

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

GIOVANI BOGAS

**O QUE EU ESTOU FAZENDO AQUI? – REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DA
PSICOLOGIA ESCOLAR A PARTIR DE UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

São Carlos - SP
2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

GIOVANI BOGAS

O que eu estou fazendo aqui? – Reflexões sobre a prática da Psicologia Escolar a partir de um relato de experiência

Monografia apresentada no curso de Graduação em Psicologia, da Universidade Federal de São Carlos, sob orientação da Profa. Dra. Taís Bleicher.

São Carlos - SP
2021

Bogas, Giovani

O que eu estou fazendo aqui? : reflexões sobre a prática da Psicologia Escolar a partir de um relato de experiência / Giovani Bogas -- 2021.
24f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos,
campus São Carlos, São Carlos Orientador (a): Taís Bleicher

Banca Examinadora: Taís Bleicher
Bibliografia

1. Psicologia Escolar. 2. Psicologia Escolar Crítica. 3. Não-lugar.. I. Bogas, Giovani. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325

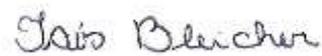
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

GIOVANI BOGAS

O que eu estou fazendo aqui? – Reflexões sobre a prática da Psicologia Escolar a partir de um relato de experiência

Monografia apresentada no curso de Graduação em Psicologia, da Universidade Federal de São Carlos, sob orientação da Profa. Dra. Taís Bleicher.

Aprovada em: 29 de novembro de 2021.



Profa. Dra. Taís Bleicher
Orientadora

RESUMO

O presente trabalho baseia-se em uma experiência de estágio realizada por dois anos em uma cidade no interior de São Paulo, com objetivo de discutir a inserção da figura do psicólogo escolar nas instituições de educação básica. Foi realizado um levantamento do histórico nacional da prática da Psicologia Escolar, bem como dos desafios da inserção da Psicologia Crítica na instituição escolar. A partir disso, é traçado um relato de experiência, que busca elaborar a minha vivência e situá-la no contexto científico. Constata-se um *não-lugar* em relação à instituição situado principalmente em três fenômenos: o conflito entre a prática da psicologia escolar crítica com as expectativas dos profissionais da educação, a não identificação com as práticas tradicionais da psicologia e a falta de relação com pares atuantes no mesmo contexto.

Palavras-chave: Psicologia Escolar; Psicologia Escolar Crítica; relato de experiência; não-lugar.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho pôde ser realizado graças ao apoio e à colaboração de diversas pessoas, a começar pela minha orientadora Taís Bleicher.

Agradeço, também, ao professor Leonardo Cardoso Portela Câmara, que acreditou na minha descrença, e me fez dela forjar força de seguir buscando. Obrigado, Léo, sem seu apoio próximo, talvez eu não conseguiria coragem de lembrar o passado, nem esta pesquisa sobre ele seria realizada.

Dentre meus professores, agradeço com um carinho imensurável à colaboração da professora Rachel de Faria Brino, que orientou minha prática de estágio aqui relatada. Sem Rachel eu teria desistido do meu estágio antes de vivenciar o que trouxe aqui.

Gostaria de agradecer, aqui, a todos estudantes com que compartilhei os corredores, as salas de aula, as manhãs e tardes. De vocês aprendi o que se deve aprender, e me vendo em vocês pude me sentir criança de novo, inconformado, mas também inventor diário de novas formas de existir.

Pelo apoio, abertura à realidade, carinho e reformas que trouxe ao projeto de estágio, agradeço à Carina V. C. M. Giacometti, que fo, pelo um ano que com ela trabalhei, uma supervisora admirável.

Sou muito grato aos meus pais, que me apoiaram incondicionalmente durante os anos difíceis aqui relatados, e durante este processo intenso da produção da monografia.

De forma especial, agradeço à minha professora da quarta série e mãe. Me lembro dela dizendo, quando eu estava cansado após um dia de estágio, pra eu me afastar desse caminho profissional na educação. Ela, professora que não deixou de ser desde quando, ainda criança, ensinava suas bonecas no quintal de casa, talvez tentou evitar que eu passasse pelo seu sofrimento. Nesse dia, eu não pude ouvi-la – antes, já havia sido por ela convencido de que a educação crítica e afetiva era uma revolução, nos todos anos que com ela cresci. Obrigado, mãe.

Agradeço a todos meus amigos, pelo amor e acolhida mútua que me fazem ter gosto pela vida. Agradeço à Carol, que me mostrou caminhos possíveis quando não podia ver para onde ir.

Por fim, agradeço à Iza, companheira de vida, moradora dos meus pensamentos nos caminhos até as escolas, e sombra pra descansar no caminho de um sol ao outro. Obrigado pelo amor, e por viver comigo minhas incertezas, por receber meus pensamentos e me retribuir vislumbres de esperança.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| 1. Introdução | 8 |
| 2. Metodologia..... | 10 |
| 3. Psicologia e Educação no Brasil: breve contextualização..... | 11 |
| 4. E agora, o que eu faço?..... | 15 |
| 5. <i>Não-lugar</i> : o espaço entre a negação e a construção do novo..... | 21 |
| 6. Referências..... | 25 |

1. Introdução

A história do meu interesse pelo estudo e trabalho na educação se inicia em um momento incerto de quando ainda era criança, e bastantes anos da minha vida foram atravessados, então, pelo olhar atento e curioso sobre o processo de criar e aprender. Eu, filho de professora e estudante incomodado com a estrutura escolar desde os anos iniciais na instituição, trago meu estudo sobre a Educação como uma investigação de vida. Investigação que, não necessariamente, quero levar como ocupação e fazer acadêmico, apesar de o vir fazendo nos tempos recentes. Num ciclo de idas e vindas, a atenção que dou hoje ao tema é em muito devida à atuação que tive por dois anos como estagiário na Secretaria Municipal de Educação da minha cidade. Foi a partir desse trabalho que algumas inquietações puderam ser pensadas e elaboradas como perguntas para a presente pesquisa.

A atuação da nossa equipe, iniciada no ano de 2018, era inédita na educação municipal, que pela primeira vez contava com um grupo de estagiários somando forças à única psicóloga da Secretaria. Por esse ineditismo, a nossa inserção nas escolas foi difusa e dependeu da combinação de fatores como experiências prévias de cada estagiário, acolhimento e disposição pela equipe escolar e interesses da comunidade escolar. Ao longo de pouco mais de um semestre de atuação, os meus relatos em reunião de equipe transmitiam uma grande e nebulosa angústia sobre o cotidiano do estágio, que também estava implícita na fala de alguns outros estagiários.

Evidentemente, muitas pessoas passaram por um desconforto nas suas primeiras experiências de trabalho; mas, neste caso, havíamos de investigar de onde vinha esse incômodo para além das primeiras impressões. Por ora, não ampliarei a narrativa sobre como se deu essa análise no dia a dia, mas, certamente, notamos que a angústia estava relacionada à recusa que recebemos em algumas instituições, à inexperiência de alguns de nós na área e à falta de um planejamento do projeto como um todo para nossa equipe.

Devido ao pouco – ou quase nenhum – planejamento que tivemos anteriormente e ao longo da inserção nas instituições, as intervenções realizadas – quando realizadas –, não traziam uma orientação guiada a um objetivo claro, nem, tampouco, tinham uma origem nítida e analisada. A compreensão dos fenômenos e a estratégia utilizada para criar uma ação institucional estiveram atreladas a interesses pessoais no tema, que eram distintos e desnivelados entre os estagiários. À época, posso dizer que eu e alguns colegas conseguimos realizar intervenções positivas e criar uma boa relação com algumas das unidades escolares; entretanto, outros participantes do estágio desistiam e deixavam o projeto, gerando uma grande

taxa de evasão. Sendo assim, tornava-se explícita a necessidade de instituímos um projeto comum a todos nós, de forma a aumentar a consistência do trabalho realizado nas diversas realidades com que tínhamos contato.

O meu estágio dentro desse trabalho durou tempo suficiente para que algumas mudanças fossem construídas a partir dos desafios e das nossas percepções como equipe, de forma que o vínculo com as unidades escolares e as intervenções nelas se tornaram mais congruentes. Não obstante, a condução positiva do projeto não extinguiu uma angústia, que se transmutou de um descontentamento com o fazer diário para uma preocupação com o planejamento nacional sobre o trabalho da Psicologia Escolar. Esses pensamentos se ampliaram com as boas notícias de que passaríamos a contar com psicólogos no corpo técnico das escolas públicas a nível federal (Lei n. 13.935, de 2019).

Eu me preocupei, pensando que o que eu estava passando seria ampliado para mais pessoas. Como disse, muitas das experiências podem ter sido fruto das especificidades do projeto, das pessoas que fizeram parte dele e das escolas em questão. Mas, algo me fez, na época, pensar que muito havia de ser construído e transformado na atuação da Psicologia Escolar. Talvez as aulas de Psicologia Escolar, ou o relato dos ingressantes no estágio. Queria poder fazer com que minha experiência fosse revisada e publicizada, queria poder trazer para palavras e imagens algumas das possíveis motivações para tamanha evasão do projeto de estágio. Assustava-me ver colegas passando pelo estágio e deixando-o em poucos meses ou semanas – muitas vezes, colegas que me eram inspirações pela atuação e fazer acadêmico.

Diante desse contexto, a presente pesquisa tem por objetivo discutir os desafios da inserção da Psicologia Crítica na instituição escolar, tomando como base uma experiência de trabalho em um projeto de estágio. Sucedendo a esta introdução, o trabalho consiste em mais quatro partes, sendo a primeira uma descrição da metodologia adotada para a pesquisa. Em seguida, apresento uma revisão bibliográfica sobre a história da atuação da Psicologia Escolar no Brasil e o contexto da inserção da Psicologia Escolar crítica no País. Então, farei um breve relato sobre uma experiência de trabalho que tive na área, com um recorte temático específico sobre a dificuldade da inserção da Psicologia Escolar nas instituições. Por fim, será desenvolvida uma discussão, com vistas a compreender e localizar a experiência relatada dentro da literatura sobre o tema.

2. Metodologia

Este trabalho buscará organizar saberes adquiridos e articulá-los com uma vivência específica em um determinado contexto profissional, sem que haja intenção de postular ou criar verdades generalizáveis para além de suas especificidades. Desta forma, consiste também em um relato de experiência, a partir do qual uma teoria pode se sustentar ou se retificar. A experiência relatada, portanto, será uma representação e/ou uma crítica de constructos teóricos da psicologia escolar e educacional.

Em adição, o método apoiado sobre a narrativa de uma vivência permite um processo reflexivo e organizador da experiência, gerando uma compreensão dos fenômenos experienciados. Assim, o trabalho com a memória viabiliza delinear e circunscrever a construção de uma identidade dentro de um contexto social pré-determinado, conforme afirma Willig (2008). No referido caso a ser relatado, as identidades abrangidas são do trabalhador da Educação, do psicólogo escolar, bem como do fazer psicológico em instituições estatais.

É importante destacar que a escrita pressupõe uma abertura crua sobre o cotidiano, fazendo com que eu me desprenda da necessidade de afirmar a eficiência ou fracasso de uma determinada técnica ou prática escolar. Apesar de alguns resultados das intervenções do estágio terem sido favoráveis, a distorção da minha percepção sobre eles cobriu as verdades: descrente, imerso em uma angústia sem lugar, quis me debruçar nos porquês de me sentir assim tão mal e cansado no trabalho, tanto num dia difícil quanto nos dias maravilhosos.

A dificuldade da prática não residia na eficiência de projetos específicos e das discussões deles decorrentes. O desafio estava, justamente, em conseguir atingir um lugar de validade e aprovação suficiente para poder, então, implementar práticas educativas e intervenções com estudantes e equipe escolar.

Portanto, o relato de experiência, aqui, se faz de forma a expandir a vivência cotidiana como exemplificação da identidade profissional do Psicólogo Escolar, contemplando as virtudes e fracassos vivenciados, sem pretensão de afirmar uma prática de intervenção mais ou menos eficaz na área da educação.

3. Psicologia e Educação no Brasil: breve contextualização

Neste capítulo será traçada uma linha temporal da aproximação entre a Psicologia e a Educação no Brasil, bem como descrições de áreas teóricas e práticas da Psicologia Escolar, Psicologia Escolar Crítica. Por fim, serão expostas algumas pesquisas elencando as percepções do fazer do psicólogo escolar por parte de estudantes de Psicologia e demais profissionais da educação.

A prática e a pesquisa da Psicologia sobre a Educação e a escola são historicamente referidas como Psicologia Educacional e Psicologia Escolar. Apesar de serem nomenclaturas frequentemente usadas como sinônimas, não o são. A Psicologia Educacional é um conjunto de saberes científicos sobre a educação e a prática pedagógica, enquanto que a psicologia escolar é um campo de atuação profissional que incide sobre o contexto escolar e de suas relações (Antunes, 2008).

A Psicologia Educacional não se constitui como uma área da Psicologia com objetos e problemas próprios; trata-se de um recorte genérico que engloba as compreensões da ciência psicológica que contribuem para o processo educativo, como desenvolvimento mental, diferenças individuais, a aprendizagem, etc. (Patto, 1984). A Psicologia Escolar, por sua vez, é a prática da Psicologia na escola, e não se restringe ao fenômeno da Educação, como também intervém nas variadas demandas emergentes no ambiente escolar, como as relações entre pares, conflitos de poder e violência, desigualdade social, saúde psicológica, entre outros.

Os processos de desenvolvimento da Psicologia e da Educação são marcados por uma relação de interdependência no Brasil. Desde o período colonial, a compreensão do fenômeno psicológico já influenciava as práticas educativas que a metrópole conduzia na colônia, seja na aculturação dos povos indígenas ou na formação moral das crianças (Antunes, 2003). Enquanto campo de saber, o estudo da Psicologia da Educação permeou outros cursos de Ensino Superior, no qual se foi construindo principalmente a partir da prática da Medicina durante o século XIX e anos iniciais do século XX.

De acordo com Patto (1984), nos anos entre a década de 1930 e 1960, a Psicologia se estabelecia a partir de uma tendência psicométrica, comparativa e experimental, que condizia com uma função produtivista advinda da lógica do capitalismo. Na década de 1960, houve grande expansão do ensino superior privado, gerando um grande contingente de profissionais recém-formados, que teve espaço de atuação na também ampliação da educação básica. Nesse contexto, a inserção do psicólogo escolar se fez em atuações marcadamente adaptacionistas (Tanamachi, 2000).

Antunes (2003) aponta que esse período foi marcado pela predominância de práticas clínicas dentro do ambiente escolar, a partir de atendimentos fora da sala de aula a alunos com “dificuldade de aprendizagem”. A ação do psicólogo escolar na resolução das chamadas “situações-problema” evidenciou uma distância entre a compreensão psicológica e a prática escolar, a partir da aplicação isolada, descontextualizada e fragmentada das pesquisas psicológicas sobre a realidade da instituição. Como consequência dessa atuação, a figura do professor perdeu parte da sua responsabilidade na explicação e busca de soluções para as problemáticas escolares (Lima, 1990).

A partir da década de 1980, são desenvolvidos estudos críticos, que introduzem a necessidade de se discutir a educação a partir de sua contextualização no sistema capitalista, o que contribuiu para a ruptura com o vigente modelo clínico de atuação (Meira, 2003). De acordo com Meira (2003), esse modelo se pautava numa culpabilização do estudante pelo seu fracasso escolar, sustentada pela psicologização, que ocorre quando:

Problemas de aprendizagem e ajustamento dos alunos à escola são explicados como consequência de dificuldades orgânicas; características individuais de personalidade, capacidade intelectual ou habilidades perceptivo-motoras; problemas afetivos e vivenciais; comportamentos inadequados; carências psicológicas e culturais; dificuldades de linguagem; desnutrição; despreparo para enfrentar as atividades da escola; falta de apoio da família; ‘desagregação familiar’ (p. 22).

Os estudos críticos apontam que a compreensão das dificuldades escolares a partir de características individuais dos estudantes, ou de seu círculo familiar, é ideológica e opressora, pois acaba por reforçar uma necessidade de adequação dos oprimidos a um sistema de desigualdade social. Patto (1984) coloca que é necessária a análise da relação entre a ciência psicológica e a ideologia nela implícita, para, a partir de uma compreensão crítica, atuar como uma prática emancipatória.

É importante destacar que, como a autora cita, o conceito de crítica não se refere a uma separação entre um conhecimento pré-existente e um “novo saber” com base em critérios meramente emocionais e pretensiosos. Ao contrário, reforça que uma análise crítica consiste em

situar o conhecimento, ir à sua raiz, definir os seus compromissos sociais e históricos, localizar a perspectiva que o construiu, descobrir a maneira de pensar e interpretar a vida social da classe que apresenta esse conhecimento como universal (Martins, in Foracchi e Martins, 1977, p. 2) (*apud Patto, 1984, p. 78-79*).

Por consequência dessa nova ótica sobre o saber psicológico, a Psicologia Crítica realoca a posição do psicólogo escolar, que, então, deixa de ocupar o lugar de corretor de condutas indesejadas. Em lugar disso, como propõe Guzzo (2019), o profissional passa a ser mediador, com o objetivo de facilitar que estudantes e demais profissionais escolares construam um fazer crítico da realidade de estudo e trabalho.

A Psicologia Crítica propõe uma articulação indissociável entre os campos teórico e prático. Entretanto, essa perspectiva possui um avanço muito mais veemente nas suas análises teóricas do que nas proposições de atividades e fazeres cotidianos para o psicólogo escolar (Firbida & Vasconcelos, 2018). Uma possível prática consonante com a Psicologia Crítica é o grupo reflexivo, que, ao criar situações dialógicas, estabelece um processo de transformação, mediação e elaboração coletiva. Nesses grupos, utiliza-se da problematização, processo de levantamento de questionamentos e possíveis causas e soluções que pode ser aplicado em quaisquer tópicos sobre a vida coletiva e social (Berbel, 1998).

Na continuidade do desenvolvimento da Psicologia Escolar, seus estudos se debruçam, na década de 1990, sobre o impacto das relações no processo de ensinar e aprender, a partir de uma visão crítica das justificativas individualizantes sobre o desempenho escolar (Conselho Federal de Psicologia, 2019). Esse processo, que também sucedeu a redemocratização e a promulgação da Constituição de 1988, ajudou a reorientar a Psicologia Escolar para a promoção da democratização na gestão e na prática educacional.

Mais recentemente, foram propostas novas diretrizes para a atuação da Psicologia no meio institucional e escolar. Andrade e Morato (2004) apontam para a necessidade de que a psicologia rompa com o pensamento modelar, que é a tendência de invalidar a realidade observada a partir de uma referência de realidade normalizada, por sua vez, válida. Em contraponto, sugerem que a Psicologia, em sua prática dentro das instituições estatais, proponha-se a acolher a alteridade e as diferenças emergentes, deixando de atuar como proprietária de um saber para ocupar um papel de mediadora de saberes.

Entretanto, apesar das proposições dos estudos científicos da área, a falta de políticas públicas permanentes para a Educação e a Psicologia escolar ainda confere uma instabilidade e fragmentação do trabalho do psicólogo (Conselho Federal de Psicologia, 2019). Isso pode ser notado no relato de outros profissionais escolares, que ainda percebem o psicólogo escolar como responsável por resolver conflitos escolares e diagnosticar e atender individualmente os “alunos problema” (Prudêncio, Gesser, Oltramari & Cord, 2015).

Além disso, outra possível razão para a impermanência e fragilidade da identidade da Psicologia Escolar no Brasil é sua lacuna na formação do psicólogo. Um estudo que analisou

a percepção de estudantes sobre a atuação do psicólogo escolar revelou que, apesar de cursar disciplinas da área, alguns participantes apresentaram uma visão da prática como sendo centrada no aluno e na família (Santos, Silva, Gomes & Aquino, 2020). Em outro estudo, também realizado com estudantes de Psicologia, muitos dos participantes apontaram que o foco das intervenções escolares deveria se dar sobre os alunos e seus problemas, o que manifesta uma ainda presente visão culpabilizante e individualizante (Trigueiro, 2015).

Com vistas a preencher essas lacunas, é necessário que a formação do psicólogo passe a abranger o estudo crítico da prática escolar, criando uma nova identidade para tal campo de atuação. Essa implementação faz-se eminente em toda a rede responsável pela formação contínua do psicólogo, desde a graduação, passando por especializações e manuais orientadores do Conselho Federal de Psicologia, até uma legislação e regulamentação nacional da área.

No ano de 2019, foi promulgada a Lei nº 13.935 (2019), a qual estabelece que as redes públicas de Educação Básica passem a contar com serviços de Psicologia e Serviço Social no escopo das suas ações. A lei aprovada tem como proposição originária o Projeto de Lei nº 3.688, de 2000, que, desde os anos decorrentes até sua aprovação, passou por diversas alterações. No âmbito federal, a tentativa de inserção do psicólogo na Educação Básica já ocorria anteriormente a esse projeto. Sabe-se que, entretanto, os diversos projetos de lei compreendiam a atuação da Psicologia Escolar e Educacional como focada no indivíduo, de forma distinta do que essa área defende a partir de uma Psicologia crítica e comprometida politicamente com a melhoria da educação pública (Pasqualini, Souza & Lima, 2013).

O texto aprovado em 2019 explicita algumas orientações da natureza da atuação desses profissionais – sobre os processos de ensino-aprendizagem e sobre as relações sociais e institucionais. Entretanto, não foi sucedida por nenhuma regulamentação. Em decorrência disso, a atuação dos ingressantes nas redes de Educação poderá se dar de maneira difusa e descoordenada, determinada pela particularidade da formação de cada profissional e do contexto de sua inserção. Com vistas a reverter essa difusão, é fundamental a criação de uma política pública que regulamente e garanta que a atuação dos psicólogos escolares e educacionais se dê de acordo com o que as pesquisas mais recentes apontam (Conselho Federal de Psicologia, 2020).

Em suma, Psicologia Escolar, no Brasil, passou por certa progressão linear de proposições teóricas e práticas, mas, apesar disso, ainda encontra desafios para consolidar sua identidade profissional. A visão do papel do Psicólogo Escolar, seja entre estudantes ou profissionais, ainda expressa vieses individualizantes e não correspondentes com uma proposta emancipatória de prática, o que exprime a necessidade de regulamentação acerca do seu fazer.

4. E agora, o que eu faço?

Neste capítulo, buscarei exprimir, em um molde narrativo, algumas esferas do cotidiano vivenciado na minha prática de estágio nas diversas escolas em que atuei. A partir de episódios marcantes que presenciei, vou buscar descrever a realidade e os fenômenos escolares de forma imagética. O objetivo é de trazer para o campo da representação algumas das questões historicamente discutidas sobre a área da Psicologia Escolar, por meio de recortes temáticos.

As memórias aqui relatadas foram criadas ao longo de um estágio que durou dois anos, realizado em escolas de Educação Infantil (com alunos de três a cinco anos) e de Ensino Fundamental (para alunos de seis a 14 anos). Em algumas das unidades escolares, estive atuante pelos quase dois anos, ao passo que, em outras, somente por meses, havendo uma grande rotatividade entre as instituições.

De início, o estágio foi estruturado pela psicóloga supervisora de forma que cada estagiário atuasse simultânea e individualmente em quatro escolas. Em ciclos de quatro semanas, eu passaria por todas as unidades a que estava vinculado, frequentando uma única escola por semana. Apesar das críticas postas por nós (estagiários), esse sistema de divisão perdurou por um ano, até que foi revisto. Neste momento, houve a substituição da psicóloga da Secretaria de Educação responsável pela nossa supervisão, sendo que a anterior deixou a função e foi repostada por outra profissional igualmente concursada.

Com a mudança, deu-se início a um longo processo de revisão, instabilidade e replanejamento do projeto de estágio. Por cerca de dois meses, vivemos a incerteza sobre nosso retorno ao estágio, uma vez que não existia garantia de que a psicóloga seria repostada. Quando a substituição procedeu, passamos a reestruturar o projeto de estágio, por um processo de levantamento de críticas, estudos e reuniões de planejamento entre os estagiários e a nova supervisora. Esse momento culminou no retorno dos estagiários às escolas.

Diferentemente da organização do ano anterior, passamos então a atuar sempre em duplas de estagiários, agora vinculadas a três escolas de ensino fundamental. As semanas se iniciavam com uma reunião geral da equipe de estagiários às segundas-feiras, sendo sucedidas por um dia em cada uma das unidades e se encerrando com um dia para realizar atividades de estudo e planejamento entre a dupla. Essa ordem foi estabelecida com vistas a integrarmos estudo, planejamento e intervenção, e também teve por objetivo a manutenção de vínculo constante com as escolas, que contariam conosco em todas as semanas.

Infelizmente, a implementação do novo modelo foi interrompida pela pandemia de COVID-19, que nos fez deixar de atuar presencialmente após somente duas semanas de prática

nas escolas. Daí em diante, a equipe de estagiários ficou praticamente inativa, em parte pela inatividade do sistema público como um todo, que se viu perplexo diante da urgente necessidade de adaptação ao modelo remoto. Em decorrência disso, as experiências relatadas a seguir ocorreram quase totalmente durante o período em que atuamos de forma presencial, seja nas escolas ou ao longo das reuniões de planejamento e reestruturação entre a equipe.

Para finalizar esta contextualização e descrição geral e dar início à ilustração da prática diária, volto ao início do estágio, quando todos nós estagiários havíamos acabado de chegar à Secretaria de Educação. Acredito que esta fase foi substancial para a compreensão do que viríamos a enfrentar pelos próximos meses. Como primeiro dos episódios que serão retratados a seguir, trago uma discussão a respeito da reunião inicial que tivemos ao ingressar no projeto.

Lembro-me de estarmos em um auditório, eu, outros cinco estudantes de Psicologia e a psicóloga da secretaria. Lá, nos apresentamos uns aos outros, e demos as boas-vindas ao novo projeto. A condução da reunião foi da psicóloga, que então entregou a cada um uma cópia da lista de atribuições que teríamos no estágio. O texto elencava as principais práticas e questões sobre as quais poderíamos atuar, de forma abrangente e não restritiva, e propunha uma atuação conjunta com a equipe, estudantes e famílias, opondo-se a uma prática clínica e individualizada.

Algumas dúvidas foram levantadas e brevemente discutidas, até que entramos num momento de deliberação sobre as escolas em que atuaríamos. A supervisora nos informou que estaríamos cada semana em uma das quatro escolas escolhidas, e seriam realizadas reuniões quinzenais de supervisão do estágio. Escolhemos o grupo de escolas em que trabalharíamos, sendo que todos puderam ser manejados para os grupos de preferência. Nossa então supervisora nos comunicou, assim, que naquela semana já passaríamos a frequentar as escolas, para nos inserirmos diretamente na prática.

Sem querer personificar a crítica na figura da psicóloga da equipe, o sentimento foi de que fomos jogados nas escolas. Nas unidades escolares, muitas vezes nos deparamos com o sentimento de estarmos jogados aos cantos, também. A reunião inicial, apesar de não ter tido tamanha problemática, pôde representar a urgência e difusão com as quais o nosso trabalho estaria vinculado dali para frente. Provavelmente, dali para trás, urgência e difusão também foram presentes nos quase dez anos em que nossa supervisora esteve sozinha na instituição. Provavelmente, urgência e difusão estão atreladas ao dia a dia da educação.

“É necessário ir para escola”, diz uma mãe à criança que questiona a rotina. A criança se pergunta “o que estou fazendo aqui?”, e quando explicita a indagação, é respondida por professores que, muitas vezes, também se perguntam o mesmo. Repletos do sentimento de urgência, podem afirmar que a escola é importante para as crianças. O conhecimento, difuso,

é muitas vezes vendido como fundamental e necessário. Sendo que sua funcionalidade na prática do professor que a defende é muitas vezes somente a de pagar-lhe as contas.

Educação é urgente, é importante, é libertadora, é aprisionadora, é necessária, é fútil, é útil, inútil e pode ser concomitante a tudo isso e mais. E a primeira verdade que abstraí sendo inserido na sua prática cotidiana, foi de que ela coexiste com uma incessante busca por sentido de ser.

— “O que você está fazendo aqui?”

Assim me perguntou Régida (*nome fictício*), a então coordenadora pedagógica de uma escola de ensino fundamental onde atuei. Estávamos somente eu e ela na sala dos professores, na manhã em que eu retornei para aquela unidade. Haviam-se passado três meses desde meu último comparecimento, devido ao recesso de fim de ano, que durou dois meses, e ao mês incerto que eu e meus colegas estagiários passamos aguardando nossa supervisora nos ordenar a volta às atividades. Antes disso, estivera por quase quatro meses naquela escola como estagiário, tendo sido possível conhecer toda a equipe e alunos, bem como realizar algumas intervenções.

— O que você está fazendo aqui?

— Cheguei agora há pouco, estou revendo algumas informações e aguardando uma professora para combinarmos uma atividade juntos.

— Achei que você não trabalhava mais aqui. Não era pra você estar na sala de aula? Te vejo andando por aí, agora, aqui, sozinho. Na escola se trabalha na sala de aula.

Não me lembro em detalhes como respondi a essas perguntas. Provavelmente, busquei replicar que meu trabalho não consistia em estar na sala de aula, e que também eram necessários momentos de planejamento e ações conjuntas com a gestão, professores e alunos. Aqui, pouco interessa descrever detalhadamente as respostas que dei às suas perguntas. Talvez me esqueci de tudo que sucedeu à pergunta, que me fez imergir no antes, reflexivo sobre a angústia que carregava nos dias de trabalhar ali.

A angústia me pegou por inteiro com a pergunta feita pela Régida, para além de seu teor literal e ingênuo. Por mais que a sua fala pudesse também ter um implícito mal-entendido, uma curiosidade ou necessidade de que eu explicasse em mais detalhes sobre minha atuação, a mim aquele momento transpareceu como uma ofensiva. A questão foi colocada como uma cerca elétrica ao corpo de quem tentar pular um muro. Por baixo da interrogação, habitava a exclamação: “você não deve estar aqui!”. Como se eu já não me questionasse o suficiente, o momento passou a ser crítico, e eu, realmente, senti que não deveria mais estar ali naquela escola e em nenhuma outra.

A minha forma de levar o ocorrido como uma ofensiva vem, não somente da postura e entonação da coordenadora, mas, também, de seu histórico de explícita hostilidade com professores e alunos. Em adição, o ataque feito por ela me soou como uma defesa, uma forma de repelir uma ameaça, um incômodo.

— Incomodando.

Esta era a resposta.

Seja por simplesmente estar fora da sala de aula, ou por não estar fazendo algo que se parecesse com trabalho, pela ideia minimamente questionadora implícita na minha escolha de estar ali, e não lá, ou até mesmo pelo estereótipo de analista e julgador que o psicólogo carrega. O incômodo, acima de tudo, é o de ver uma peça fora do lugar, o de uma pessoa que se recusa a atuar como adequador de condutas. O não-lugar da Psicologia quando ela não cumpre seu histórico de classificação, estigmatização e exclusão.

De forma quase alegórica, a pessoa que me dirigiu a pergunta era uma figura especialmente representativa da exclusão e hostilidade escolares. Longe de querer me creditar como única figura oposta, de transformação e subversão, de alguma forma eu acredito que trazia comigo estes valores. É por isso que escolhi contar esta história começando por este ocorrido entre mim e ela: para ilustrar, em uma vivência prática e palpável, como a minha atuação esteve continuamente atrelada à necessidade de afirmação, ao embate e à falta de lugar.

Naquele momento, eu estava sendo questionado por ela na sala dos professores, em outros, estava sendo questionado por mim mesmo, sentado ao fundo de alguma das salas de aula.

Eu andava frequentemente pelos corredores da escola, em busca de alguma lacuna em que eu pudesse entrar, de um fenômeno novo para observar. As observações se faziam repetitivas a partir do momento em que abstraí um funcionamento geral da escola, das relações entre os profissionais e entre a instituição e os estudantes. O novo se tornava velho muito facilmente. Ver a incessante busca da equipe por retomar e manter um controle sobre os alunos, que eram apontados como indisciplinados, desatentos ou brincalhões demais. Ver surgir mais novos episódios de conflito entre os estudantes, ou entre estudante e professor, e buscar observar as diferentes formas de lidar que os profissionais tinham com esses problemas emergentes. Meu objetivo era tanto de analisar as relações, como, também, de criar vínculo, oferecendo-me a uma discussão a partir dessas situações problemáticas, propondo algum trabalho a ser realizado com os estudantes ou com algum professor.

Nessas voltas pelos corredores e salas de aula, muita coisa era notada, implícita ou explicitamente. Lembro-me do dia em que compareci a uma primeira reunião da equipe,

durante o horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC). Saltou aos olhos ver os professores, agora, na posição de alunos diante da diretora. Professores que me relatavam desânimo pela falta de engajamento dos estudantes em sala de aula, ali, naquela reunião, estavam menos engajados ainda do que seus alunos em sala. Pareciam perplexos diante da condução das pautas pela diretora da escola. O não-engajamento não só representou um desânimo, como um grande descontentamento. Digo isso porque, somado ao episódio central que relatei há pouco, houve uma série de conversas individuais minhas com cada professor, em que frequentemente relatavam insatisfação com a direção escolar.

Com a frequência das queixas por parte dos professores, sugeri que se criasse um espaço de discussão e acolhimento coletivo entre eles, para que pudessem refletir conjuntamente, aumentando a colaboração entre a equipe e, conseqüentemente, a motivação para enfrentarem as dificuldades da realidade institucional. Em conversas individuais, a proposta foi bem recebida por alguns professores, que acreditavam que o HTPC pudesse ser usado justamente para este fim. Em reunião com a diretora, propus esse grupo de reflexão e acolhimento para professores, mas, infelizmente, recebi um não como resposta, justificado pela urgência de outras pautas nas reuniões de equipe.

Eu chegava em casa exausto. Tudo isso podia ter acontecido em somente um dia de trabalho. Apesar de cansativo, o andar pelos corredores não parecia ser um trabalho válido.

É importante registrar que a prática deste projeto de estágio não consistiu somente na difusão e busca por espaço. Algumas intervenções planejadas e bem definidas também puderam ser realizadas, e gostaria de descrevê-las brevemente, como proposta de caminhos a serem desenvolvidos. A atividade de grupo a ser realizada com professores, que foi negada, foi antecedida por uma prática semelhante que pôde ser concretizada com os estudantes da escola. Ocorreram dois encontros em dias seguidos com cada uma das quatro turmas de sexto ano daquela unidade escolar. O tema inicial para discussão foi a violência.

Reunimos todos os estudantes da sala em uma única roda, da qual fui apenas mais uma parte. Minha participação consistiu em levantar questões para que os colegas relatassem suas vivências e discutissem. Em cada turma, foram bastante diversos os recortes levantados sobre a temática da violência, e pudemos desenvolver brevemente temáticas como automutilação, bullying, machismo e violência contra a mulher, bem como aspectos gerais sobre a violência. Os estudantes se mostraram abertos e participativos na maioria das turmas, propondo complexas análises das causas da violência. O engajamento, apesar de abundante, não me surpreendeu; obrigados a ouvir somente um professor comandando o discurso em sala de aula, à primeira oportunidade de serem ouvidos sem julgamento, os adolescentes falaram.

A proposta de grupo reflexivo também foi levada, posteriormente, para algumas mães e pais de crianças da Educação Infantil. Nesse encontro, foi discutido o polêmico e curioso tema da sexualidade infantil. Apesar das controvérsias e tentativas políticas de barrarem debates como este, as mães e pais foram explicitamente ativos e receptivos durante o evento. Pudemos criar, juntos, um ambiente de troca de experiências entre os pares, de forma que eu e outras professoras somente ajudamos a responder algumas questões que foram levantadas sobre o tema. Pode parecer que se aprende pouco sobre o desenvolvimento sexual infantil em apenas um encontro de 50 minutos, mas, acima de tudo, este espaço nos ensinou que o saber se constrói ativa e coletivamente.

Não posso relatar as práticas sem também expor resultados diretos e indiretos que causaram, mas, também, não posso afirmar certamente se foram bem sucedidas, devido à não aplicação de medidas de eficiência. Não foi observada nítida diminuição dos casos de violência entre os estudantes que participaram dos dois encontros. Também não foi observável o efeito que o grupo de pais teve sobre os processos educativos que conduziram com seus filhos. Apesar disso, as duas atividades citadas trouxeram no seu processo uma mudança significativa das relações de poder, ainda que momentaneamente. Nos encontros, o papel de passividade, que muitas vezes rege a comunidade escolar, foi transmutado em curiosidade e ação reflexiva. Isso se mostrou presente pelo engajamento dos estudantes e pais, bem como pelas sugestões que os estudantes fizeram de que mais momentos como esse fossem criados.

— O que você está fazendo aqui?

A própria pergunta que me foi lançada, apesar de agressiva, foi um questionamento, o que por si só é ótimo. Agora, restava a Régida somente mudar o objeto da questão de mim para ela, e pronto – ali estava cumprida minha missão de mediar pensamentos. Seja ali naquele momento com a Régida, nos corredores ou nos grupos reflexivos, o que eu estava fazendo ali era instigar a reflexão. Que Régida possa questionar a si mesma como me questionou, e que estudantes, familiares e toda a equipe escolar possam questionarem-se uns aos outros:

— O que estamos fazendo aqui?

5. *Não-lugar*: o espaço entre a negação e a construção do novo

A partir do que foi relatado anteriormente, passamos agora a uma análise que busca localizar a minha experiência dentro de um processo histórico da Psicologia Escolar. O objetivo desta discussão é de conglomerar a observação que tive da minha atuação e das interações dela resultantes com a literatura levantada no início deste trabalho, de forma a, concomitantemente, compreender o fenômeno individual dentro do social, e ilustrar com a minha prática o processo social da inserção da psicologia escolar no Brasil.

A questão “o que eu estou fazendo aqui?”, tomada como título para estes escritos, nos trouxe a um ponto de debate sobre as duas principais esferas da atuação da psicologia escolar: o que se faz, e onde se faz. Juntas, essas duas podem ser representadas pela expressão “lugar”, de forma que “onde se faz” assume sentidos dos espaços físico e relacional, enquanto que “o que se faz” é a natureza da função destas relações. Entretanto, por se tratar de uma interrogação, e não de uma afirmação, “o que eu estou fazendo aqui?” constata, acima de tudo, a falta de um lugar. O *não-lugar* em que me encontrei por muitos momentos nesses dois anos relatados, agora, será investigado com vistas a se afirmar como um *locus* possível e existente.

Podemos identificar que o não-lugar está, primeiramente, relacionado ao conflito entre a expectativa de uma Psicologia adaptacionista por parte da instituição escolar, contra uma proposta de Psicologia crítica e emancipatória. A demanda majoritária da escola, como representada pelo diálogo com Régida, era de que os chamados “problemas de aprendizagem” fossem resolvidos desconsiderando a condição sociocultural e a estrutura pedagógica, em consonância com uma psicologia escolar típica da década de 1970 (Antunes, 2003). Em contraposição, a compreensão da Psicologia Crítica propôs que eu atuasse como mediador, favorecendo que profissionais, estudantes e seus familiares construíssem uma crítica sobre a determinação social e escolar desses problemas (Guzzo, 2019).

O termo *crítica* é compreendido aqui como a análise que explicita as raízes dos pressupostos da prática, bem como seus compromissos sociais, e não somente como sinônimo de uma transformação social vazia (Meira, 2003). Nesse sentido, compreende-se que as dificuldades escolares não se devem a problemas individuais dos alunos, mas, são produzidas pelas práticas pedagógicas ineficazes e preconceituosas, principalmente com as crianças pobres. De acordo com Meira (2003), para a atuação da Psicologia Escolar ser crítica, é fundamental partir de novos pressupostos, e chegar a novas propostas:

A compreensão do fracasso escolar não como um problema do aluno, mas como um processo produzido nas condições sociais; nas histórias escolares; nas práticas pedagógicas; nos mecanismos institucionais; nas relações que se

constroem cotidianamente nas escolas deve necessariamente se traduzir em uma redefinição do objeto, do processo e das consequências da avaliação (p. 30).

A prática de andar pelos corredores e observar as relações entre os profissionais e deles com os estudantes, seria, portanto, fruto de um novo objetivo: não de observar os padrões e problemas individuais dos alunos em sala de aula, mas, de conhecer os processos educativos e de gestão escolar, bem como as interpretações e preconceitos que a equipe poderia apresentar sobre o processo. A partir dessas avaliações, uma nova forma de intervenção também se mostrava necessária, não se restringindo a uma sala de aula, mas, abrangendo toda a estrutura e relações escolares, bem como os laços da escola com a comunidade.

Chegamos, aqui, à localização do meu *não-lugar* no interior do conflito entre uma atuação à qual recusei e a minha alternativa de atuação que foi recusada. Não obstante, o não-lugar também se deve a uma sensação quase existencial de não pertencimento que tive durante a experiência de trabalho. A partir do momento que abdiquei de uma Psicologia compactuante com a estrutura de poder, e passei a adotar a compreensão crítica do fenômeno escolar, me vi no desafio de encontrar novas práticas e técnicas de intervenção. Entretanto, a Psicologia Escolar Crítica, apesar de ter proposto grandes avanços teóricos, recriando a compreensão da Educação, não propôs, de forma igualmente avançada, práticas cotidianas e intervenções (Firbida e Vasconcelis, 2018). Nesse desafio de criar uma prática distinta, não só esbarrei na recusa da instituição, como citado anteriormente, como também na minha própria concepção de que quase todas as possíveis intervenções seriam inefetivas, já que não resolveriam as maiores causas da problemática social manifesta na escola.

Como apontado por Almeida (2007), a partir do crescimento da Psicologia Escolar crítica, as técnicas psicológicas anteriores passaram a estar diretamente associadas à individualização de fenômenos sociais. Ao ler essa pontuação da autora, não houve outra reação possível a não ser me identificar. Ali estava descrito o não-lugar existencial: me recusar a trabalhar de forma adaptacionista, mas ao mesmo tempo não ter o que fazer, já que a Psicologia que eu conhecia, e as técnicas dela decorrentes, haviam de ser descartadas.

A análise crítica da realidade escolar não pode, por si só, caracterizar a Psicologia como proposta profissional, até porque o objetivo é de que esta compreensão crítica seja difundida na sociedade. Questiona-se, portanto, o que resta da identidade do profissional de Psicologia quando este não se diferencia de qualquer outro profissional que tenha igualmente tal compreensão social e escolar. Deste modo, deve-se dissociar a sensibilidade e escuta clínica de uma noção de prática individualizante, de forma que as análises psicológicas não se oponham a determinações socioculturais, mas, sim, adicionando esta complexidade ao fenômeno.

O ideário de igualdade e de justiça social, de solidariedade com as classes socialmente desfavorecidas e de compromisso com o desenvolvimento, com a aprendizagem e com o sucesso dos alunos e da escola não é antinômico à psicologia, da mesma forma que o bem-estar individual não representa, por si só, uma ameaça ao bem-estar social. Trata-se, portanto, de não atribuir julgamentos de valores generalizados à ciência psicológica e aos seus praticantes mas de reconhecer que em todas as práticas sociais, sem exceção, há teorias e métodos histórica e ideologicamente determinados (Almeida, 2007, p. 67).

A partir disso, este *não-lugar* pôde também ser visto pela sua faceta de falta de identidade e pertencimento. Questiono-me, hoje, ao fim do curso de graduação, se consegui encontrar apoio e respaldo entre colegas que estudaram comigo durante o período. Vêm-me as lembranças de compartilhar com eles, durante as aulas da disciplina de Psicologia Escolar e Educacional, algumas das dificuldades que vivenciava na prática do estágio. Poder pertencer, ainda que na certeza do conflito que teria à frente, em parte me manteve na busca pelo movimento. Infelizmente, outros colegas que participaram do projeto, como citei na introdução, vieram a deixá-lo, talvez por terem perdido a batalha diante da falta de sentido.

Dois foram os principais espaços de pertencimento para eu e meu grupo de colegas do referido projeto de estágio: a graduação e a própria equipe de estágio. Cada um de nós estava em formação em uma diferente instituição, e não sei ao certo como se dava a formação na esfera da Psicologia Escolar e Educacional nas demais universidades. Alguns estudos realizados pelo Brasil nos permitem imaginar cenários possíveis, pelo menos a partir das amostras utilizadas em cada pesquisa.

Trigueiro (2015), em pesquisa realizada com estudantes de Psicologia de uma instituição de ensino superior privada do interior do Ceará, constatou que, após terem contato com a disciplina de Psicologia Escolar e Educacional, cresceu entre eles a percepção de que a Psicologia Escolar trabalha com as relações escolares e de forma crítica. Outra pesquisa semelhante também apreendeu a mesma mudança a partir do contato com a disciplina sobre o tema (Santos, Silva, Gomes & Aquino, 2020). Entretanto, ambas pontuaram uma ainda permanência de compreensões individualizantes sobre a atuação do psicólogo escolar.

Com a falta de pesquisas semelhantes no meu contexto, ainda mantemos uma grande incerteza sobre o processo educativo dos meus colegas de trabalho em seus cursos de graduação, que podem ter alguma vivência análoga a dos estudos supracitados. Resta-nos, portanto, analisar a relação de pertencimento e formação crítica que o próprio projeto de estágio nos trouxe.

Ao longo dos dois anos em que atuei, foram conduzidos diferentes processos entre a equipe de estagiários, em vista das mudanças ocorridas na equipe. A primeira psicóloga supervisora, que coordenou o trabalho por cerca de um ano, teve conosco sua primeira experiência com equipe de trabalho na Educação, apesar de já ter trabalhado na instituição por oito anos antes de chegarmos. Como exposto no início do relato do segundo capítulo, durante esse período, a equipe teve poucas trocas, tendo predominado uma sensação de abandono e difusão entre cada estagiário. Atuávamos sozinhos, cada um em um diferente grupo de escolas, e as reuniões coletivas realizadas quinzenalmente tinham uma estrutura quase unilateral, de modo que cada um de nós relatava os acontecidos para a supervisora.

O processo de pertencimento começou a mudar com a troca da psicóloga, um ano depois. A segunda ainda não havia trabalhado na área da Educação, e, por isso, trouxe consigo muita abertura aos nossos relatos enquanto estagiários. De início, lembro de um dia em que ela trouxe a palavra “angústia” a partir dos nossos relatos, o que marca uma escuta atenta e acolhedora. A partir disso, também, nossa atuação passou a ser em duplas nas escolas, de forma que nunca estaríamos sozinhos para lidar com essas dificuldades de inserção. Por fim, com a mudança, houve a implementação de um horário dedicado a estudo e planejamento, que expandiu nosso contato com as diretrizes e debates sobre o histórico da Psicologia Escolar.

Pelo processo do estágio e de escrita da presente pesquisa, pude gradualmente localizar o *não-lugar* na minha história e na da Psicologia no Brasil. Aos poucos, pude me libertar das constantes e emergentes demandas escolares de que eu suprisse, como psicólogo, as falhas institucionais do processo educativo. Pude continuar recusando uma proposta de culpabilização dos estudantes, mesmo que esta recusa me levasse para um campo de batalha muito maior do que eu. Agora, enfim, pude perceber que muitas das ofensas ou recusas por mim recebidas não foram pessoais, e se dariam sobre qualquer outra pessoa que estivesse no meu lugar, assim como se deu sobre meus colegas.

A escola, infelizmente, ainda é uma instituição que naturalmente reprime a tentativa de extinguir as desigualdades, a crença na diferença, na criticidade e na reconstrução da estrutura social e educativa. Régida representa muito mais do que a si mesma, e traz consigo um grande grupo dos mantenedores da ordem. Mas, escrevo, hoje, porque vivi ontem. Vivi ontem pelos colegas, pelas professoras e estudantes que encontrei pelo caminho, que, apesar das repressões, reconstroem diariamente a força, e seguem buscando, incomodando, instigando, aprendendo e educando.

6. Referências

- Almeida, S. F. C. (2007). O psicólogo no cotidiano da escola: re-significando a atuação profissional. In R. S. L. Guzzo (Org.), *Psicologia escolar: LDB e Educação Hoje*. (pp. 61-72). Campinas: Editora Alínea.
- Andrade, A. N., Morato, H. T. P. (2004). Para uma dimensão ética da prática psicológica em instituições. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 9(2), 345-353.
- Antunes, M. A. M. (2003). Psicologia e Educação no Brasil: Um olhar Histórico-Crítico. In M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia Escolar: Teorias Críticas* (pp. 139-168). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 469-475.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996, 20 dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília.
- Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019 (2019, 11 dezembro). Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília.
- Berbel, N. A. N. (1998). A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos?. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 2, 139-154.
- Conselho Federal de Psicologia. (2019). *Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica*. Brasília: CFP.
- Lima, E. C. A. S. (1990). *O conhecimento psicológico e suas relações com a educação*. Em *Aberto*, 9(48). Brasília, INEP.
- Meira M. E. M. (2003). Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. In M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia Escolar: Teorias Críticas* (pp. 13-78). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e Ideologia: Uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz Ed.
- Pasqualini, M. G.; Souza, M. P. R.; Lima, C. P., (2013). Atuação do psicólogo escolar na perspectiva de proposições legislativas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(1), 15-24.
- Prudêncio, L. E. V.; Gesser, M.; Oltramari, L. C.; Cord, D. (2015). Expectativas de educadores sobre a atuação do psicólogo escolar: relato de pesquisa. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(1), 143-152.

Santos, E. A.; Silva, N. S.; Gomes, A. R.; Aquino, F. S. B. (2020). Percepções de Graduandos de Psicologia Acerca do Trabalho do Psicólogo Escolar e Educacional. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 40, 1–16.

Tanamachi, E. R. (2000). Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em psicologia escolar. In E. de R. Tanamachi, M. Proença & M. L. da Rocha (Orgs.), *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Trigueiro, E. S. O. (2015). A Psicologia Escolar e o estudante de Psicologia: elementos para o debate. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(2), 223–232.