC do curso funciona como um atrativo para atrair alunos. Essa pesquisa convoca-nos à mobilização com vistas à superação da supremacia de alguns campos de atuação.

Os dados revelam que após seis décadas de regulamentação do exercício da profissão no Brasil, a formação veiculada no RN não apresenta horizontes divergentes do que historicamente vem sendo criticado: os cursos em funcionamento, a partir das ênfases adotadas, revelam um direcionamento de atuação para uma pequena parcela da população.

Sobre o direcionamento dos alunos para a ênfase clínica, um participante explicitou: “aqui a formação tem muito mais peso na área clínica. Isso porque o próprio público, o aluno, ele exige isso” (JOÃO). Uma fala que desvela a formação atrelada aos interesses do capital e se adequando para atender a demanda. Expõe a Educação como mercadoria, pois a encomenda é que define o que deve ser formado e os interesses a serem atendidos. Não estamos desvalorizando a área clínica, mas chamando a atenção para o apelo que se faz para que os cursos tenham uma ênfase no atendimento clínico, individualizado, sem pensar em ações mais amplas, que envolvam uma maior parcela da população, em outros campos de atuação.

Temos, portanto, um desafio grandioso após a aprovação da Lei nº 13.935 (BRASIL, 2019), que prevê a presença de psicólogos e assistentes sociais na Educação Básica, qual seja: rever os processos formativos no sentido de priorizar os conteúdos que possam subsidiar uma atuação comprometida com os processos de escolarização, ao mesmo tempo que seremos desafiados a combater as práticas que venham a fortalecer a cultura do fracasso escolar, culpabilização dos alunos ou das suas famílias, medicalização da educação e/ou encaminhamentos para ambientes externos à escola a fim de realizar tratamento psicológico. Urge fortalecermos os espaços coletivos, unirmos forças contra essa “venda” dos cursos aos interesses do capital e enfrentarmos o que Bertolin (2009) chama de mercantilização da Educação.

A fala de uma professora ilustra o exposto: “a formação em Psicologia Escolar nos deixa muito solitários. Temos poucos espaços de interlocução. Cada um vai fazendo como bem entende” (CARLA). As pressões sofridas, especialmente nos

contextos das IES privadas, por vezes, nem permitem questionar o resultado do trabalho de formar, ou seja, nem há espaço para se pensar a serviço do quê e de quem estamos formando. E, nessa mesma perspectiva, não se discute sobre os conteúdos importantes na formação.

### **Principais disciplinas, temáticas e conteúdos na formação**

Nas quatro IES, solicitamos que eles elencassem as principais disciplinas ou temáticas que, na visão deles, contribuíam com a formação dos psicólogos escolares e educacionais. Obtivemos as respostas abaixo:

- Teorias do Ensino-Aprendizagem – 4 IES
- Processos Psicológicos – 4 IES
- Psicologia da educação – 2 IES
- Orientação profissional – 2 IES
- Psicopedagogia – 2 IES

Em relação às Teorias do Ensino-Aprendizagem, os temas predominantes foram: os processos de ensino-aprendizagem e as abordagens sobre desenvolvimento e aprendizagem. Se considerarmos que a Psicologia Escolar e Educacional deve contribuir com a aprendizagem de todos através da socialização do saber, também concordaremos com a importância dos conteúdos que tiveram preponderância nas IES pesquisadas. Entretanto, como bem assinala Meira e Tanamachi (2003), os conteúdos estudados na formação deverão permitir a sistematização de ações que fujam ao senso comum e que se apoiem em conhecimentos teóricos que sustentem uma aprendizagem que promova o desenvolvimento das FPS. Estudar a diversidade de abordagens requer um movimento que explicita as aproximações e as diferenças entre essas teorias. Estudá-las isoladamente pode criar a expectativa de que, a depender da situação, determinada teoria pode ser tomada como referência. Um dos professores entrevistados ilustra essa possibilidade: “estudamos diversas teorias de

aprendizagem, mas, dependendo da demanda, o aluno vai identificar a que melhor se aplica” (PEDRO). Defendemos que não é a queixa que vai ensejar uma teoria, mas que a teoria vai permitir a exploração e a explicação de como a queixa se constituiu.

Na visão de uma entrevistada as Teorias de Ensino-aprendizagem são ofertadas com um leque muito grande de informação para um curto período: “numa mesma disciplina o aluno vai estudar as perspectivas comportamentalista, psicanalista, histórico-cultural, ou seja, possibilidades de concepção do sujeito que estarão juntos em um mesmo período” (MARIA). “O aluno precisa ter conhecimento dos teóricos da Psicologia: Piaget, Vigotski, Wallon. Esses são teóricos que eu acredito que contribuem mais para se ter uma consistência teórica nesse sentido” (JOSÉ). “Em termos de teorias psicológicas nós trabalhamos muito a teoria sociocultural mesmo, né. O viés vigotskiano, Luria e Leontiev, esse grupo” (HELENA). Os docentes elencam diversas concepções teóricas e esboçam preocupação de estudar todas elas numa mesma disciplina e com tempo tão curto.

Nas disciplinas de Processos Psicológicos, predominaram conteúdos referentes à aprendizagem, à atenção, à percepção, à memória e à linguagem. É certo que as Diretrizes Curriculares Nacionais que orientam a formação de psicólogos no seu artigo 8º assinalam que o profissional deve dominar conhecimentos que o habilitem “a investigação, análise, avaliação, prevenção e atuação em processos psicológicos e psicossociais, e na promoção da qualidade de vida” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004, art. 8º). Contudo, estudar esses processos sem se ancorar num referencial teórico que considere o contexto e a história que os compõem pode nos remeter às práticas mais tradicionais de Psicologia, àquelas que Vigotski (1931) chamava de Velha Psicologia e que tratavam os fenômenos de maneira a-histórica e descontextualizada.

Na disciplina de Psicologia da Educação, a temática que se repetiu dizia respeito às possibilidades de atuação do psicólogo. Nas entrevistas, a questão relacionada ao que o psicólogo pode fazer numa escola também apareceu como

preocupação manifestada pelos alunos. Um dos professores explicitou que faltava identidade: “os alunos ainda chegam às escolas sem ter clareza do que fazer, não temos uma identidade profissional” (MARIA). O dado se coaduna com o que historicamente vem sendo registrado: a intervenção nesse campo ainda parece um tema controverso, pois oscilamos entre práticas mais tradicionais e práticas nas quais os psicólogos já se inserem na equipe da escola, colaboram na elaboração do projeto político pedagógico, desenvolvem processos formativos com os professores, bem como desenvolvem intervenções sistemáticas junto a alunos, familiares e comunidade escolar em geral.

Precisamos avançar, ir além da descrição e da explicação das questões envolvidas na queixa escolar. Urge ampliarmos os espaços em que os professores que formam psicólogos escolares possam se posicionar em relação ao que desejam como projeto de mundo, de sociedade e de homem. Um posicionamento que não acontecerá sem embates, pois vendem sua força de trabalho em IES que perseguem objetivos mercadológicos e que lutam por sustentar sua clientela. Nesse sentido, o trabalho de Sperancetta (2016) é bastante inspirador, uma vez que a autora sugere ações a serem desenvolvidas pelos psicólogos escolares que supõem um diálogo mais estreito com os conteúdos específicos da educação, tais como: elaboração de projeto pedagógico, teorias de aprendizagem e processos educativos. Sabendo manejar com esses conteúdos, criaremos as condições para que o psicólogo inserido no campo da escola possa romper com o papel de solucionador de problemas ou salvador da pátria e contribua com intervenções promotoras de aprendizagem e desenvolvimento. A obra organizada por Facci, Anache e Caldas (2021) também apresentam reflexões/sugestões de práticas que caminham neste sentido.

No tema da Orientação Profissional, aparecem como subtemas informação ocupacional, mercado de trabalho e as principais teorias. Temas considerados relevantes, desde que norteados por uma abordagem crítica. O estudo de Aguiar (2006), sobre as contribuições da Psicologia Sócio-Histórica na orientação profissional, prioriza como fundamental estabelecer uma visão crítica em relação ao mundo do trabalho, o que ensejaria um movimento de ampliação do repertório

teórico de professores e alunos. A autora afirma que a orientação profissional deve ser geradora de múltiplas indagações a ponto de permitir, mesmo que parcialmente, a apropriação histórica da constituição de sua necessidade: “acreditamos que esse processo de apropriação, tendo como elemento importante a oferta de novas informações, pode significar a desconstrução de concepções ideologizadas, fantasias e impressões mal definidas e sem sustentação”. (AGUIAR, 2006, p. 19).

No que diz respeito à Psicopedagogia, o conteúdo comum foi o de avaliação psicopedagógica. Embora seja uma temática que só tenha aparecido em duas IES, observamos um movimento contraditório, pois, ao mesmo tempo em que pode ser utilizado para impulsionar o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, pode servir para rotular e excluir alguns indivíduos do acesso ao conhecimento. Sabemos que o histórico das avaliações psicológicas e psicopedagógicas ancoram práticas bastante tradicionais. Facci, Eidt e Tuleski (2006) chamaram atenção para a incoerência em relação aos métodos utilizados nas avaliações, bem como os efeitos perversos que algumas dessas práticas trouxeram à vida de muitas crianças. Avaliar para promover mediações que ajudem os sujeitos a avançar, a aprender e a se desenvolver é extremamente necessário nos espaços escolares. No entanto, algumas dessas avaliações terminam nos resultados alcançados e sem mediação.

De um total de quatro IES analisadas, somente duas disciplinas eram comuns a todas. Uma vez que os quatro cursos são ofertados na capital do RN e que o cenário não possui grandes divergências, explicita-se a falta de parâmetros em relação aos conteúdos necessários para atuar no campo da Psicologia Escolar e Educacional.

### **Desafios na formação de psicólogos escolares**

A formação no RN não é diferente do que já fora analisado pelo Conselho Federal de Psicologia (2012), tecida por uma diversidade de conteúdos teóricos e práticos que explicitam visões contraditórias em relação ao desenvolvimento humano. O elitismo, historicamente denunciado, relacionado à profissão continua

ainda presente, haja vista que mesmo as ênfases de formação são definidas em sintonia com os interesses de mercado. Nesta pesquisa, quando questionados sobre as dificuldades que os alunos apresentavam em relação à formação para atuar nas escolas, os professores, praticamente, se detiveram a dois pontos:

- Conteúdos da formação ainda voltados para atuação clínica
- Indefinição das ações a serem desenvolvidas.

A pesquisa evidenciou que oscilamos em processos formativos que ainda deixam os alunos sem referências para intervir nas atividades de estudo e de promoção do desenvolvimento e da aprendizagem, bem como não temos formado com subsídios que permitam problematizar os processos de exclusão produzidos nas escolas. Um dos participantes apontou esse desafio ao mencionar as queixas dos alunos: “os alunos se queixam porque observam que estão numa formação que tem muito mais a ver com a formação de um psicólogo clínico” (PEDRO).

As contradições que constituem as dificuldades também nos desafiam a problematizar o que está posto. Observemos a avaliação feita por João: “um curso das Ciências Humanas que discute as questões sociais, mas quando você vai ver, na prática, forma muito mais na perspectiva clínica individual do que social”. O psicólogo assim formado, embora consiga em alguns momentos articular as questões individuais às questões sociais, não terá tido a oportunidade de desenvolver pressupostos teóricos e práticos para intervir de maneira coerente com esses conhecimentos.

Também sobressaiu o quanto ainda é frequente a queixa dos alunos sobre uma indefinição de papéis quando adentram os espaços escolares: “o aluno quando começa a fazer estágio sofre muito. Não tem clareza de qual deve ser o seu papel dentro da escola” (TÂNIA). Esse dado desvela que os conteúdos estudados não são suficientes para firmar uma identidade em termos do que seria uma atuação sincronizada com as demandas que a escola apresenta. Sem uma compreensão histórica de como as queixas escolares têm sido encaminhadas, por exemplo, e sem fundamentos teóricos que sustentem as intervenções, continuaremos nos debatendo

com as indefinições de papéis e convivendo com práticas mais conservadoras, ou que até parecem críticas, mas que carecem de sustentação teórica. Diante disso, é bastante ilustrativa a orientação do Conselho Federal de Psicologia (2012, p. 9): “se não temos uma prévia leitura no mundo, não sabemos o que precisa ser desenvolvido ou mudado, não sabemos nem qual teoria pode, de fato, sustentar uma prática transformadora”. No bojo dessa discussão, a formação generalista pode, de alguma forma, contribuir para essa indefinição, uma vez que pode ser interpretada como ausência de definições políticas e atravessada por ideologias antagônicas.

Ademais, embora nosso campo de formação seja o da Psicologia, nenhum processo formativo deve desconsiderar o que vem sendo produzido no campo das políticas educacionais. Aqui no Brasil, nos deparamos com diversos desafios que não estão contemplados nessas políticas, e o psicólogo escolar e educacional vai encontrá-los: exclusão escolar, analfabetismos, preconceitos diversos, violência, culpabilização de alunos e familiares, desvalorização e adoecimento dos professores, falta de recursos para a Educação, medicalização da educação, negação de direitos, entre outros. Todos esses desafios colocam como urgente a ampliação do diálogo entre as políticas educacionais e as políticas de formação que permitam problematizar os processos de exclusão produzidos nas escolas.

## Considerações finais

A história da formação para atuar no campo da Psicologia Escolar e Educacional no Rio Grande do Norte expõe fragilidades em termos de compromisso concreto com os processos de escolarização e de desenvolvimento humano. Os conteúdos precisam assegurar uma formação crítica que permita aos formandos desenvolver ações que rompam com as explicações culpabilizantes que historicamente guiaram as práticas dos psicólogos escolares. Focamos no texto a questão do fracasso escolar, mas sabemos que muitas outras problemáticas merecem atenção dos profissionais de Psicologia, tais como: a formação continuada

de professores, o adoecimento de alunos e professores, o uso exacerbado de medicamento, o racismo, a homofobia, o preconceito, a violência, a afetividade presente nas relações escolares, entre outros pontos que permeiam o processo de ensino-aprendizagem. O cotidiano da escola reflete os problemas que uma sociedade de classes, que não disponibiliza igualmente os bens materiais e culturais, possui. As contradições da sociedade capitalista acompanham a prática docente e o aprendizado dos alunos e devem estar sempre presentes quando o objetivo é observar a essência dos fatos e não aquilo que está somente na aparência.

A pesquisa, na sua revisão bibliográfica, apontou que já possuímos referências teóricas e práticas que vão além das denúncias. Nesse sentido, aguçou a necessidade de mais estudos que resultem em intervenções que priorizem os processos educativos como propulsores do desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores que conduz às rupturas necessárias à humanização.

A investigação não pretende esgotar a discussão sobre a formação dos psicólogos escolares e educacionais no RN; temos ciência dos limites da nossa pesquisa, posto que foi desenvolvida com uma pequena amostra e situada em apenas um estado do país. Há necessidade de novos estudos, envolvendo uma maior participação no âmbito nacional a fim de ampliarmos o debate para que avancemos num movimento de coerência entre as opções teóricas, políticas e éticas defendidas e as demandas que os processos de escolarização e emancipação humana ensejam.

## Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. A escolha na orientação profissional: contribuições da psicologia sócio-histórica. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 23, p. 11-25, dez. 2006. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752006000200002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752006000200002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 03 abr. 2022.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.) [online], 12(2), p. 469-475, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/kgkH3QxCXKNNvxpbgPwL8Sj/?lang=pt>. Acesso em: 02 abr. 2022.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, 18(2), p. 265-272, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/VKhxJwS5qgjmgCrw67mPSch/?lang=pt>. Acesso em: 03 abr. 2022.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, AngeloAntonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs.). **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico**. Campinas: Autores Associados, p.171-192. 2016.

BARBOSA, Luciana Mara Tachini; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Contribuições da psicologia histórico-cultural para o ensino médio: conhecendo a adolescência. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 47, p. 47-55, dez. 2018. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752018000200006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752018000200006&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 03 abr. 2022.

BARRETO, Maria da Apresentação et al. Psicologia e formação em ênfases curriculares. **Cienc. Psicol.** Montevideo, v. 13, n. 1, p. 158-163, jun. 2019. Disponível em: [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-42212019000100158&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212019000100158&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 03 abr. 2022.

BARROCO, Sonia Mari Shima; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Contribuições da psicologia histórico-cultural para a formação e atuação do psicólogo em contexto de educação inclusiva. **Psicologia USP**, São Paulo, 23(1), p. 111-132, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psup/a/hH46FBDCNDyFHJxRDRYHCJF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 abr. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 4119, de 27 de agosto de 1962**. Dispõe sobre a formação em Psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. *Boletim de Psicologia*, 14(44), 71-76.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.935/2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022//lei/L13935.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022//lei/L13935.htm). Acesso em: 01 abr. 2022.

BERTOLIN, Júlio Cesar Godoy. A mercantilização da educação superior: uma trajetória do bem público a serviço comercial. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 34(3), p. 191- 211, set. /dez, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/9367>. Acesso em: 04 abr. 2022.

CAMPOS, Herculano Ricardo; JUCÁ, Margareth Rose Barreto Lima. O psicólogo na escola: avaliação da formação à luz das demandas do mercado. In: ALMEIDA, Sandra Francesca Conte (Org.), **Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação do profissional**. Campinas: Alínea. p. 37-56, 2010.

CHAGAS, Julia Chamusca e PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Psicologia escolar e gestão democrática: atuação em escolas públicas de Educação Infantil. **Psicologia esc. educ.** [online]. 2013, v. 17, n. 1, p.35-43. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000100004>. Epub 26 Jul 2013. Acesso em: 03 abr. 2022.

CHECCHIA, Ana Karina Amorim et al. (2022). Apontamentos sobre os fundamentos teórico-metodológicos de Vigotski para a atuação e a investigação da Psicologia na Educação. In: **Obutchénie**. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, 6(1), p. 22-39. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OBv6n1.a2022-64379>. Acesso em: 03 abr. 2022.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA - Grupo de Trabalho Formação - A formação de psicólogos: respondendo às demandas da sociedade brasileira. In: **Documento do CFP sobre a formação de psicólogas e psicólogos**. Brasília, DF: CFP, 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Resolução n.º 8, de 2004. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 18 mai. Seção 1,p. 16-17, 2004.

DANTAS, Fábio Henrique; SEIXAS, Pablo Sousa; YAMAMOTO, Oswaldo Hajime. A formação em psicologia no contexto da democratização do ensino superior no Brasil. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 10, p. 76, 2019. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/eip/article/view/30730>. Acesso em: 10 maio 2022.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

Dias. ANACHE, Alexandra Ayach.; CALDAS, Roseli Fernandes Lins. (Orgs.). **Por que a Psicologia na Educação?** Em defesa da emancipação humana no processo de escolarização. 1. ed. Curitiba: CRV editora, 2021.

FACCI, Marilda Gonçalves, EIDT, Nádia Mara e TULESKI, Silvana Calvo. Contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. **Psicologia USP** [online]. 2006, v. 17, n. 1, p. 99-124. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642006000100008>. Epub 28 Set 2010. ISSN 1678-5177. Acesso em: 03 abr. 2022.

FIRBIDA, Fabíola Batista Gomes; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Formação do psicólogo no Estado do Paraná, para atuar na escola. **Psicologia esc. educ.**, SP, 19(1), p.173-184, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/kfnkmytDYms7rkBtGSgSwTv/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 03 de abr. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Microdados da Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua**– PNAD *Contínua*, edição de 2018, trimestre 4 (questionário suplementar de TIC). Disponível em: <https://bit.ly/2YH7Frf>. Acesso em: 03 abr. 2022

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones UNAD Bogotá** – Colombia, 14(2), 2015. p.55-73. Disponível em: [org./10.22490/issn.2539-1887](http://org./10.22490/issn.2539-1887). Acesso em: 02 abr. 2022.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjans. O que pode fazer o psicólogo na escola? **Em aberto**, 23(83), p. 39-56, 2010. Disponível em: <http://www.repositorio.unb.br/handle/10482/6292>. Acesso em: 03 abr. 2022.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Josy Cristine; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (2016). *A transição da educação infantil para o ensino fundamental: dos jogos de papéis sociais à atividade de estudo*. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados. p. 149-167, 2016.

MEIRA, Marisa Eugênio Melillo; TANAMACHI, Elenita de Rício. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. In: Meira, Marisa Eugênio Melillo; Antunes, Mitsuko Aparecida Makino (Orgs.). **Psicologia escolar: práticas críticas**. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo. p. 11-62, 2003.

MENDONÇA, Ana Bárbara Joaquim; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira (2019). Atividade de estudo e sentido pessoal: uma revisão teórica. **Obutchénie**. *Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, [S. l.], 2(3), p. 780–800, 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/47450>. Acesso em: 01 abr. 2022.

MOURA, Fabrício Rodrigues de; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A atuação do psicólogo escolar no ensino superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar. **Psicologia esc. educ**, 20, p. 503-514, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/dT7xSFQXYrzdJzXDGNbRfc/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 03 abr. 2022.

NEGREIROS, Fausto; FERREIRA, Bruno de Oliveira. **Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?** 1. ed. São Paulo/SP: Pimenta Cultural. v. 1. 2021.

OLIVEIRA, Gláucia Rodrigues da Silva. O atendimento psicoeducacional realizado por psicólogas (os) escolares às crianças com dificuldades no processo de escolarização: uma proposta a partir da psicologia histórico-cultural. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2020.

PATTO, Maria Helena de Souza. **Psicologia e Ideologia**: uma introdução crítica à Psicologia Escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

PASQUALINI, Mariana. Guimarães; SOUZA, Marilene Proença Rebello de Souza; LIMA, Cárta Portilho de. Atuação do psicólogo escolar na perspectiva de proposições legislativas. **Psicologia esc. educ** [online]. 2013, v. 17, n. 1, pp. 15-24. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000100002>. Acesso em: 12 maio 2022.

RECHTMAN, Raizel; BOCK, Ana Mercês Bahia. Formação do Psicólogo para a Realidade Brasileira: Identificando Recursos para Atuação Profissional. **Psicologia: Teoria e Pesquisa** [online]. 2019, v. 35, e3551. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102.3772e3551>. Acesso em: 12 maio 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 4. ed. Campinas: Cortez – Autores Associados, 1994.

SOUSA, Kairon Pereira de Araújo. Perspectivas críticas em Psicologia Escolar. **Rev. NUFEN**, Belém, 12(2), p. 205-210, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.26823/RevistadoNUFEN.vol12.nº02resenha41>. Acesso em: 03 abr. 2022.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. (2009). Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. **Psicol. esc. educ. (Impr.)** [online], 13(1), 179-182. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572009000100021>. Acesso em: 03 abr. 2022.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de et al. Atuação do psicólogo na educação: análise de publicações científicas brasileiras. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 38, p. 123-138, jun. 2014. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752014000100011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752014000100011&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 12 maio 2022.

SOUZA, Marilene Proença Rebello; RAMOS, Christiane Jacqueline Magaly; LIMA, Cárta Portilho; BARBOSA, Debora Rosário; CALADO, Vania Aparecida; YAMAMOTO, Katia. Atuação do psicólogo na educação: análise de publicações científicas brasileiras. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 38, p. 123-138, jun. 2014. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752014000100011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752014000100011&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 12 maio 2022.

SPERANCETTA, Andressa. A atuação da(o) Psicóloga(o) no contexto escolar. In: MÄDER, Bruno Jardim (org.) **Psicologia escolar/educacional: ações e debates em psicologia escolar/educacional** – Curitiba: CRP-PR, p. 43-51, 2016

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski**: a construção de uma psicologia marxista. Maringá: Eduem, 2008.

VIEIRA, Ana Paula Alves; LEAL, Zaira Fátima de Rezende Gonzalez, SOLOVIEVA, Yulia. A avaliação do desenvolvimento a partir da psicologia histórico-cultural: enfrentando a patologização. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SOUZA, Marilene Proença Rebello de (Orgs.) **Avaliação psicológica e escolarização**: contribuições da psicologia histórico. Teresina, PI: EDUFPI. p..179-214. 2019.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas**. Tomo III. Historiadel desarrollo de las funciones psíquicas superiores. 1931. Disponível em: <http://www.taringa.net/perfil/vygotsky>. Acesso em: 05 fev. 2022.

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

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Leontiev, Alexis Nikolaevich et al. **Psicologia e Pedagogia: bases**

**psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.** São Paulo: Centauro, 2005.

YAMAMOTO, Oswaldo Hajime; SPINELLI, Sandra Maria de Araujo; CARVALHO, Denis. O psicólogo escolar em Natal: em busca de uma identidade profissional.

**Psicologia: reflexão e crítica**, 2, 13-26, 1996. Disponível em:

<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/psi-795>. Acesso em: 12 maio 2022.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)