



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

CAMILA LOPES RODRIGUES

**Psicologia Escolar e violência na escola: sentidos e
significados nas políticas educacionais**

GOIÂNIA - GO

2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☒ Dissertação ☐ Tese ☐ Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Camila Lopes Rodrigues

3. Título do trabalho

Psicologia Escolar e violência na escola: sentidos e significados nas políticas educacionais.

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Alba Cristhiane Santana Da Mata, Coordenador de Pós-Graduação**, em 24/06/2026, às 15:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Camila Lopes Rodrigues, Discente**, em 25/06/2026, às 10:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](#), informando o código verificador **6288821** e o código CRC **151C4589**.

CAMILA LOPES RODRIGUES

Psicologia Escolar e violência na escola: sentidos e significados nas políticas educacionais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para obtenção do título de Mestra em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia

Orientador(a): Dra. Alba Cristhiane Santana

GOIÂNIA

2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Rodrigues, Camila Lopes

Psicologia Escolar e violência na escola [manuscrito]: sentidos e significados nas políticas educacionais / Camila Lopes Rodrigues. - 2026.

CLXXIX, 179 f.: 2026

Orientadora: Prof(a). Dra. Alba Cristhiane Santana

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Goiânia, 2026.

Bibliografia.

Inclui: lista de figuras, lista de tabelas.

1. Psicologia. 2. Psicologia Escolar. 3. Violência nas Escolas. 4. Políticas Públicas Educacionais. 5. Psicologia Histórico-cultural.
I. Santana, Alba Cristhiane, orient. II. Título.

CDU 159.9



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº **61** da sessão de Defesa de Dissertação de **CAMILA LOPES RODRIGUES**, que confere o título de Mestra em Psicologia, na área de concentração em **Psicologia**.

Aos **dezessete dias do mês de dezembro de 2025**, a partir das **14h30**, na sala da **Faculdade de Educação**, na sala 242 da Faculdade de Educação em formato híbrido através da plataforma virtual no link público de acesso <https://meet.google.com/sam-arnv-ihv> nas dependências da Faculdade de Educação da UFG, realizou-se a sessão pública de Qualificação de Dissertação intitulada **“Psicologia Escolar e violência na escola: sentidos e significados nas políticas educacionais”**. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora **Alba Cristhiane Santana da Mata (PPGP/UFG)** com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor Doutor **Fauston Negreiros (PGPDE/UnB)**, membro titular externo; **cuja participação ocorreu através de videoconferência** Professora Doutora **Livia Gomes dos Santos (PPGP UFG)**, membro titular interno; **cuja participação ocorreu através de videoconferência**. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora **Alba Cristhiane Santana da Mata**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos **dezessete dias do mês de dezembro de 2025**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Alba Cristhiane Santana Da Mata, Coordenador de Pós-Graduação**, em 18/12/2025, às 00:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fauston Negreiros, Usuário Externo**, em 19/12/2025, às 12:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Camila Lopes Rodrigues, Discente**, em 22/12/2025, às 11:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5864827** e o código CRC **C7BAF656**.

Agradecimentos

Aos meus pais, Sheila e Clarindo, que, mesmo enfrentando suas próprias dificuldades e sem terem as mesmas oportunidades de estudo que eu, sempre investiram no meu conhecimento e me ensinaram que ele seria meu bem mais valioso. Foi por meio do estudo que pude ocupar espaços antes inimagináveis. Ser a primeira pessoa da família a concluir o Ensino Superior e chegar ao Mestrado é motivo de orgulho, mas também de luta e responsabilidade. Obrigada por acreditarem nos meus sonhos e por me mostrarem, com a própria história, a força da resistência e do trabalho.

Ao meu irmão, Vitor, presença fundamental na minha vida. Nem sempre encontro tempo para dizer o quanto você é importante, então registro aqui a minha gratidão pelo seu apoio, parceria e jeito único de estar comigo. Obrigada por caminhar ao meu lado, muitas vezes em silêncio, mas sempre presente.

À minha orientadora, Alba, referência na área de Psicologia Escolar em nosso estado, agradeço por acompanhar o meu processo formativo com dedicação e sensibilidade, ampliando meu olhar e meu conhecimento. Sua luta incansável por uma Psicologia Escolar crítica e comprometida com a transformação social inspira não apenas este trabalho, mas também o modo como compreendo a profissão e a escola. Sou grata pela confiança depositada em mim, pelo respeito ao meu tempo e às minhas condições, e pela forma generosa com que compartilha saberes e experiências. Espero que possamos seguir construindo muitos trabalhos juntas, compartilhando debates, mesas, congressos e que eu continue aprendendo com você ao longo desse percurso.

Ao meu companheiro, Victor, pelo apoio diário para que eu acredite no meu potencial. Saber que posso contar com você faz toda a diferença. Obrigada por estar ao meu lado nas inseguranças, nas conquistas e nos dias difíceis, oferecendo acolhimento, cuidado e incentivo. Sua presença torna o caminho menos pesado e me lembra, sempre, que não preciso caminhar sozinha.

Às minhas amigas de escola e da vida, Leticia e Nathália, que caminham comigo há tantos anos, me conhecem profundamente e respeitam meus processos. A escola, mais uma vez, mostrou-se um potente espaço de socialização, e nossa amizade é prova disso. Não consigo imaginar minha trajetória sem vocês. Aprecio nossas conversas, risadas, desabafos e reencontros que, mesmo depois de longos intervalos, parecem sempre recomeçar do mesmo lugar.

Aos amigos da faculdade, e da vida, em especial Ana Clara e Luciana, pela partilha das dores, alegrias e desafios da profissão. Com vocês, a caminhada se torna mais leve, mais possível e mais bonita. Obrigada por estarem por perto, mesmo quando a rotina apertada, e por dividirem comigo os desconfortos e encantamentos de ser psicóloga.

A todos os professores que fizeram parte da minha trajetória, em especial aos “professores inesquecíveis”, que me acolheram sem julgamentos e acreditaram no meu potencial. Levo cada um de vocês com muito carinho e apreço. Suas práticas e atitudes são referências que me acompanham e me inspiram na forma como olho para a escola, para os estudantes e para a própria docência.

Aos colegas do Núcleo de Psicologia e aos parceiros do meu trabalho, pelas trocas, formações e aprendizados construídos coletivamente. Em especial à Mariana, Tatiele e Kelen, por confiarem em meu trabalho, me desafiarem a ser uma profissional cada vez melhor e lutarem pela inserção e permanência da Psicologia Escolar nas instituições. A presença de vocês reafirma, todos os dias, que o trabalho coletivo é condição para que a escola seja, de fato, um espaço de cuidado e transformação.

Às escolas pelas quais passei, seja como estudante, seja como profissional. A cada comunidade escolar, agradeço pelas experiências, pelos encontros, pelos desafios e pelas aprendizagens. Trabalhar em escola é intenso, exigente e, ao mesmo tempo, profundamente gratificante. São essas vivências, com estudantes, famílias e equipes, que recarregam diariamente o sentido do meu fazer profissional e atravessam, de forma muito concreta, as escolhas teóricas e políticas deste trabalho.

Aos meus colegas de orientação, Ana Carolina, Débora, Felipe, Katiuscia e Rafael, pela construção conjunta ao longo das orientações coletivas. As partilhas, indicações, debates, sugestões e o apoio mútuo tornaram o percurso do mestrado menos solitário e mais potente. A contribuição de vocês se inscreve nas páginas desta dissertação.

À professora Lívia, pelas discussões na disciplina de Métodos, pelas contribuições no exame de qualificação e por aceitar o convite para compor a banca examinadora. Seu olhar criterioso e o compromisso com a psicologia histórico-cultural foram referências importantes durante a escrita deste texto e me ajudaram a ampliar o modo como compreendo teoria, método e prática.

Ao professor Fauston Negreiros, por aceitar compor a banca. Meu percurso no Mestrado foi atravessado e inspirado por suas produções, e poder contar com suas contribuições neste momento é motivo de alegria e honra.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que, de algum modo, estiveram presentes e contribuíram para que esta caminhada fosse possível: familiares, amigos, colegas, estudantes e profissionais com quem convivi ao longo desses anos. Cada gesto de apoio, cada conversa, cada escuta e cada incentivo compõem este percurso e se entrelaçam nas linhas desta dissertação.

Sumário

Lista de Tabelas.....	12
Lista de Figuras.....	13
Lista de Abreviaturas e Siglas.....	14
Resumo.....	15
Abstract.....	16
Introdução.....	17
Objetivo Geral.....	24
Objetivos Específicos.....	24
1. Psicologia Escolar e Violência nas Escolas.....	26
1.1 Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural na Compreensão da Violência e dos Processos Educativos.....	27
1.2 Psicologia Escolar: Definição, Compromissos e Políticas Educacionais.....	36
1.3 Psicologia Escolar e Situações de Violência nas Escolas.....	46
2. Método.....	62
2.1 Fundamentos Teórico-Metodológicos.....	62
2.2 Procedimentos Metodológicos da Pesquisa.....	64
3. Pesquisas sobre Psicologia Escolar e Violência nas Escolas.....	67
3.1 Aspectos Teórico-Metodológicos da Revisão de Literatura.....	67
3.2 Análise Descritiva das Produções do Conhecimento sobre Psicologia Escolar e Violência nas Escolas.....	71
3.3 Análise Interpretativa das Produções Científicas sobre Psicologia Escolar e Violência nas Escolas.....	79
4. Análise de Políticas Públicas Educacionais sobre Violência nas Escolas.....	109
4.1 Aspectos Teórico-Metodológicos da Análise de Políticas Públicas Educacionais.....	109
4.2 Análise de Políticas Públicas Educacionais Produzidas pelo Governo Federal sobre as Situações de Violência na Escola.....	113
4.3 Análise das Políticas Públicas Produzidas pelo Governo Estadual sobre as Situações de Violência na Escola.....	140
Considerações Finais.....	166
Referências.....	171

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Identificação das publicações selecionadas na CAPES, SciELO e BDTD.....	67
Tabela 2 - Distribuição das publicações por revistas e repositórios institucionais.....	71
Tabela 3 - Categorias de análise das publicações selecionadas.....	75
Tabela 4 - Categorização das publicações em relação ao tema de estudo.....	77
Tabela 5 - Documentos publicados nos últimos anos sobre a temática da violência nas escolas.....	106
Tabela 6 - Formas de prevenção e intervenção apresentadas no artigo 1º (§1º) da Lei nº 14.643 (2023).....	116
Tabela 7 - Ações propostas no artigo 3º do Decreto nº 12.006 (2024).....	123
Tabela 8 - Objetivos da Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares (Lei nº 14.819, 2024).....	128
Tabela 9 - Diretrizes para implantação da Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares (Lei nº 14.819, 2024).....	133

Lista de Figuras

Figura 1 – Processos de inclusão e exclusão de publicações.....	66
---	----

Lista de Abreviaturas e Siglas

Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)
Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP)
Conselho Federal de Psicologia (CFP)
Conselho Regional de Psicologia (CRP)
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)
Ministério da Educação (MEC)
Ministério Público Estadual (MPE)
Ministério Público Federal (MPF)
Plano Nacional de Educação (PNE)
Projeto Político-Pedagógico (PPP)
Protocolo de Segurança Escolar (PSE/PROSEG))
Scientific Electronic Library Online (SciELO)
Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO)
Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas (SNAVE)
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)
Universidade Federal de Goiás (UFG)
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)

Resumo

Este estudo está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Goiás, na linha Processos Psicossociais e Educacionais. Articula o campo da Psicologia Escolar e os estudos sobre violência nas escolas, com o objetivo de analisar os sentidos e significados atribuídos a esse fenômeno em políticas públicas educacionais e identificar desafios e possibilidades para a atuação em Psicologia Escolar. A violência é compreendida como fenômeno complexo e multicausal, frequentemente observado em sociedades caracterizadas por desigualdades econômicas e sociais. A Psicologia Escolar se refere à uma área de atuação e produção de conhecimentos centrada no processo de escolarização e nas interações que o constituem. O estudo fundamenta-se na teoria histórico-cultural, especialmente em Vigotski, adotando uma perspectiva crítica que compreende os fenômenos educativos em suas múltiplas determinações. Trata-se de pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio de revisão de literatura e análise documental de políticas públicas educacionais federais e do Estado de Goiás que abordam a violência no contexto escolar. A revisão de literatura indicou concentração de publicações em 2021, com destaque para a região Sudeste, particularmente São Paulo. Predominaram pesquisas em escolas públicas de Educação Básica, sobretudo no Ensino Fundamental II, com maior recorrência de violência física. A análise qualitativa apontou possibilidades e desafios para a Psicologia Escolar, em especial para uma atuação preventiva articulada às políticas públicas. A análise das políticas públicas evidenciou a prevalência de uma lógica punitiva no enfrentamento da violência, com ênfase em controle, vigilância e responsabilização individual. Embora mencionem ações de “conscientização”, “formação” e “mediação”, tais políticas pouco explicitam o papel da Psicologia Escolar e tendem a reduzir a complexidade do fenômeno à gestão de comportamentos de risco. Ainda assim, identificaram-se brechas para a atuação da Psicologia Escolar na mediação institucional, na formação de profissionais e na construção de processos coletivos de convivência democrática. Conclui-se que o enfrentamento da violência nas escolas requer articulação entre produção científica, políticas públicas e práticas institucionais, sendo a Psicologia Escolar, em perspectiva histórico-cultural e crítica, fundamental na construção de intervenções coletivas e mediadoras.

Palavras-Chave: Psicologia Escolar; violência nas escolas; políticas públicas educacionais; psicologia histórico-cultural.

Abstract

This study is linked to the Postgraduate Program in Psychology at the Federal University of Goiás, within the line of Psychosocial and Educational Processes. It articulates the field of School Psychology and studies on violence in schools, aiming to analyze the meanings and significance attributed to this phenomenon and to identify challenges and possibilities for action in School Psychology. Violence is understood as a complex and multicausal phenomenon, frequently observed in societies characterized by economic and social inequalities. School Psychology refers to an area of action and knowledge production centered on the schooling process and the interactions that constitute it. The study is based on historical-cultural theory, especially Vygotsky, adopting a critical perspective that understands educational phenomena in their multiple determinations. This is qualitative research, developed through a literature review and documentary analysis of federal and Goiás state educational public policies that address violence in the school context. The literature review indicated a concentration of publications in 2021, with a focus on the Southeast region, particularly São Paulo. Research in public basic education schools predominated, especially in the second phase of elementary school, with a higher recurrence of physical violence. The qualitative analysis pointed to possibilities and challenges for School Psychology, especially for preventive action articulated with public policies. The analysis of public policies revealed the prevalence of a punitive logic in addressing violence, with an emphasis on control, surveillance, and individual accountability. Although they mention actions of "awareness," "training," and "mediation," these policies do little to explicitly state the role of School Psychology and tend to reduce the complexity of the phenomenon to the management of risky behaviors. Even so, gaps were identified for the action of School Psychology in institutional mediation, in the training of professionals, and in the construction of collective processes of democratic coexistence. It is concluded that addressing violence in schools requires coordination between scientific production, public policies, and institutional practices, with School Psychology, from a historical-cultural and critical perspective, being fundamental in the construction of collective and mediating interventions.

Keywords: School Psychology; School Violence; Public Policies; Historic Cultural Psychology.

Introdução

Minha vida em nada mudou desde 1962. Ela depende rigorosamente de um mesmo passado. É ele que define minha situação atual e sua abertura para o futuro. Ele é o dado a partir do qual me projeto e que devo ultrapassar. A ele devo os mecanismos que se montaram em meu corpo, os instrumentos culturais que utilizo, meu saber, minhas ignorâncias, meus gostos, meus interesses, minhas relações com os outros, minhas obrigações, minhas ocupações. Em que medida essa recaptção de minha história pelo prático-inerte é uma limitação e uma coerção? Que espaço deixa ela para minha liberdade?

Simone de Beauvoir, “Balanço Final” (1972)

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Goiás, na linha de pesquisa: Processos Psicossociais e Educacionais. Apresenta uma interseção entre o campo da Psicologia Escolar e estudos sobre as situações de violência nas escolas. O objetivo da pesquisa é analisar os sentidos e os significados atribuídos ao fenômeno da violência na escola em políticas públicas educacionais e identificar os desafios e as possibilidades para a atuação em Psicologia Escolar diante dessa demanda.

O interesse pelo tema da violência tem relação com minha trajetória de vida. Considero que existem algumas marcas que, muitas vezes, não são visíveis ou não são reconhecidas. Ou seja, em minha própria trajetória, a violência se manifestou de diversas formas, algumas explícitas, outras sutis, mas todas constituíram minha visão de mundo de maneira irreversível. Em casa, um cenário onde o afeto deveria ser o alicerce, a violência se camuflava como forma de educação, e na escola, espaço que deveria ser de acolhimento e fortalecimento, se tornava também um campo de (re)produção dessa mesma violência, direcionada por uma proposta de disciplinar. Nesse sentido, percebo que a educação, que deveria libertar, também era parte de um processo de opressão, considerando a perspectiva de Freire (2018). A dor da violência, já vivida em casa, era transferida para a escola, onde os mais vulneráveis se tornavam alvo de um sistema que reproduzia desigualdades e humilhações.

A culpa por essa reprodução de violência se alojou em mim por muito tempo, até que encontrei na leitura de Freire (2018, p. 58) uma reflexão libertadora: “Como poderiam os oprimidos dar início à violência, se eles são o resultado de uma violência? Como poderiam ser produtores de algo que, ao instaurar-se objetivamente, os constitui?” Essas palavras, de certa forma, começaram a dissolver a culpa que carregava, permitindo-me compreender a complexidade do ciclo da violência.

Como dito, durante minha infância, a escola foi um espaço de violência. Como criança pobre, parda, filha de pais com acesso restrito à educação, eu vivia as marcas da exclusão. Em

concordância com Guzzo (2020, p. 12), “Crianças são excluídas ou rejeitadas em sua pobreza, sua forma de se vestir, seu espaço de morar ou viver, seu jeito de agir, falar ou mesmo de sentir.” A diferença era um fardo pesado, e percebi desde cedo que a escola, como destaca Cunha e Dazzani (2016), não é um espaço acolhedor para quem não se encaixa no modelo hegemônico.

A violência que se manifestava nas relações escolares, muitas vezes de forma silenciosa, foi um dos maiores traumas que carreguei por anos. Guzzo (2020) fala sobre uma escola "amordaçada", onde a violação dos direitos humanos se dá de maneira invisível, perpetuando um ciclo de opressão e injustiça. Vivenciar essa realidade, marcada por violência, foi, sem dúvida, uma experiência dolorosa e traumatizante, que, por muito tempo, parecia impossível de superar.

Contudo, foi ao longo dos anos que comecei a compreender as contradições subjacentes a essas estruturas. O estudo das desigualdades sociais, das opressões vividas pelas minorias e das críticas ao sistema capitalista e neoliberal me permitiram, finalmente, perceber as raízes da violência. A educação, com todas as suas contradições e desafios, tornou-se um instrumento essencial nesse processo de conscientização e transformação. Ocupar espaços educativos que “abriram meus olhos”, que fomentaram reflexões, que provocaram dor, indignação e revolta foi fundamental. Foi nesse movimento dialético, nesse constante confronto entre realidade e possibilidade, que emergiu em mim uma paixão pela educação — pela sua potência de transformação social, pela luta por justiça e pela busca por equidade e igualdade para todos.

Em minha trajetória acadêmica, a Licenciatura em Ciências Sociais (embora breve, porque mudei de curso) foi fundamental para o meu desenvolvimento. Foi nesse espaço que tomei contato com a complexidade da educação e da psicologia, e que minha paixão por essas áreas começou a se consolidar. Foi na disciplina de Psicologia da Educação, obrigatória nas licenciaturas, que percebi que esse era o campo em que desejava atuar. Naquele momento, ainda não tinha clareza sobre a amplitude da área e suas múltiplas denominações: Psicologia da Educação, Psicologia na Educação, Psicologia Escolar, Psicologia Educacional, Psicologia do Escolar, entre outras tantas (Barbosa & Souza, 2012). A pluralidade de termos reflete a complexidade do campo, que se desdobra em diferentes perspectivas teóricas e práticas. Ainda assim, mesmo sem compreender totalmente essas nuances, eu já sabia: era nesse espaço que queria construir minha trajetória.

Minha passagem em Ciências Sociais me afetou profundamente, principalmente considerando que não saímos imunes a nenhuma experiência. Como destaca Leite (2012), a afetividade não se restringe a um aspecto isolado da experiência humana, mas se constitui no

próprio processo de desenvolvimento, entrelaçando vivências e formas de expressão cada vez mais complexas. E como discute Vigotski (2021), é por meio da apropriação dos processos simbólicos da cultura, como a educação, que o indivíduo amplia sua capacidade de representar e ressignificar o mundo. Nesse sentido, minha experiência acadêmica me afetou e possibilitou um movimento contínuo de reflexão crítica e de transformação.

No curso de Psicologia, as disciplinas que exploravam a confluência com a educação sempre foram as mais atraentes para mim. Durante minha graduação, a Psicologia Escolar se revelou um campo de vastas possibilidades, mas também de grandes desafios. A experiência na disciplina de Psicologia Escolar e Educacional e no Estágio Básico em Psicologia Escolar e Educacional, no 4º período, trouxe uma expectativa que logo se transformou em frustração. O enfoque individualizante e patologizante que predominava me fez questionar se era realmente assim que a Psicologia Escolar deveria ser. Infelizmente, na época, não tive contato com referências teóricas mais críticas da área, o que reforçou minhas inquietações. A pandemia da Covid-19 ocorreu durante o período dos estágios finais e impossibilitou um contato direto com o chão da escola. Diante desse cenário, comecei a me interessar por outras áreas de atuação, como a Psicologia Social e a Psicologia Comunitária, buscando perspectivas que dialogassem mais com a coletividade, a transformação social e a complexidade das relações.

Apesar das contradições e inquietações ao longo do percurso, o desejo de seguir a carreira acadêmica e me aprofundar na Psicologia Escolar continuou a crescer. Ao ingressar no Mestrado, encontrei, enfim, uma oportunidade significativa para explorar as questões que tanto me afligiam. A disciplina “Psicologia Escolar e Educacional: história, objeto e problemas”, ministrada pela Profa. Dra. Alba Cristhiane Santana, foi um marco nesse processo. Mais do que os conteúdos estudados, foram as discussões desenvolvidas, os afetos compartilhados, os diálogos desenrolados e as vivências em sala de aula que se tornaram fundamentais para minha formação. Essa vivência deixou evidente que a Psicologia Escolar vai além de uma área de atuação – é um campo que exige compromisso, reflexão crítica e, acima de tudo, afeto. É sobre resistir a toda e qualquer forma de violência, negligência e opressão. É sobre fazer valer nosso Código de Ética. É sobre honrar, na prática, as palavras que pronunciei com convicção na minha colação de grau.

Atualmente, no âmbito profissional, tenho a oportunidade de atuar como psicóloga(o) escolar em uma instituição de ensino particular no município de Anápolis, no estado de Goiás. Essa experiência tem sido enriquecedora, pois me permite não apenas aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação, mas também confrontar as realidades complexas e desafiadoras que permeiam o contexto escolar. A atuação na escola me leva a refletir

constantemente sobre as dinâmicas de poder, as desigualdades e as interações que marcam a vida dos estudantes.

Como psicóloga(o) escolar, tenho me deparado com as contradições presentes no sistema educacional, que, ao mesmo tempo em que visa o desenvolvimento integral dos estudantes, muitas vezes reproduz as desigualdades sociais e culturais que existem na sociedade em geral. A escola, como espaço privilegiado de formação e socialização, é também palco de tensões e conflitos, em que as questões de classe, raça, gênero e pertencimento se fazem presentes de maneiras diversas e nem sempre são compreendidas. Nesse cenário, é essencial que a Psicologia Escolar atue não apenas de forma reativa, na mediação dos desdobramentos da violência, mas também de forma preventiva, buscando promover um contexto escolar mais inclusivo, acolhedor e respeitoso.

Ao refletir sobre minha própria trajetória, percebo que a Psicologia Escolar tem o potencial de contribuir com a transformação social, buscando uma educação que não apenas ensina conteúdos, mas também contribui para o desenvolvimento de sujeitos mais críticos, conscientes e engajados na luta por um mundo mais justo e igualitário. No entanto, esse propósito não é simples, e exige um compromisso ético e político com a defesa dos direitos humanos e com a promoção de uma educação libertadora, que vá além da reprodução das normas e valores dominantes. Assim, minha atuação como psicóloga(o) escolar se configura como um processo de constante aprendizado e reflexão, em que busco contribuir para a construção de uma escola que seja realmente um espaço de liberdade e de formação integral dos sujeitos.

Diante dessa breve contextualização, este estudo investiga a intersecção entre a Psicologia Escolar¹ e a violência nas escolas, analisando os sentidos atribuídos ao fenômeno e identificando os desafios e as possibilidades para a atuação da(o) psicóloga(o) escolar². A pesquisa fundamenta-se na teoria histórico-cultural de Lev Semionovitch Vigotski (2004, 2007, 2009, 2021) e adota uma perspectiva crítica da Psicologia Escolar (Guzzo, Moreira & Mezzalira, 2016; Marinho-Araujo, 2014; Meira, 2003; Santana, 2019a). Em suma, visa explorar produções científicas sobre o tema da violência na escola e a Psicologia Escolar, bem como analisar e investigar as significações atribuídas às políticas públicas relacionadas à essa temática.

¹ Para facilitar a leitura iremos utilizar a expressão reduzida Psicologia Escolar. No entanto, compreendemos que a área é denominada de Psicologia Escolar e Educacional, considerando a relação dialética e indissociável entre teoria e prática.

² Neste trabalho faremos uso do gênero feminino tendo como referência textos do Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2019, 2022), que tem utilizado o gênero gramatical feminino equilibrado com “a” em função da maioria de profissionais serem mulheres.

A Psicologia Escolar é um campo tradicional e consolidado dentro da psicologia, focado na produção de conhecimento e na atuação profissional em cenários educacionais. A(o) psicóloga(o) escolar tem o compromisso ético e político com a educação e o desenvolvimento dos sujeitos, buscando contribuir de forma significativa para o processo de ensino-aprendizagem (Santana, 2019a). Segundo Marinho-Araújo (2014) a Psicologia Escolar direciona sua ação para a escola e a multiplicidade de relações e de atores que se constituem nesse espaço.

A Resolução nº 23, de 13 de outubro de 2022, publicada pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP), estabelece critérios para a concessão e registro de profissionais especialistas e reconhece as especialidades da psicologia. A partir desta resolução, o CFP oficializa 13 áreas de especialidades profissionais, entre as quais está a Psicologia Escolar e Educacional. Esta especialidade é conceituada como um campo de atuação profissional relacionado à educação e ao processo de ensino-aprendizagem em todas as modalidades do sistema de ensino, assim como nos processos formativos em espaços de educação não formal. Além disso, a resolução mencionada enfatiza a relevância de que o exercício profissional da(o) psicóloga(o) esteja alinhado com o Código de Ética Profissional e demais regulamentações estabelecidas pelo Conselho Federal de Psicologia (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2022).

A Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE, fundada há 30 anos, é uma sociedade civil sem fins lucrativos que tem como propósito principal incentivar o avanço da ciência e da profissão da(o) psicóloga(o) escolar e educacional, visando fomentar o bem-estar e o desenvolvimento humano, com enfoque no processo educacional em seu sentido mais abrangente (ver: <https://abrapee.wordpress.com/sobre/o-que-e-a-abrapee-2/>). No ano de 2020, a ABRAPEE publicou uma Nota Técnica sobre Atribuições da(o) Psicóloga(o) Escolar e Educacional, na qual fica destacada a importância das(os) profissionais de psicologia no campo da educação se pautarem na perspectiva dos direitos humanos e no respeito à diversidade, visto que esses fundamentos são essenciais para a concretização de uma educação para todos e todas (Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional [ABRAPEE], 2020).

A nota técnica da ABRAPEE apresenta que uma das atribuições da(o) psicóloga(o) escolar envolve a atuação em ações e projetos de enfrentamento aos preconceitos e às violências vivenciadas no cotidiano escolar. O documento também indica que a(o) profissional de Psicologia Escolar precisa investir no enfrentamento dos processos de patologização, medicalização e judicialização nos contextos escolares (ABRAPEE, 2020). Dessa forma, tanto a Resolução CFP nº 23/2022, quanto a Nota Técnica da ABRAPEE evidenciam a relevância

da atuação da(o) psicóloga(o) escolar no enfrentamento dos preconceitos e das violências na escola.

E ainda é importante ressaltar o documento “Referências Técnicas para atuação de psicólogas(os) na Educação Básica”, publicado pelo CFP, em colaboração com os Conselhos Regionais de Psicologia (CRP) e o Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP), que apresenta orientações para a atuação em Psicologia Escolar. O documento discute que a Psicologia desempenha um papel fundamental ao proporcionar reflexões sobre a complexidade das relações sociais que afetam os processos de aprendizagem, incluindo as situações de violência nas escolas. Ao lidar com os sujeitos e suas subjetividades, a(o) psicóloga(o), em colaboração com a comunidade escolar, pode contribuir com o reconhecimento desse fenômeno na escola e com estratégias para lidar com as violências, abrangendo questões como o racismo, o machismo, a LGBTfobia, o sexismo, dentre outras (CFP, 2019).

Um estudo que propõe compreender as possibilidades de atuação da Psicologia Escolar em relação às situações de violência nas escolas precisa identificar o conceito de violência. A palavra *violência* carrega uma complexidade intrínseca de significados, de acordo com Hobsbawm (2013, p. 116) esconde “uma variedade de significados sob uma superfície aparentemente simples e homogênea”. No âmbito da sociologia, a violência é compreendida como um processo sócio-histórico que apresenta causalidades complexas e especificidades históricas (Minayo, 2006). A partir desse pressuposto, compreende-se que “o homem não carrega a violência em si, ela está fora, na sociedade, nos encontros” (Sawaia, 2020, p. 38).

No campo da Psicologia Escolar, o conceito de *violência* também é compreendido a partir de sua constituição social e histórica, sendo considerado como um fenômeno complexo e multicausal que afeta significativamente o contexto educacional e o desenvolvimento dos estudantes, com indicadores que extrapolam os limites do espaço físico da escola, sendo comumente observado em sociedades marcadas por disparidades econômicas e sociais extremas (CFP, 2023). Nesse sentido, este trabalho compreende a violência como um fenômeno presente na sociedade de forma abrangente, que ultrapassa as barreiras da escola e, ao mesmo tempo, a permeia.

Ao analisar o fenômeno da violência nas escolas é importante compreender os processos histórico-sociais que conferem sentido às dificuldades para lidar com a diferença, considerando concepções tradicionais de educação que valorizam a homogeneidade no processo educativo. Segundo Cunha e Dazzani (2016), a história da escola moderna é, predominantemente, uma narrativa marcada pela repulsa às diferenças, pois emerge rejeitando de forma categórica a

espontaneidade e a autenticidade da infância, propondo, em seu lugar, a correção e a moldagem das crianças de acordo com um ideal de 'adulter' moral e racional.

Sob esse enfoque, Guzzo (2020) afirma que os estudantes que se desviam da norma ou que não se encaixam, acabam por enfrentar as consequências. Quando a escola não oferece espaços para lidar com a diversidade e o diferente, ela se torna propensa a perpetuar violações de direitos. Essa violação deixa marcas que se propagam e perpetuam um cenário de violência, opressão, injustiças e exploração. Nessa perspectiva, a autora citada discute que a escola está repleta de violências que muitas vezes se manifestam de maneira silenciosa, abrange aspectos diversos, relacionados à instituição e toda a comunidade escolar, gestores(as), professores(as), alunos e família, cabendo à(o) psicóloga(o) escolar intervir no sentido de contribuir com a promoção do respeito e da dignidade humana no processo de escolarização.

Nessa esteira, segundo a Nota Técnica nº 8/2023, publicada pelo Conselho Federal de Psicologia, a atuação da(o) psicóloga(o) escolar frente à violência deve pautar-se em um compromisso ético com a escola como um espaço democrático e protetor dos direitos humanos. O documento ressalta que a(o) psicóloga(o) escolar deve analisar de maneira abrangente a conjuntura social e política que afeta o cotidiano da comunidade escolar e considerar os desafios impostos por essa realidade, a fim de implementar ações preventivas e de intervenção. Dentre as possibilidades de atuação da(o) psicóloga(o) escolar frente ao fenômeno da violência, destaca-se: realizar um mapeamento das dimensões da vida cotidiana da comunidade escolar, desenvolver um plano de ações preventivas como parte do projeto político pedagógico (PPP) e construir grupos de reflexão com os estudantes e professores(as) sobre as vivências que experienciam no cotidiano escolar, com vistas a oportunizar espaços de escuta. É válido ressaltar que tais intervenções não se encerram em si mesmas, dada a complexidade do fenômeno da violência (CFP, 2023).

Considerando o exposto, reconhece-se que a violência na escola representa um desafio significativo para a comunidade escolar e está intrinsecamente relacionada a questões sociais mais amplas, como desigualdades econômicas e sociais, exclusão, discriminação e opressões. As(Os) psicólogas(os) que atuam nas escolas brasileiras têm se defrontado cotidianamente com as diferentes manifestações de violência e preconceito presentes na instituição escolar, nas relações educacionais e entre os pares como maneira de questionamento às violências sociais e estruturais que permeiam as relações sociais (CFP, 2019).

Diante desse cenário, considera-se relevante investigar os sentidos e significados atribuídos à violência nas escolas, com foco nas políticas públicas. A atuação da Psicologia Escolar frente a esse fenômeno apresenta desafios e possibilidades que precisam ser

continuamente analisados. A justificativa desta pesquisa reside na necessidade premente de problematizar e discutir a violência nas escolas do Estado de Goiás a partir das políticas públicas que tratam dessa temática. Ao analisar as significações atribuídas à violência nas escolas com base na forma como essas políticas a abordam, esta pesquisa poderá contribuir para compreender de que modo tais leis incidem sobre o cotidiano escolar e sobre as práticas desenvolvidas nesse contexto.

A partir da perspectiva levantada neste estudo, formula-se o seguinte questionamento: **Quais são os sentidos e os significados atribuídos ao fenômeno da violência nas escolas nas políticas públicas educacionais?** Considera-se importante compreender os sentidos expressos nessas políticas sobre a violência nas escolas, a fim de explorar as possibilidades e os desafios da atuação da(o) psicóloga(o) escolar frente a essas situações. Com base em tal questionamento, os objetivos deste estudo são:

Objetivo Geral

Analisar os sentidos e os significados atribuídos ao fenômeno da violência nas escolas nas políticas públicas educacionais e identificar os desafios e as possibilidades para a atuação em Psicologia Escolar diante dessa demanda.

Objetivos Específicos

1) Realizar uma revisão de literatura com o objetivo de analisar em produções científicas que apresentam intersecção entre o fenômeno da violência nas escolas e o campo da Psicologia Escolar, significações atribuídas ao tema.

2) Analisar políticas públicas educacionais e documentos elaborados pelo governo federal e estadual que abordam as situações de violência no contexto escolar, investigando as significações atribuídas à temática e analisando os desafios e as possibilidades que geram para a inserção e atuação da Psicologia Escolar no enfrentamento desse fenômeno.

No capítulo 1 “Psicologia Escolar e Violência das Escolas” discute-se inicialmente as contribuições da teoria histórico-cultural para a compreensão do fenômeno da violência e os processos educativos e da Psicologia Escolar. Em seguida é apresentada nossa compreensão sobre a Psicologia Escolar, a partir de um breve histórico e dos compromissos assumidos pela área, incluindo a articulação com as políticas públicas educacionais. E finalizando, é abordada a relação entre a Psicologia Escolar e as situações de violência nas escolas, com foco nos desafios e demandas para a atuação de psicólogas(os) escolares.

O capítulo 2 apresenta o método desenvolvido na pesquisa, expondo inicialmente os pressupostos teórico-metodológicos que a sustentam, com ênfase na abordagem qualitativa e na perspectiva histórico-cultural. Em seguida, são descritos os procedimentos de seleção e organização das políticas públicas educacionais analisadas, bem como as etapas de sistematização do material. Por fim, detalham-se os procedimentos de análise, explicitando as categorias construídas e o percurso interpretativo adotado para a compreensão dos sentidos e significados atribuídos à violência nas escolas.

No capítulo 3 são apresentados dos dados construídos na revisão de literatura, abordando de forma detalhada os aspectos metodológicos desenvolvidos. Em seguida é apresentada uma análise descritiva das produções científicas sobre a Psicologia Escolar e as situações de violência na escola e a seguir uma análise temática dos estudos selecionados. E por fim, são apresentadas as categorias de análise do material selecionado, sendo: 1) Concepções, perspectivas e vivências sobre a violência nas escolas e 2) Possibilidades e desafios na atuação da Psicologia Escolar frente às situações de violência nas escolas.

O capítulo 4 discute políticas públicas educacionais sobre as situações de violência nas escolas e a Psicologia Escolar, por meio da análise de legislações e documentos federais e estaduais que tratam do enfrentamento dessas situações no contexto educacional. A partir dessas análises, problematizam-se os sentidos e significados atribuídos à violência nas escolas e as demandas que tais normativas produzem para a atuação em Psicologia Escolar, especialmente no que se refere às possibilidades de intervenções preventivas, institucionais e coletivas.

As considerações finais articularão os resultados obtidos nos diferentes procedimentos da pesquisa, retomando-os em diálogo com o referencial teórico adotado. Nessa síntese, pretende-se responder ao objetivo geral do estudo, isto é, analisar os sentidos e significados atribuídos ao fenômeno da violência nas escolas nas políticas públicas educacionais e identificar os desafios e as possibilidades para a atuação em Psicologia Escolar diante dessa demanda. Além disso, serão discutidas as implicações das políticas públicas para a prática profissional, bem como os limites do estudo e indicações para futuras investigações na área.

Psicologia Escolar e Violência nas Escolas

Enquanto eu tiver perguntas e não houver resposta continuarei a escrever.

Clarice Lispector, "A hora da estrela" (1977)

Este capítulo tem como objetivo discutir a relação entre a Psicologia Escolar e a violência na escola, articulando a compreensão teórica desse fenômeno com as possibilidades de intervenção da(o) psicóloga(o) escolar diante das múltiplas formas de violência que atravessam o cenário educacional brasileiro. Inicialmente, será explorada as contribuições da psicologia histórico-cultural para a compreensão da violência, evidenciando como fatores sociais, históricos, culturais e estruturais afetam as relações no cotidiano escolar e marcam as interações entre estudantes, professores(as), gestores(as) e demais membros da comunidade escolar. Compreender a violência a partir dessa perspectiva teórica implica reconhecer que ela não é um fenômeno isolado ou restrito a comportamentos individuais, mas sim um reflexo das contradições sociais e das desigualdades econômicas, culturais e políticas que perpassam a sociedade como um todo. Dessa forma, a escola, enquanto espaço social, não está imune a esses processos, reproduzindo, muitas vezes, opressões e exclusões que agravam os conflitos dentro do contexto educativo.

Em seguida, será apresentado um panorama da Psicologia Escolar, abordando sua definição, trajetória histórica e compromissos fundamentais. Nessa perspectiva, destaca-se a necessidade de uma visão crítica que transcenda a compreensão tradicional e individualizante das demandas escolares, deslocando o foco da culpabilização dos indivíduos para a análise dos fatores institucionais e sociais que afetam o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. E ainda ressalta-se que as políticas públicas assumiram um espaço importante no campo da Psicologia Escolar, como um tema fundamental para compreensão sobre as concepções acerca da educação e dos processos escolares que permeiam os dispositivos legais e os impactam que promovem nos contextos educacionais.

Por fim, será analisada a manifestação da violência nas escolas, reconhecendo-a como um fenômeno multicausal, complexo e estrutural, que se expressa de diversas formas, desde agressões físicas e psicológicas até processos mais sutis de exclusão, preconceito e desigualdade no acesso às oportunidades educacionais. A presença da violência no contexto escolar será analisada a partir de dados oficiais e reflexões teóricas, considerando também a relação entre preconceito e violência, conforme apontado pelo Conselho Federal de Psicologia (2023). Além disso, será discutido o papel da(o) psicóloga(o) escolar na prevenção e mediação

de situações de violência e na implementação de estratégias que favoreçam um espaço escolar mais inclusivo, democrático e livre de opressões, no qual os sujeitos possam construir relações baseadas no respeito às diferenças, na igualdade de oportunidades e na valorização da diversidade.

1.1 Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural na Compreensão da Violência e dos Processos Educativos

Esta seção visa analisar a violência no contexto escolar a partir da perspectiva da psicologia histórico-cultural, com base nos estudos de Lev Semionovitch Vigotski (2004, 2007, 2009, 2018, 2021). Embora Vigotski não trate diretamente da violência em suas obras, sua ênfase nas relações sociais, na interação dialética e nas condições estruturais que constituem os indivíduos permite compreender como fatores sociais, históricos e culturais estão intimamente relacionados à violência. Compreender a violência sob essa ótica implica reconhecê-la não como um fenômeno isolado, mas como uma manifestação das contradições e desigualdades presentes na sociedade. Nesse sentido, a escola, enquanto espaço social, não está imune a esses processos, considerando que reflete e reproduz formas de opressão e exclusão presentes nos contextos sociais e que pode gerar conflitos no âmbito educacional.

Para compreender a violência no contexto educacional nesta perspectiva, é fundamental adotar a concepção de Vigotski de que a expressão dos sujeitos se constrói por meio da interação dialética entre sentidos e significados, que se entrelaçam e formam significações que evoluem no contexto das relações humanas (Vigotski, 2021). Ao analisar a violência nas escolas, torna-se crucial considerar como os sentidos e significados afetam as experiências dos sujeitos e como essas construções influenciam suas ações e interações. Esses conceitos, por sua complexidade e relevância para esta pesquisa, serão retomados e aprofundados mais adiante. Antes disso, faz-se necessário explicitar a concepção de sujeito na perspectiva histórico-cultural, pois é a partir dela que se compreende como os processos de constituição subjetiva se entrelaçam às experiências vividas no contexto escolar.

No que tange à concepção de sujeito, Vigotski (2009) considera que os indivíduos são formados por um conjunto de relações sociais internalizadas. Sob a perspectiva histórico-cultural, o sujeito se constitui por meio de uma relação dialética com o contexto social e histórico. O sujeito é, portanto, ao mesmo tempo singular e histórico, sendo afetado de maneira significativa por essa relação (Vigotski, 2004). Em congruência a isso, Mitjáns Martínez (2010) afirma que o indivíduo é compreendido como sujeito de sistemas relacionais que são

construídos ao longo da história e afetados pela cultura. Essa perspectiva reconhece a complexidade tanto dos sujeitos quanto dos processos sociais, considerando a educação como uma das expressões das práticas sociais.

Partindo da ideia de que os sujeitos são formados por um conjunto de relações sociais que se manifestam no indivíduo (Vigotski, 2000), torna-se essencial criar um contexto educativo onde as relações, experiências e vivências sejam livres de violência, negligência e opressão. Para isso, é necessário que as políticas públicas e práticas educacionais adotem uma concepção que leve em consideração a complexidade tanto do ser humano quanto do contexto escolar. Além disso, devem estar comprometidas com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Essa visão exige a colaboração de todos os membros da comunidade escolar, incluindo psicólogos, professores(as), gestores(as), famílias e demais atores que constituem o contexto educacional (Silva & Guzzo, 2019).

Considerando, portanto, que o sujeito é constituído historicamente nas relações sociais e que sua atuação no mundo é atravessada por sentidos e significados construídos culturalmente, torna-se imprescindível discutir sobre os fundamentos teóricos da psicologia histórico-cultural para compreender os modos pelos quais a violência pode se inscrever nas práticas escolares. Isso requer a análise dos processos de mediação simbólica, que possuem papel fundamental no desenvolvimento humano e tecem a subjetividade. Como aponta Mitjáns Martínez (2010), a constituição da subjetividade não pode ser dissociada da cultura e das formas de relação estabelecidas entre os sujeitos e seu contexto histórico. Nesse sentido, conceitos como mediação, instrumentos, signos e internalização, centrais na obra de Vigotski, oferecem importantes contribuições para a compreensão dos processos psíquicos implicados nas vivências escolares e para a construção de práticas educativas que afirmem a dignidade, a escuta e o reconhecimento do outro.

Vigotski (2004) apresenta a mediação como elemento central no processo de desenvolvimento humano, destacando que o sujeito se relaciona com o mundo por meio de instrumentos e signos, que constituem mediações culturais. Esse processo distingue a atividade humana consciente dos processos biológicos simples, pois envolve a apropriação e transformação da realidade através de artefatos culturais socialmente construídos e historicamente situados. Os instrumentos são mediações materiais criadas para modificar o contexto, permitindo que o ser humano supere limitações naturais e amplie sua possibilidade de ação no mundo (Vigotski, 2004). Contudo, é nos signos, especialmente na linguagem, que reside a mediação simbólica, fundamental para a reorganização das funções psicológicas superiores, segundo Vigotski (2004, 2009).

Nesse sentido, a mediação semiótica organiza o sistema de signos e símbolos presentes na realidade, operando transformações psíquicas por meio da linguagem enquanto instrumento psicológico (Marinho-Araujo, 2016). Essa linguagem, concebida como ferramenta cultural, tem origem nas atividades coletivas e se transforma por meio do processo de internalização, convertendo-se em um dos principais componentes da mediação (Vigotski, 2004, 2009). Por sua complexidade, o conceito de linguagem será retomado e aprofundado mais adiante. Antes disso, é importante seguir examinando os fundamentos teóricos da mediação e suas implicações no processo de constituição do sujeito, a fim de compreender como as interações sociais e os elementos culturais contribuem para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Vigotski (2018) pontua que a mediação por instrumentos e signos é um dos fundamentos para melhor compreender a especificidade do desenvolvimento humano, que não pode ser reduzido à simples influência da hereditariedade ou do meio, mas deve ser entendido como uma unidade dialética entre ambos. Esses fundamentos teóricos oferecem importantes contribuições para a compreensão das situações de violência nas escolas, pois permitem analisar os modos como os sujeitos internalizam práticas, discursos e sentidos associados às experiências escolares.

Como destaca Marinho-Araujo (2016), o desenvolvimento humano ocorre por meio de vivências em situações sociais concretas, mediadas por signos e instrumentos que possibilitam a transformação de ações externas em processos internos. O processo de internalização não se refere à simples assimilação de objetos ou eventos, mas à reconstrução ativa dos significados historicamente partilhados (Vigotski, 2007). Nesse processo, o sujeito incorpora, de forma singular, os sentidos atribuídos às suas experiências sociais e educativas, o que contribui para a constituição da consciência e da subjetividade (Marinho-Araujo, 2016; Vigotski, 2018).

Para Guzzo, (2020), em contextos marcados por relações assimétricas, com exclusão e negligência, os processos de mediação podem ser atravessados por significações que reforçam desigualdades e produzem formas de sofrimento psíquico e social. Assim, ao internalizar experiências escolares permeadas por violência simbólica, estigmas e práticas excludentes, o sujeito pode incorporar formas de relação marcadas por silenciamento, resistência ou reprodução da violência (CFP, 2023; Cunha & Dazzani, 2016; Guzzo, 2020).

Por meio da mediação cultural, o sujeito participa ativamente da internalização da experiência social, transformando gradualmente elementos externos em funções psicológicas internas. O processo de internalização, conforme Vigotski (2004, 2007), não consiste em uma transferência mecânica do externo para o interno, mas em uma transformação ativa e criativa das ações e relações sociais em processos mentais.

A internalização é descrita por Marinho-Araujo (2016) como uma série de transformações que convertem processos interpessoais em intrapessoais, mobilizando afetos, desejos e sentidos. Esses elementos, por sua vez, estão ancorados em experiências significativas, muitas vezes marcadas por tensões e conflitos. Assim, a mediação não apenas organiza a cognição, mas também estrutura os processos emocionais que circulam nas relações sociais, especialmente no contexto escolar (Marinho-Araujo, 2016).

A partir dessa perspectiva, as atitudes associadas à violência escolar — seja por parte de estudantes, professores(as) ou demais atores — devem ser compreendidas como fenômenos complexos, mediados historicamente, e não como traços inatos ou desvios individuais. Vai-se, portanto, além das explicações simplistas ou patologizantes da violência. Góes e Cruz (2006) destacam que a internalização implica uma reconstrução subjetiva das mediações culturais, possibilitando a emergência da consciência e do sentido pessoal. A linguagem, como signo primordial, atua duplamente: enquanto meio de relação social e instrumento de apropriação da atividade mental, produz sentido e significação individual.

Desse modo, a forma como a linguagem é utilizada no contexto escolar — seja para incluir, acolher e promover o diálogo, ou para controlar, punir e silenciar — exerce papel decisivo na constituição subjetiva dos sujeitos escolares. A escuta, o reconhecimento e a valorização das diferentes vozes que compõem o cotidiano escolar tornam-se, então, estratégias fundamentais no enfrentamento crítico das diferentes manifestações de violência.

Em sua obra, Vigotski (2007) enfatiza que a internalização reconstrói o modo como o sujeito se relaciona socialmente de forma histórica e situacional, refletindo as condições culturais e sociais específicas em que está inserido. A aquisição da linguagem exemplifica esse processo, no qual o discurso social externo é progressivamente incorporado e reorganizado internamente, dando origem ao pensamento verbal e à consciência reflexiva. Isso implica que a construção de alternativas à violência na escola deve considerar o contexto histórico, cultural e discursivo em que os sujeitos se desenvolvem, promovendo espaços de diálogo e construção coletiva de sentidos.

Ainda, Vigotski (2004, 2018) mostra que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, mediado pela internalização, demonstra que o ser humano é um agente ativo e criador de sua subjetividade, e não mero receptor passivo do meio. Assim, a mediação constitui a ponte entre o indivíduo e o coletivo, o biológico e o cultural, o natural e o histórico. Nesse sentido, o enfrentamento contínuo das práticas de violência nas escolas passa pela criação de condições que favoreçam experiências de mediação positivas, que estimulem a cooperação, o respeito mútuo e a construção de vínculos significativos. Por fim, destacamos que Vigotski

(2004) observa que a internalização se dá em níveis e etapas diferenciadas, resultado de uma complexa interação entre fatores externos e internos, em que a apropriação dos instrumentos e signos culturais ocorre progressivamente, com significados e funções cada vez mais elaboradas.

Nessa perspectiva, os processos de mediação e internalização são centrais para entender como os indivíduos se apropriam do conhecimento, constroem a consciência e transformam a realidade em que vivem (Góes & Cruz, 2006; Vigotski, 2004, 2007, 2009, 2018). A internalização, portanto, não é um simples reflexo do meio, mas um processo ativo e singular, em que o sujeito interpreta e ressignifica os elementos da cultura a partir de sua inserção concreta no mundo. Assim, compreendemos que ao crescer em contextos marcados por práticas e discursos violentos, o indivíduo não apenas presencia a violência, mas a incorpora e a significa em sua trajetória de desenvolvimento, afetando suas vivências e modos de se relacionar com os outros.

Dessa forma, como pontua Marinho-Araujo (2016), a consciência humana é produto da história social, marcada pela cultura e pela singularidade das vivências. É no entrelaçamento entre significados partilhados e sentidos subjetivos que emergem os processos de conscientização, fundamentais para compreender a violência não apenas como expressão de sofrimento, mas também como demanda de escuta, mediação e transformação. Mais adiante, o conceito de vivência, proposto por Vigotski (2018), será retomado como possibilidade para aprofundar a análise do desenvolvimento humano, das situações de violência e das relações que se estabelecem no contexto escolar.

Diante do exposto até então, verifica-se que a mediação, os instrumentos, os signos, o processo de internalização e os processos de consciência e conscientização formam um núcleo teórico essencial para o entendimento do desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural (Góes & Cruz, 2006; Marinho-Araujo, 2016; Vigotski, 2004, 2007, 2009, 2018). Esses conceitos articulam o social e o individual, o externo e o interno, em uma unidade dialética que impulsiona a formação da subjetividade e do pensamento crítico. Ao serem incorporados ao campo da educação, tais fundamentos possibilitam compreender a violência escolar não como fenômeno isolado ou desviante, mas como expressão das contradições sociais e institucionais que atravessam o cotidiano escolar. Com base nisso, uma prática educativa comprometida com a emancipação e a transformação social pode atuar na ressignificação dessas vivências, contribuindo para a construção de relações mais humanas, dialógicas e equitativas nas escolas (Cunha & Dazzani, 2016; Guzzo, 2020; CFP, 2023).

Na abordagem da psicologia histórico-cultural, o conceito de vivência, já mencionado anteriormente, também possui um papel fundamental na compreensão dos processos de constituição subjetiva e desenvolvimento humano. Conforme destacado por Marinho-Araujo (2016), a perspectiva histórico-cultural fundamenta-se na concepção do homem como sujeito constituído por meio da apropriação e transformação das práticas culturais, mediadas nas relações sociais partilhadas ao longo do processo histórico vivido. Esse entendimento aponta que o desenvolvimento humano possui contribuições da mediação simbólica entre a história social e as experiências individuais concretas, manifestadas nas vivências em situações sociais específicas de desenvolvimento, afetadas pelas condições socioculturais e pelas relações estabelecidas entre os sujeitos.

É pertinente ressaltar que o conceito de vivência, segundo Magiolino, Silva e Smolka (2023), tem gerado polêmicas na literatura nacional e internacional, devido ao seu significado nos estudos vigotskianos e pela dificuldade de tradução da obra do autor. Nesse cenário, adotamos o conceito de vivência discutido por Vigotski (2018, p. 78) como:

uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e, por outro lado, como eu vivencio isso. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência.

Vigotski (2018) concebe a vivência como uma categoria psicológica abstrata, reflexiva e dialética, que se constitui como uma experiência viva, uma unidade da vida consciente que propulsiona a ação do sujeito na busca pela superação de crises e transformações. Segundo o autor a vivência surge e se reestrutura no interior das situações sociais de desenvolvimento, isto é, momentos dinâmicos em que a comunicação e as interações cotidianas produzem novas estruturas psicológicas, gerando tensões, conflitos, avanços e significados orientadores na relação entre a “vivência interior” e o meio social. Assim, a vivência articula a dimensão subjetiva e afetiva da experiência, configurando-se como um núcleo essencial para a constituição da consciência e da subjetividade (Marinho-Araujo, 2016).

Nesse sentido, a vivência não se reduz a uma mera experiência momentânea ou a uma percepção individual isolada, mas representa uma síntese complexa e singular entre o contexto objetivo (material e histórico) e os sentidos construídos pelo sujeito a partir de sua interação com esse contexto (González Rey, 2005). A singularidade das vivências de cada sujeito está diretamente relacionada à posição social ocupada, às relações estabelecidas e à trajetória histórica pessoal, caracterizando um processo de internalização marcado por interpretações

únicas e singulares do mundo. Isso evidencia a ideia de que o sujeito não é um receptor passivo do contexto, mas um agente ativo na produção de sentidos e significados (Vigotski, 2021).

Assim, Vigotski (2018, p. 78) afirma que “metodologicamente, quando estudamos o papel do meio no desenvolvimetro da criança, é vantajoso fazer a análise do ponto de vista de suas vivências”, pois são constituídas por particularidades pessoais que definiram a relação da criança com determinadas situações, a depender de como ela compreendeu seu sentido e significado. Para o autor, compreender a influência do meio no desenvolvimento da pessoa implica em compreender também o nível de compreensão e a atribuição de sentido sobre a situação vivenciada, considerando que é um processo singular. Ou seja, “a influência de uma ou outra situação não depende apenas do seu conteúdo, mas também do quanto a criança a compreende ou lhe atribui sentido” (Vigotski, 2018, p. 80).

No campo da Psicologia Escolar, essa perspectiva amplia significativamente a compreensão dos processos educativos e das relações sociais presentes na escola. Em particular, quando aplicada à análise das situações de violência na escola, o conceito de vivência permite ultrapassar explicações simplistas ou reducionistas que tratam a violência como resultado exclusivo de fatores individuais ou estruturais isolados. A violência, enquanto fenômeno social complexo, é vivida e significada de forma diversa por cada estudante, em função das vivências que constroem diante das situações de preconceito, exclusão, autoritarismo ou negligência institucional (Cunha & Dazzani, 2016; Guzzo, 2020; Ristum, 2010; Santana, 2019a; Silva & Guzzo, 2019).

Portanto, a partir do conceito de vivência, compreende-se que o mesmo contexto violento pode desencadear respostas subjetivas variadas, tais como retraimento, revolta, resistência ou apatia, conforme as experiências afetivo-cognitivas singulares de cada sujeito (Vigotski, 2018). Essa compreensão favorece uma análise mais crítica e sensível dos processos de aprendizagem, socialização e produção de sentidos no contexto escolar, apontando para a necessidade de práticas educativas que reconheçam e respeitem essas vivências, contribuindo para a construção de relações mais dialógicas e emancipadoras (Marinho-Araujo, 2016).

Outro conceito importante para a compreensão do desenvolvimento dos sujeitos na perspectiva da psicologia histórico-cultural, já mencionado brevemente anteriormente, é o da linguagem. A linguagem é concebida simultaneamente como uma mediação da subjetividade e como um instrumento que resulta de processos sociais e históricos, materializando as significações elaboradas nesse processo (Vigotski, 2009). Nesse sentido, a linguagem desempenha um papel essencial na mediação das relações sociais, sendo o meio pelo qual o ser humano se individualiza e se humaniza, além de compreender e materializar o mundo das

significações construídas através dos processos sociais e históricos (Aguiar, 2011).

Vigotski (2009) destaca que a linguagem, como um sistema de signos e símbolos, é essencial para a construção e compreensão das relações sociais, pois possibilita a mediação das experiências. Os signos e palavras, enquanto componentes da linguagem, desempenham um papel crucial na constituição da subjetividade, possibilitando a expressão e a internalização das significações. A fala, por sua vez, é a manifestação concreta e individual da linguagem, desempenhando um papel fundamental em todas as interações sociais e permitindo a construção e compreensão dessas relações (Vigotski, 2021).

Para analisar a fala dos sujeitos, Vigotski (2009) explica que não basta entender as palavras que o indivíduo utiliza, mas é necessário captar o pensamento subjacente, que está sempre impregnado de afetividade. O *Significado*, para o autor, é parte integrante da palavra e reflete um ato de pensamento, representando a unidade entre pensamento e linguagem. Segundo Vigotski (2009), a palavra com significado é a unidade de análise, pois reflete as propriedades do pensamento ao atuar como mediação desse pensamento. Através da palavra, é possível explorar os aspectos cognitivos, afetivos e volitivos que formam a subjetividade, a qual, juntamente com os sentidos atribuídos pelos indivíduos, também é influenciada por contextos sociais e históricos (Aguiar, 2011).

Nesse contexto, Aguilar (2011) enfatiza que, para compreender a expressão de um indivíduo e suas significações, é vital apreender a unidade entre pensamento e linguagem, assumindo a palavra com *Significado* como uma complexa unidade de análise. A autora afirma que a fala, construída na relação entre os processos históricos e culturais e expressa pelo sujeito, reflete como o indivíduo codifica suas vivências subjetivas em um momento específico, configurando-se como uma construção que carrega sua historicidade.

Vigotski (2009) discute as significações a partir de uma dimensão coletiva, representada pelo *Significado* e uma dimensão pessoal, representada pelo *Sentido*. Ao abordar a relação entre pensamento e linguagem, o autor apresenta esses conceitos como componentes fundamentais da palavra. O autor define que *Significado* se refere ao conteúdo mais estável, compartilhado socialmente e culturalmente estabelecido da linguagem, funcionando como uma referência comum entre os sujeitos. Já o *Sentido* é mais fluido e pessoal, relacionado às experiências subjetivas do indivíduo, às emoções, valores e vivências que uma palavra desperta em determinadas situações (Vigotski, 2009). Enquanto o *Sentido* é dinâmico, o *Significado* tende à estabilidade e uniformidade.

De acordo com Aguilar e Ozella (2006), o *Significado* corresponde à dimensão objetiva e relativamente estável da palavra, derivada das convenções linguísticas e do uso socialmente

compartilhado. Por sua vez, o *Sentido* representa a dimensão subjetiva da linguagem, construída nas experiências concretas dos sujeitos e nas suas relações com o mundo. Essa diferenciação é central para compreender como os sujeitos atribuem significados à realidade e constroem suas formas de expressão e entendimento do mundo.

Como afirma Vigotski (2009):

o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. (p. 465).

Na perspectiva da psicologia histórico-cultural, esses conceitos são essenciais para compreender os processos de constituição da subjetividade e do desenvolvimento humano. Vigotski (2009) destaca que a palavra possui uma natureza complexa, articulando dimensões que se manifestam em contextos concretos de vivência. Aguiar e Ozella (2006) afirmam que o *Significado* é um conteúdo semântico convencional, aprendido e reproduzido socialmente, que permite a comunicação ao estabelecer um referencial comum. Em contrapartida, o *Sentido* é construído a partir das experiências individuais, emoções, valores e condições históricas e sociais nas quais o sujeito está inserido, configurando-se como uma dimensão mutável e dinâmica. Essa distinção entre *Sentido* e *Significado* é fundamental para compreender como os sujeitos constroem suas interpretações sobre o mundo, permitindo investigar as formas como atribuem sentido às suas experiências e constroem significações que influenciam suas ações, relações e posicionamentos frente ao contexto social e educacional (Aguiar & Ozella, 2006; Vigotski, 2009).

Segundo Marinho-Araujo (2016), o *Significado* é o elo historicamente construído entre o objeto e a compreensão social partilhada, enquanto o *Sentido* corresponde à interpretação pessoal que cada sujeito constrói a partir de suas vivências. Na escola, essas duas dimensões convivem e afetam o modo como crianças e adolescentes compreendem a si mesmos e aos outros, sendo atravessadas por afetos, conflitos e assimetrias de poder que precisam ser escutadas pela(o) psicóloga(o) escolar.

A distinção entre *Sentido* e *Significado* é particularmente relevante para a compreensão das situações de violência nas escolas, pois permite perceber que as experiências de violência não são universalmente definidas ou vividas de forma homogênea. Enquanto o *Significado* da violência pode estar associado a definições sociais e institucionais formalizadas, os *Sentidos* atribuídos por estudantes, professores(as) e demais membros da comunidade escolar são

moldados por suas vivências, emoções, valores e contextos históricos específicos. De acordo com Silva e Guzzo (2019), a violência escolar pode ser interpretada e respondida de maneiras diversas, refletindo a complexidade das relações sociais presentes no âmbito educacional. Compreender esses múltiplos sentidos é fundamental para elaborar intervenções que reconheçam a subjetividade dos envolvidos e promovam ações contextualizadas, que dialoguem com as realidades e desafios específicos de cada escola.

Diante do exposto, verifica-se que a perspectiva da psicologia histórico-cultural apresenta contribuições relevantes para a compreensão do fenômeno da violência, pois possibilita analisar como os sujeitos se constituem na interação contínua com o meio social e cultural (Carvalho & Barroco, 2021; Lorenzetti & Guzzo, 2023; Meireles, Moreira & Guzzo, 2021; Silva, 2023; Longo et al., 2015). Desse modo, a violência não pode ser entendida como uma característica inerente ou isolada ao indivíduo, mas sim como um fenômeno social que emerge das contradições, desigualdades e práticas culturais presentes no tecido social e institucional. A violência nas escolas, portanto, reflete e reproduz essas dinâmicas sociais mais amplas, cabendo à comunidade educativa e à sociedade como um todo reconhecer essa historicidade para construir respostas que promovam a transformação das relações sociais e a construção de contextos educacionais mais justos e respeitosos.

1.2 Psicologia Escolar: Definição, Compromissos e Políticas Educacionais

A Psicologia Escolar é um campo de atuação e pesquisa da Psicologia que se ocupa das relações entre os sujeitos e os processos educacionais, considerando os múltiplos determinantes sociais, históricos e culturais que atravessam o cotidiano escolar (Barbosa & Souza, 2012; Guzzo, Moreira & Mezzalira, 2016; Guzzo, 2020; Marinho-Araujo, 2014; Mitjáns Martínez, 2003, 2010; Santana, 2019a). A Psicologia Escolar busca compreender e intervir nas práticas institucionais que afetam o desenvolvimento humano, atuando de forma crítica e comprometida para possibilitar processos educativos mais justos e emancipatórios (Marinho-Araujo, 2014). Além disso, essa área procura fomentar práticas que contribuam para a construção de uma educação crítica, comprometida socialmente e voltada à emancipação humana (Guzzo, 2020).

O contexto privilegiado de atuação da Psicologia Escolar é, justamente, a escola. Refletir sobre essa área implica, portanto, enxergar a escola não apenas como espaço de ensino e aprendizagem, mas como um espaço fundamental para processos educativos intencionais. De acordo com Mitjáns Martínez (2010), a escola é um espaço complexo e dinâmico, atravessado por contradições, afetos, conflitos, desigualdades e potencialidades. Para Guzzo (2020), é na

escola que a Psicologia Escolar encontra possibilidades de mediação, articulação de saberes e fortalecimento das relações sociais, contribuindo para processos educativos emancipatórios e para a formação de sujeitos mais críticos.

De acordo com Mitjáns Martínez (2010), em conjunto com outras instâncias, a escola contribui para a educação enquanto prática social. Considerando isso, a autora destaca a relevância da dimensão social da escola e a importância da atuação da(o) psicóloga(o) escolar no fortalecimento das relações neste contexto. Para o Conselho Federal de Psicologia (2023), a escola desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem e socialização, buscando promover a inclusão social e incentivar a convivência entre diferentes perspectivas, bem como o respeito à diversidade. Diante do exposto, reconhecemos a escola como um contexto social único, onde as interações e convivências desempenham um papel fundamental no processo de desenvolvimento humano.

Antunes (2008) ressalta que a escola tem como finalidade promover a universalização do acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, possibilitando a criação de condições para a aprendizagem e para o desenvolvimento de todos os membros da sociedade. Nesse sentido, a escola não deve ser compreendida de maneira determinista, nem como a principal fonte das desigualdades sociais, tampouco como uma instituição que apenas reflete passivamente a ideologia dominante. A autora discute que, ao contrário, a escola possui intencionalidade e potencial transformador, sendo capaz de reinterpretar e ressignificar as influências ideológicas que nela circulam. Assim, se por um lado ela pode reproduzir desigualdades, por outro, também se configura como um espaço fecundo para o exercício da cidadania e para a construção de uma sociedade mais justa (Marinho-Araujo, 2014).

A instituição escolar, segundo Marinho-Araujo (2014), está inserida em um contexto socioeconômico que influencia sua dinâmica, seja pela desigualdade social, seja pelas exigências de formação impostas pelo sistema produtivo capitalista. No entanto, ela também se apresenta como um espaço de resistência e luta, onde os sujeitos podem elaborar e ampliar seus saberes e consciência crítica. Dessa forma, a escola não apenas transmite conhecimentos, mas também desempenha uma função mediadora fundamental, influenciada por aspectos históricos, políticos e culturais.

Contudo, Marinho-Araujo (2014) aponta que a escola, enquanto instituição inserida no contexto capitalista, não necessariamente assegura o pleno exercício da cidadania ativa, pois muitas vezes, ela reproduz as desigualdades sociais ao invés de combatê-las. Assim, ao analisar as interações e relações no cotidiano da escola, que são fundamentais para o ensino e a aprendizagem, torna-se imprescindível abordar os conflitos e as situações de violência que se

manifestam neste cenário. Compreender essas dinâmicas permite que a Psicologia Escolar atue na mediação dessas tensões, promovendo estratégias que possam contribuir com interações que favoreçam uma educação mais equitativa e transformadora (CFP, 2019).

No atual contexto, as escolas apresentam um cenário repleto de desafios relacionados à garantia da qualidade educacional, à implementação de políticas públicas e às influências capitalistas que tendem a tratar a educação como mercadoria. Em uma sociedade capitalista, o acesso aos recursos materiais e culturais não é igualitário e equitativo. Lidar com a complexidade do cotidiano escolar torna-se desafiador quando a criança, o jovem e todos os fenômenos que permeiam esse meio são abordados isoladamente e sem considerar questões sociais, históricas, políticas e culturais. Esse desafio é especialmente evidente quando os sujeitos são concebidos com carências, necessidades, problemas e patologias, particularmente em relação às questões de violência e riscos, de forma desarticulada com as características da instituição e dos contextos em que está inserida (CFP, 2019).

Mas, a escola, apesar de suas contradições e desafios, permanece como um espaço de potencialidades para a transformação social. Marinho-Araujo, (2014) discute que a dinâmica da escola permite a articulação de interesses democráticos e solidários, possibilitando experiências que favorecem a construção de uma sociedade mais justa. Dessa forma, a escola se configura como um espaço essencial para a construção do sujeito e para a promoção de transformações sociais.

De acordo com Santana, Pereira e Rodrigues (2014), o processo educativo é permeado por uma complexidade de fatores econômicos, políticos, sociais e culturais, o que o torna um fenômeno multideterminado. Nesse contexto, surge a necessidade de uma prática educativa crítica, que esteja sensível à realidade social concreta e possua uma postura reflexiva, buscando não apenas compreender, mas também propor alternativas para os desafios que a educação enfrenta. Dessa forma, a atuação da(o) psicóloga(o) escolar deve considerar essa complexidade, pautando suas intervenções na busca por soluções que promovam um processo educacional mais justo e transformador.

Contudo, essa compreensão da escola como espaço propício para o acesso a uma educação crítica e emancipadora nem sempre (e, muitas vezes, ainda não é) foi predominante. Para entender como a Psicologia Escolar lidou com essas questões ao longo do tempo, torna-se essencial revisitar sua trajetória no Brasil. Esse olhar retrospectivo permite valorizar a historicidade da área e identificar desafios, limitações e avanços, bem como as oportunidades que se apresentam para sua atuação na contemporaneidade.

Nesse sentido, é relevante destacar as considerações de Patto (2022) acerca da atuação das(os) psicólogas(os) escolares antes e durante a década de 1970. Contrapondo-se à perspectiva prevalente na época, a autora percebeu que a atuação das(os) psicólogas(os) nas instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, estava centrada no atendimento a estudantes encaminhados com dificuldades de aprendizado e "problemas de ajustamento escolar". Consequentemente, durante um extenso período, a atuação dessas profissionais estava atrelada a classificações e rótulos, reforçando a naturalização do fracasso escolar e ratificando as disparidades sociais.

Conforme Patto (2022) argumenta, é fundamental estudar o passado para compreender o presente e pensar o futuro. Nessa perspectiva, considera-se relevante analisar a realidade social concreta, historicamente construída, que fundamenta as ideias relacionadas à atuação da(o) profissional de psicologia nas escolas. Esse exame envolve a análise das percepções atribuídas pela comunidade escolar, além da compreensão dos interesses subjacentes e das resistências associadas à atuação da psicologia no contexto escolar.

A Psicologia Escolar no Brasil possui uma trajetória marcada por transformações significativas desde sua consolidação como campo de atuação. A partir da década de 1960, com a ampliação do sistema educacional, observou-se um aumento na demanda por serviços psicológicos voltados ao atendimento de estudantes (Antunes, 2008). Inicialmente, a prática da Psicologia Escolar era caracterizada por um viés adaptacionista, voltado especialmente para os estudantes das classes populares que passaram a ter acesso à escola (Marinho-Araujo, 2014). Dessa forma, a atuação da(o) psicóloga(o) na escola frequentemente assumia um caráter remediativo, focado no atendimento individual de estudantes com dificuldades de aprendizagem e problemas de ajustamento, com o objetivo de adequá-los às normas escolares vigentes (Barbosa & Souza, 2012).

Nesse contexto, a parceria entre psicologia e educação sustentava explicações sobre desenvolvimento humano e aprendizagem que, em muitos casos, reforçavam processos de discriminação e exclusão educacional. Segundo Cunha e Dazzani (2016), com frequência, as abordagens utilizadas desconsideravam a influência da realidade social e das práticas pedagógicas, priorizando soluções individualizadas e prescritivas para os desafios escolares. A Psicologia Escolar, nesse período, refletia características associadas ao conservadorismo e ao tecnicismo, sendo comumente identificada como uma ciência elitizada e distanciada das questões sociais mais amplas (Guzzo et al., 2010).

Em razão do histórico da atuação da psicologia na educação, a escola frequentemente desenvolve uma expectativa enraizada de que a(o) psicóloga(o) atuará exclusivamente na

abordagem clínica. Essa perspectiva está relacionada à uma atuação profissional que muitas vezes foi “pautada no encaminhamento do aluno para que ele fosse ‘curado’ fora do espaço da sala de aula e depois devolvido ‘sem problemas’, tirando da escola a responsabilidade da ação sobre a escolarização da criança.” (Antunes, 2008, p. 473).

Para Mitjáns Martínez (2010), a atuação da(o) psicóloga(o) escolar é frequentemente vinculada à identificação e ao acompanhamento de crianças que enfrentam desafios emocionais ou comportamentais, além da orientação a pais e professores(as) sobre como lidar com essas questões. Essa percepção está relacionada à influência do modelo clínico-terapêutico na formação das(os) psicólogas(os) no Brasil, o que contribui para a concepção predominante sobre o papel dessa(e) profissional no contexto escolar.

Entretanto, a partir da década de 1980, essa perspectiva começou a ser contestada. Marinho-Araujo (2014) discute que o cenário nacional passava por profundas transformações socioeconômicas, impulsionadas por movimentos em prol de melhores condições de trabalho, saúde e educação. Essas mudanças foram acompanhadas por uma reestruturação política e pelo surgimento de entidades representativas de diversas categorias profissionais, o que fomentou reflexões críticas dentro da Psicologia Escolar (Marinho-Araujo, 2014). Nesse período, intensificaram-se os debates teórico-científicos e a busca por novas formas de atuação, promovendo a superação do modelo estritamente clínico e remediativo (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010).

A evolução da Psicologia Escolar tem ocorrido de forma gradual, acompanhando transformações na concepção dessa área e na atuação dos profissionais inseridos no contexto educacional. Desde a década de 1980, críticas ao modelo clínico-terapêutico têm impulsionado reflexões sobre sua inadequação às demandas sociais e educacionais, com apoio nos estudos de Patto (2015), que denunciou percepções descontextualizadas do fracasso escolar, baseadas em abordagens biomédicas e individualizantes.

A presença da(o) profissional de psicologia no contexto escolar apresenta um percurso histórico demarcado por disputas de poder acerca do papel dessa(e) profissional na escola, refletindo em dilemas que ecoam até os dias atuais. A fundamental indagação persiste: afinal, qual deve ser o propósito da Psicologia Escolar e a quem ela deve servir? Ao longo de sua história, a psicologia, em sua relação com a educação, experimentou uma série de transformações, alternando entre momentos em que serviu aos interesses conservadores e capitalistas e outros em que contribuiu para reflexões de natureza revolucionária e emancipatória (Barbosa & Souza, 2012).

Conforme abordado no parágrafo anterior, as transformações experienciadas pela psicologia na interface com a educação foram acompanhadas por questionamentos sobre o papel, a finalidade e o compromisso social da Psicologia Escolar, culminando em uma perspectiva mais crítica e abrangente dos fenômenos educativos (Marinho-Araujo, 2010). A partir dessa perspectiva crítica, torna-se essencial que as(os) psicólogas(os) escolares considerem os determinantes socioculturais e os aspectos subjetivos que permeiam os espaços educacionais e o processo ensino-aprendizagem (Santana, Pereira & Rodrigues, 2014).

Questionar a realidade concebida por meio de uma ótica crítica, conforme preconizado por Patto (2022), é um desafio crucial, capaz de sustentar o compromisso ético-político subjacente ao conhecimento e à atuação da(o) psicóloga(o). Logo, conforme a autora, ao discutir a noção de crítica, torna-se imperativo considerar o conhecimento, explorar suas origens, identificar suas construções sociais e históricas, discernir a perspectiva que o informa e desvendar o método de interpretação da vida social do estrato que propaga tal conhecimento como universal. Segundo a autora, isso requer uma abordagem crítica que não abdique da história.

Atualmente, o campo de atuação da Psicologia Escolar busca construir um conhecimento científico crítico, no qual a conexão entre teoria e prática seja inseparável, e que assuma um compromisso social e político com a democratização da sociedade. Isso implica abordar questões que impactam diretamente a vida das pessoas, como exclusão social, violência, discriminação, intolerância e desigualdade (CFP, 2019).

A Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica possui fundamentos teóricos e metodológicos específicos, caracterizando-se por compreender o processo de escolarização a partir de um olhar amplo e crítico para o contexto sócio-político-cultural que permeia os processos educativos (Guzzo, Moreira & Mezzalira, 2016). Nessa perspectiva, seu objeto de interesse abrange a investigação e a intervenção nas instituições escolares e nos processos de escolarização, reconhecendo que as demandas presentes nesses cenários estão intrinsecamente relacionadas a uma produção histórica complexa, cujas raízes estão associadas a uma multiplicidade de fenômenos constituintes, tais como as políticas públicas educacionais, a formação docente, a organização do espaço escolar, entre outros elementos (Barbosa & Souza, 2012).

O papel da(o) psicóloga(o) escolar na perspectiva crítica consiste em investigar as raízes do processo de escolarização, compreender suas diversas facetas e promover um trabalho colaborativo com os estudantes, os professores(as), a família, a escola, a educação e a sociedade (CFP, 2019). Sua atuação visa otimizar fenômenos relacionados aos processos de escolarização, utilizando uma prática abrangente e não individualizante da situação. Para isso,

são empregadas estratégias que atendam às demandas dos contextos educacionais, dos professores(as), dos estudantes e de toda a comunidade escolar. Apesar dessas novas propostas não serem unânimes nas intervenções e ações da(o) psicóloga(o) escolar, observa-se uma ampliação significativa da compreensão sobre essa área (Barbosa & Souza, 2012).

Mitjáns Martínez (2010) discute que o movimento de crítica vivenciado na relação entre a psicologia e a educação possibilitou revisões teóricas e ideológicas em busca de uma atuação mais alinhada com a realidade educacional e suas exigências. Os diálogos estabelecidos nesse processo têm favorecido uma compreensão mais dialética do desenvolvimento humano e da aprendizagem dentro do espaço escolar (Firbida & Vasconcelos, 2018). Assim, a Psicologia Escolar passou a assumir um compromisso maior com a contextualização histórica e social dos fenômenos educacionais, na tentativa de superar perspectivas reducionistas e fragmentadas.

A atuação das(os) psicólogas(os) escolares, portanto, vem sendo reformulada com base em novas perspectivas que consideram a complexidade das relações escolares e a necessidade de uma intervenção institucional ampliada, voltada para a promoção de um contexto educacional mais inclusivo e equitativo (Marinho-Araujo, 2014). Uma abordagem institucional de atuação em Psicologia Escolar visa se concentrar no processo de escolarização, como ressalta Marinho-Araujo (2014), tendo como principal foco a escola e as interações que ocorrem nesse contexto.

Assim, o Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2019, 2022) defende que a relação entre psicologia e educação ocorra de forma mais crítica e comprometida com aspectos institucionais, pedagógicos, sociais, culturais e políticos. Nessa direção, a Psicologia Escolar tem se instrumentalizado para intervir nos contextos educativos por meio de mediações intencionais, possibilitando espaços de desenvolvimento humano e de construção coletiva do conhecimento (Firbida & Vasconcelos, 2018). Guzzo et al. (2010) destaca a proposta de uma atuação institucional e coletiva, que prioriza ações que fortaleçam as relações sociais, contribuindo significativamente para a potencialização do processo educacional e para a superação de barreiras historicamente impostas à aprendizagem.

Nessa perspectiva, a Psicologia Escolar é entendida como um campo de atuação profissional da psicologia, além de ser uma área de produção científica, focada na aplicação dos conhecimentos psicológicos no contexto escolar. Seu principal objetivo é contribuir para o aprimoramento do processo educativo, que é visto como um processo complexo de transmissão cultural e um espaço fundamental para o desenvolvimento da subjetividade dos indivíduos (Mitjáns Martínez, 2003).

Santana, Pereira e Rodrigues (2014) definem a Psicologia Escolar como uma área de conhecimento e atuação profissional que se dedica às relações entre os processos psicológicos

e os processos educacionais. Além disso, enfatizam a necessidade das(os) psicólogas(os) escolares se envolverem “com uma multiplicidade de ações, considerando os determinantes sociais e os aspectos subjetivos que constituem os contextos educativos e o processo ensino-aprendizagem.” (p. 231).

A Psicologia Escolar, de acordo com Mitjáns Martínez (2010), se diferencia de outras áreas da psicologia por dois aspectos principais: seu objetivo e seu campo de atuação. Seu propósito é contribuir para a melhoria dos processos educativos dentro da escola, considerando sua complexidade e os diversos fatores envolvidos, que vão além do pedagógico, incluindo aspectos subjetivos, relacionais e organizacionais. Além disso, sua atuação se dá em diferentes instâncias do sistema educacional, com destaque para a escola. A(o) psicóloga(o) escolar aplica conhecimentos sobre o funcionamento psicológico humano para apoiar os processos de aprendizagem e desenvolvimento no contexto escolar. Para isso, considera a inter-relação de múltiplos elementos que afetam a experiência educacional, compreendendo a diversidade de fatores que determinam esse contexto (Mitjáns Martínez, 2010).

Diante do exposto, compreende-se que a Psicologia Escolar é uma área de atuação que concentra-se no processo de escolarização, com ênfase na escola e nas multiplicidades de relações que se constituem nesse espaço. Sua atuação fundamenta-se nos conhecimentos produzidos pela Psicologia Escolar, assim como pelas contribuições de outras áreas da psicologia e áreas correlatas, como a educação. No exercício de sua atuação, a Psicologia Escolar assume o compromisso de orientar suas discussões a partir de uma perspectiva ética, concebendo-a não como uma mera determinação de normas, tampouco como tema da moda, mas sim como uma ética social. Esta ética social é constantemente instigada a refletir sobre as ações realizadas, para quem são destinadas, com qual finalidade e a quais interesses elas servem (Antunes, 2008).

Na obra de Marinho-Araujo (2014), a Psicologia Escolar é entendida de maneira crítica e política. A autora destaca que essa área da psicologia vai além da aplicação de técnicas e métodos psicológicos na escola. Ela se insere dentro de um contexto social complexo e tem como objetivo entender e intervir nas questões que afetam o desenvolvimento psicológico dos estudantes, sempre considerando os aspectos históricos, sociais, políticos e econômicos.

Guzzo (2020), por sua vez, aponta que a Psicologia Escolar deve buscar uma atuação que promova a transformação social, não se limitando a uma visão assistencialista ou terapêutica. Essa abordagem crítica busca entender a escola como um espaço que não apenas reflete as desigualdades sociais, mas também possui potencial para ser um local de resistência e construção de cidadania, sendo essencial para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa.

A atuação da(o) psicóloga(o) escolar, nesse contexto, deve se afastar de uma perspectiva assistencialista e se comprometer com uma prática que valorize a dimensão coletiva da escola, fomentando uma educação crítica e emancipadora (CFP, 2019). No âmbito da Psicologia Escolar, isso significa assumir uma postura que vai além da mera adaptação dos indivíduos à realidade, buscando intervir de maneira crítica e dialética, considerando as influências histórico-culturais e promovendo a articulação entre aprendizagem, desenvolvimento e mediação social (Meira, 2003).

Para Guzzo, Moreira e Mezzalira (2016) a atuação da(o) psicóloga(o) deve ser mediadora, levando em conta as contradições e tensões sociais presentes na escola e na sociedade em geral, e contribuindo para a formação de sujeitos críticos e conscientes. Essa definição enfatiza a Psicologia Escolar como uma prática que está ligada a uma perspectiva transformadora, comprometida com o fortalecimento das relações sociais e a promoção de um ensino que seja crítico e emancipador.

Sobre a atuação em Psicologia Escolar, as referências do CFP (2019) destacam que a área deve abordar questões sociais que envolvem as vivências das crianças, adolescentes e jovens. Nesse contexto, as propostas de trabalhos podem incluir temas associados ao Estatuto da Criança e do Adolescente, as transições vivenciadas durante o percurso escolar entre os anos iniciais e os anos finais, a interface entre escola e trabalho, além de questões que permeiam o contexto escolar, tais como gênero, sexualidade, relações étnico-raciais, desigualdade social, direitos humanos, preconceitos e violências, entre outras propostas que são elaboradas mediante as demandas específicas de cada escola, dos estudantes e com base nos conhecimentos proporcionados pela psicologia como ciência e profissão (CFP, 2019).

Nessa proposta, a ação da(os) psicóloga (o) escolar deve buscar um projeto educacional que possibilite uma formação de qualidade e acessível a todos; que defenda o reconhecimento do trabalho dos professores(as) e estabeleça relações escolares democráticas; que problematize os processos de medicalização, patologização e judicialização da vida de professores(as) e alunos; e que reivindique políticas públicas que incentivem o desenvolvimento de todos, trabalhando para superar os processos de exclusão e estigmatização social (CFP, 2019).

As referências do conselho (CFP, 2019) também ressaltam que no exercício profissional nas instituições, é essencial à atuação da(o) psicóloga(o) direcionar atenção e cuidados não apenas aos indivíduos, mas também às redes internas e externas que os afetam e os tensionam. Tal proposta implica que as psicólogas(os) compreendam mais sobre educação, seus ciclos e as histórias das lutas por transformações. Além disso, é fundamental conhecer sobre como essas transformações são formalizadas em leis, como uma consequência de seus próprios

movimentos e reivindicações, muitas vezes não reconhecidas pelas(os) profissionais (CFP, 2019).

A partir da perspectiva crítica, as políticas públicas ganharam maior relevância no campo da Psicologia Escolar, tornando-se um objeto importante para reflexões e estudos, além de apresentarem significativa relevância para a atuação nessa área (CFP, 2019). Para Souza (2010), as políticas públicas possibilitam que os interesses e bem-estar da população sejam garantidos e legalmente implementados. Além disso, as políticas públicas possibilitam transformações no cenário educacional em diferentes níveis, incluindo a estrutura, funcionamento, organização e até mesmo as configurações da subjetividade social (Mitjáns Martínez, 2017).

Neto, Negreiros e Carvalho (2020) discutem que a(o) psicóloga(o) escolar pode atuar com as políticas públicas educacionais com o objetivo de contribuir com a produção de legislações que possam colaborar com o desenvolvimento da educação. Dessa forma, a(o) profissional pode ampliar os espaços de diálogo interdisciplinar, com vistas a buscar soluções para questões educacionais, a partir de uma percepção que considere a singularidade das pessoas e a diversidade dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano.

As políticas públicas no campo da educação são determinantes na regulação e na forma de organização das instituições de ensino e das práticas pedagógicas. Assim, as políticas públicas educacionais são elaboradas em um contexto de disputa de interesses em relação aos objetivos da educação e às concepções subjacentes a respeito das inúmeras questões que permeiam o contexto educacional. As legislações podem impactar as diretrizes educacionais, as condições de trabalho dos profissionais da educação e as formas de gestão escolar, por isso é importante que psicólogas(os) escolares compreendam seu processo de produção e implantação (Mitjáns Martínez, 2017).

A atuação de psicólogas(os) escolares com as políticas públicas educacionais, de acordo com Guzzo, Mezzalana e Moreira (2012), contribui com uma perspectiva em Psicologia Escolar que assuma um compromisso político com as questões cotidianas do ambiente educacional e de seus participantes. Portanto, é necessário que a Psicologia Escolar se envolva ativamente, por meio de pesquisas e de atuação profissional, com a temática das políticas públicas educacionais, de modo a compreender as intencionalidades sociais e históricas que constituem as propostas legislativas e as formas de contribuição (ou de obstáculos) que geram para o processo educacional (Moraes et al., 2019).

Vale apontar que existem diferentes concepções sobre políticas públicas, mas segundo Souza (2006), é possível observar um certo consenso de que se trata de uma ação do Estado

que proporciona de alguma forma alterações na sociedade, com a presença ou não de interesses em relação às necessidades da população. E a compreensão das políticas públicas implica em considerar o contexto do Estado capitalista e do movimento das forças sociais que constituem a sociedade, estabelecendo as inter-relações entre Estado, sociedade, economia e política (Souza, 2006).

As políticas públicas podem assumir perspectivas de manipulação de interesses de determinados grupos sociais e, simultaneamente, podem resultar de lutas em prol do bem comum, se configurando dialeticamente contraditórias (Evangelista & Shiroma, 2019). Ao se pensar na articulação entre a Psicologia Escolar e políticas públicas é necessário enfatizar as políticas públicas educacionais, pois se aproximam e afetam diretamente os contextos escolares. É possível reconhecer que políticas de outros setores (saúde, assistência social etc) também podem dialogar com a Psicologia Escolar, mas para atender os objetivos deste estudo, serão privilegiadas as políticas públicas educacionais.

Nos contextos escolares as políticas públicas educacionais, de acordo Mitjáns Martínez (2017), podem gerar impactos variados, abrangendo suas estruturas, formas de funcionamento, organização didático-pedagógica, objetivos, conteúdos e processos escolares como um todo. Nessa perspectiva, as políticas públicas educacionais podem apresentar concepções conflitantes sobre o fenômeno educativo e afetar de modos variados o espaço escolar, incluindo concepções sobre a Psicologia Escolar e a atuação das(os) profissionais.

A discussão sobre a relação entre a Psicologia Escolar e as situações de violência nas escolas apoia-se nessa perspectiva crítica apresentada, que reconhece a complexidade do processo educacional e as contradições que atravessam o cotidiano escolar. E ainda é foco deste estudo, evidenciar os impactos gerados pelas políticas públicas educacionais relacionadas às situações de violência nos contextos escolares. Nessa direção, busca-se problematizar as formas de compreensão da violência e evidenciar as múltiplas possibilidades de atuação da(o) psicóloga(o) escolar nesse contexto, o que será aprofundado na seção a seguir.

1.3 Psicologia Escolar e Situações de Violência nas Escolas

Ao propor e discutir possibilidades de equacionamento crítico — entendido aqui como a busca por interpretações e respostas fundamentadas em perspectivas teóricas que superem explicações simplistas — por meio da mediação da Psicologia Escolar para analisar o fenômeno da violência nas escolas, é fundamental compreender que, embora o termo “violência” muitas vezes seja tratado no senso comum como algo evidente e homogêneo, ele

envolve um conjunto de significados, historicamente construídos e socialmente determinados (Hobsbawm, 2013).

No âmbito da Sociologia, a violência é compreendida como um fenômeno sócio-histórico, marcado por causalidades complexas, especificidades históricas e por relações de poder que se expressam em diferentes contextos sociais e institucionais (Minayo, 2006). Essa perspectiva permite compreender que a violência não é um desvio isolado do comportamento individual, mas uma construção social que reflete desigualdades históricas, econômicas e culturais.

De acordo com Sawaia (2020), “o homem não carrega a violência em si, ela está fora, na sociedade, nos encontros. Os afetos a perpetuam ao mesmo tempo em que é por ela gerado, e dialeticamente a confronta e resiste a ela” (p. 40). Essa afirmação sintetiza a compreensão ético-ontológica da violência, segundo a qual ela não é uma característica natural do ser humano, mas resulta de relações sociais marcadas pela desigualdade, pelo controle e pela negação de direitos.

Nessa abordagem, pensar a violência implica reconhecer que o sofrimento ético-político vivenciado pelas pessoas é consequência de condições históricas, culturais e políticas que restringem a liberdade, a igualdade e a criação, elementos essenciais à plena humanização. Assim, enfrentar a violência não se resume a controlar comportamentos individuais, mas demanda intervir nas estruturas que produzem servidão e desigualdade, mobilizando os afetos como força de transformação coletiva (Sawaia, 2020).

Ainda a partir de uma perspectiva sociológica, Charlot (2002) enfatiza que a violência nas escolas deve ser analisada em relação às condições sociais que estruturam a experiência escolar dos estudantes, sobretudo daqueles que vivem em contextos de vulnerabilidade. Para o autor, a violência é muitas vezes uma forma de expressão da relação que o estudante estabelece com a escola, marcada por sentimentos de exclusão, desvalorização e fracasso.

Charlot (2002) propõe uma distinção importante entre três formas de manifestação da violência no contexto escolar: violência *na* escola, violência *à* escola e violência *da* escola. A primeira refere-se a atos que ocorrem dentro do espaço físico da escola, mas que não estão diretamente relacionados às práticas institucionais, como conflitos oriundos do entorno social que adentram o espaço escolar. A segunda diz respeito a agressões que têm como alvo direto a instituição e seus representantes, como professores(as) e gestores(as), expressando oposição à autoridade escolar. Já a terceira está relacionada às formas de funcionamento institucional que, muitas vezes, produzem exclusão e sofrimento para os estudantes, como a rigidez nas normas, os processos avaliativos considerados injustos ou discriminatórios e os discursos desqualificadores por parte dos adultos. Para o autor, essa diferenciação é fundamental, pois

evidencia que, embora nem toda forma de violência possa ser controlada pela escola, existem dimensões sobre as quais a instituição ainda pode intervir de forma crítica e transformadora.

De modo semelhante, Abramovay (2006) compreende a violência como um fenômeno relacional, cujos sentidos são construídos historicamente e variam conforme o contexto social e cultural, não sendo, portanto, um fenômeno fixo ou universal. Além disso, a autora destaca que a violência escolar está relacionada à negação de direitos, às desigualdades sociais e ao preconceito institucionalizado. A escola, longe de ser um espaço neutro, reflete e, por vezes, reproduz as tensões e conflitos presentes na sociedade. Assim, compreender a violência escolar exige reconhecer sua historicidade, suas múltiplas expressões e o modo como se articula a processos de exclusão e reprodução de desigualdades no interior das instituições.

Além disso, Abramovay (2006) evidencia que as violências na escola assumem diferentes formas, desde agressões verbais, ameaças e agressões físicas, até discriminações de ordem racial, presença de armas, furtos e a atuação de forças policiais, zrevelando a complexidade desse fenômeno no cotidiano escolar. Assim, a escola se mostra não apenas como espaço de aprendizagem, mas também como território onde se manifestam e se reproduzem desigualdades, tensões e disputas, reafirmando a compreensão da violência como uma construção histórica, relacional e multifacetada.

Ristum (2010), por sua vez, que segue a classificação de Charlot (2002) sobre as formas de manifestação da violência na escola, destaca que a violência contra a escola, como as condições estruturais desfavoráveis, atinge principalmente estudantes e professores, tendo o potencial de comprometer o processo educativo. Nessa direção, a autora também aborda o contexto social, histórico e político de desvalorização social do(a) professor(a), situação que tem marcado a educação formal no Brasil. Tal contexto tem contribuído com a precarização do trabalho docente, envolvendo questões políticas e de gestão que favorecem situações como a baixa remuneração, a desqualificação profissional, o pouco investimento na formação inicial e continuada, dentre outros. São situações que tem gerado nos(as) professores(as) sentimentos de baixa autoestima, de desmotivação com a docência, bem como diferentes formas de adoecimento, como discute Facci (2019).

Ademais, para Debarbieux (2002), a discussão sobre a violência nas escolas precisa ser ampla e não deve ser reduzida a uma definição única, fixa ou restrita ao âmbito penal, por exemplo. Em vez disso, trata-se de um fenômeno complexo, de contornos históricos e contextuais, que abrange desde agressões físicas graves até manifestações cotidianas de negligência institucional e política, a incivilidade e intimidação interpessoal, consideradas microviolências que afetam o contexto escolar. Os autores defendem uma definição ampliada

que considere a voz das vítimas e os múltiplos significados atribuídos pelos sujeitos escolares, reconhecendo a violência como construída socialmente e atravessada por disputas de poder simbólico. Assim, delimitar o conceito exige equilibrar o rigor metodológico com a necessidade de dar legitimidade às experiências relatadas.

Para Moehlecke (2010), a violência pode ser entendida como uma prática social que fere e viola os direitos humanos fundamentais, atingindo a dignidade, a integridade física, emocional e moral das pessoas, em especial crianças e adolescentes, que devem ser protegidos integralmente. Ela se manifesta não apenas em atos explícitos de agressão física, mas também em formas sutis de exclusão, discriminação, negligência e opressão, que impedem o pleno desenvolvimento e a participação social.

Nesse contexto, a violência se apresenta como um fenômeno multifacetado, que reflete e reforça desigualdades estruturais, preconceitos e a falta de respeito às diversidades humanas. Por isso, o combate à violência exige mais que a punição de atos individuais: requer a construção de uma cultura de direitos humanos, que promova o respeito mútuo, a inclusão, a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento da autonomia e autoestima de todos os sujeitos envolvidos (Moehlecke, 2010).

De acordo com Moehlecke (2010), a educação em direitos humanos é fundamental para prevenir e enfrentar a violência, ao fomentar o conhecimento, a vivência e a defesa dos direitos como princípios que devem permear as relações interpessoais e as práticas institucionais. Essa educação deve ir além do ensino de conteúdos, promovendo o desenvolvimento integral e a participação democrática na comunidade escolar e na sociedade, visando transformar os espaços onde a violência ainda persiste. Nessa mesma perspectiva, Assis, Constantino e Avanci (2010), afirmam que violência nas escolas não pode ser compreendida fora de uma análise das condições materiais da vida dos estudantes e da precarização das instituições públicas. Assim, pensar a violência escolar exige uma leitura crítica das políticas públicas, das desigualdades territoriais e das formas de organização da escola.

Partindo para pesquisas que abordam as situações de violência na escola, observa-se que se trata de um fenômeno multifacetado, atravessado por questões históricas, sociais, econômicas e institucionais. Autoras como Freire e Aires (2012), apontam que as manifestações de violência nas escolas refletem as contradições da sociedade, sendo sustentadas por relações de poder desiguais e práticas pedagógicas que, muitas vezes, reforçam processos de exclusão. Para essas autoras, não há soluções universais para as situações de violência, pois cada contexto escolar possui características específicas que exigem estratégias de enfrentamento articuladas à realidade local.

Santana (2019b) também discute situações de violência na escola relacionadas às práticas pedagógicas, considerando normas, procedimentos e concepções sobre o processo de aprendizagem e de desenvolvimento humano. A autora exemplifica que algumas práticas, muitas vezes, se fundamentam em referenciais de normalidade sobre “modos” e “tempos” de ensinar e de aprender, por isso apresentam expectativas sobre “ritmos” de produção que pressionam professores(as) e estudantes no cotidiano escolar. Esse é um tipo de violência simbólica que pode ser naturalizado nas práticas escolares e que contribuem com processos de exclusão.

Nesse mesmo sentido, Bonamigo et al., (2014) demonstram que, para além de episódios de agressão física ou verbal, a violência na escola também se expressa por meio de práticas institucionais autoritárias, pela reprodução de hierarquias e pela falta de espaços de diálogo entre gestores(as), professores(as) e estudantes. A pesquisa desses autores evidencia que o enfrentamento da violência demanda o fortalecimento de práticas coletivas, capazes de romper com a lógica punitiva e incentivar a participação democrática no cotidiano escolar.

Estudos como os de Navarro (2023) e Bulhões (2020) contribuem ao destacar o vínculo entre violência, desigualdade social e pertencimento comunitário. Navarro (2023), por exemplo, apresenta o caso de uma escola em Heliópolis que, ao adotar metodologias democráticas e valorizar o diálogo com a comunidade, conseguiu ressignificar as relações escolares, diminuindo os episódios de violência. Bulhões (2020), por sua vez, discute a relação entre juventude periférica, fracasso escolar e estigmatização social, mostrando como a ausência de políticas públicas efetivas agrava tensões e conflitos, sobretudo em territórios historicamente marginalizados.

As pesquisas que abordam as situações de violência na escola também destacam a necessidade de considerar formas de violência menos visíveis, como o *bullying*, o racismo institucional e a violência simbólica. Mezzalira, Fernandes e Santos (2021) problematizam o *bullying* como fenômeno coletivo que mobiliza toda a comunidade escolar, não apenas os autores e vítimas diretas, exigindo intervenções educativas que vão além de medidas judiciais.

Autoras como Moreira e Guzzo (2010; 2017) e Guzzo et al. (2019), reforçam que os conflitos vivenciados no contexto escolar não devem ser entendidos isoladamente, mas sim como reflexo de tensões familiares, desigualdades estruturais e contradições do próprio sistema educacional. Assim, as situações de violência escolar configuram-se como um campo complexo, que desafiam a comunidade educativa a construir respostas coletivas, intersetoriais e fundamentadas em uma análise crítica da realidade social.

No que tange ao trabalho da Psicologia Escolar diante das situações de violência na escola, observa-se que a produção teórica na área enfatiza a necessidade de uma atuação fundamentada em uma perspectiva crítica e transformadora, comprometida com a superação de práticas fragmentadas e individualizantes. Moreira e Guzzo (2010) defendem que o trabalho da(o) psicóloga(o) escolar precisa estar profundamente inserido no cotidiano da escola, envolvendo professores(as), estudantes e famílias, de forma a compreender os conflitos em sua dimensão histórica, social e cultural.

Freitas, Dryzun e Passone (2024) complementam esse entendimento ao apontar que o enfrentamento da violência requer a articulação de ações educativas, mediadoras e culturais, capazes de criar espaços de escuta, diálogo e fortalecimento de vínculos. Esses autores ressaltam a importância de práticas que possibilitem o compartilhamento e a discussão de experiências e conhecimentos, pois podem contribuir com o processo de conscientização dos participantes da escola. Nesse sentido, citam estratégias como rodas de conversa, mediação de conflitos e uso de recursos artísticos que podem favorecer a expressão subjetiva dos estudantes, contribuindo para transformar as relações institucionais.

Nesse contexto, Cantares (2021) reforça que a Psicologia Escolar deve atuar como facilitadora de processos de conscientização, empoderamento e participação coletiva, reconhecendo que a violência escolar é atravessada por desigualdades sociais, culturais e políticas. Para isso, é imprescindível que a atuação da(o) psicóloga(o) se articule com redes intersetoriais de proteção, dialogando com políticas públicas voltadas à educação, cultura, saúde e assistência social.

Negreiros e Campos (2020) destacam que, embora haja avanços na inserção de psicólogas(os) no sistema educacional, ainda persistem desafios relacionados à regulamentação, à resistência institucional e à reprodução de um modelo centrado na clínica individual. Para superar esses limites, os autores defendem a necessidade de uma prática interdisciplinar, construída a partir da análise da realidade escolar e de estratégias coletivas de prevenção e intervenção.

Guzzo et al. (2019) e Moreira e Guzzo (2017) também ressaltam que o trabalho da Psicologia Escolar deve contribuir para o fortalecimento de políticas públicas que garantam condições estruturais para a promoção de uma educação democrática, inclusiva e emancipatória. A atuação da(o) psicóloga(o) escolar, portanto, não se baseia no atendimento individual, e sim implica posicionamento político, diálogo com a gestão escolar, formação de professores(as) e construção de práticas que questionem as raízes estruturais da violência.

Verifica-se, assim, que no campo da Psicologia Escolar, a violência também é compreendida como um fenômeno complexo e multicausal, que apresenta uma série de indicadores que extrapolam os limites do espaço físico da escola, sendo comumente observado em sociedades marcadas por disparidades econômicas e sociais extremas (CFP, 2023). Nesse sentido, este trabalho compreende a violência como um fenômeno presente na sociedade de forma abrangente, que ultrapassa as barreiras da escola e, ao mesmo tempo, a permeia.

A análise da violência no contexto educacional exige uma reflexão sobre as relações de opressão que permeiam o processo educativo. Paulo Freire (2018) argumenta que a violência não pode ser atribuída aos oprimidos, pois eles são produto dessa violência estrutural. Para o autor, a violência é muitas vezes mantida por aqueles que exercem opressão e exploração, que negam o reconhecimento do outro como sujeito:

Como poderiam os oprimidos dar início à violência, se eles são o resultado de uma violência? Como poderiam ser produtores de algo que, ao instaurar-se objetivamente, os constitui? Não haveria oprimidos, se não houvesse uma relação de violência que os conforma como violentados, numa situação objetiva de opressão. Inauguram a violência os que oprimem, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros; não os oprimidos, os explorados, os que não são reconhecidos pelos que os oprimem como outro. (Freire, 2018, p. 58).

Dessa perspectiva, Freire (2018) defende que a superação da violência estrutural só é possível por meio de um processo educativo que promova a conscientização crítica dos sujeitos. E para ele, a conscientização depende de uma educação libertadora que rompe com a lógica da “educação bancária”, que deposita saberes de forma verticalizada e perpetua relações hierárquicas de poder. Ao contrário, o autor propõe uma educação dialógica, baseada no diálogo autêntico, na problematização da realidade e na construção coletiva do conhecimento, possibilitando aos oprimidos reconhecerem-se como sujeitos históricos e transformarem as estruturas que os oprimem. Nesse sentido, compreender a violência escolar implica considerar a forma como o modelo educacional contribui para mantê-la ou combatê-la, exigindo práticas pedagógicas comprometidas com a emancipação e a justiça social.

De acordo com Navarro (2023), um processo pedagógico conduzido de maneira autoritária pode favorecer a reprodução da violência e o uso do poder simbólico. Nesse contexto, a educação bancária, caracterizada pela mera transferência de conhecimento do docente para o discente, pode configurar-se como uma forma de violência simbólica. Quando o processo educativo se estrutura de maneira opressora e baseada na educação bancária, há a imposição

de saberes que desconsideram a participação ativa dos estudantes, limitando seu pensamento crítico e autonomia (Freire, 2018).

Dessa forma, torna-se fundamental compreender os processos históricos, culturais e sociais que sustentam a violência, a opressão e a exploração, especialmente aqueles ligados à rejeição e à negação da diferença, fenômenos que se manifestam de forma intensa e recorrente nas instituições escolares contemporâneas.

No caso da escola pública, é importante analisar o papel que lhe é atribuído, considerando, segundo Cunha e Dazzani (2016), que em sua origem foi idealizada como uma instituição voltada para atender às necessidades coletivas, promovendo a inclusão social e a formação cidadã. No entanto, ao longo do tempo, a escola moderna assumiu um caráter mais restritivo, configurando-se como espaço de confinamento e moldagem dos sujeitos, com a premissa de desenvolver competências e aptidões que atendam às demandas da sociedade capitalista (Cunha & Dazzani, 2016). Essa transformação da escola favorece a reprodução de desigualdades, opressões e exclusões, o que repercute diretamente nas situações de violência presentes em seu cotidiano.

Para Cunha e Dazzani (2016), a história da escola moderna é, predominantemente, uma narrativa marcada pela repulsa às diferenças. Ela emerge rejeitando de forma categórica a espontaneidade e a autenticidade da infância, propondo, em seu lugar, a correção e a moldagem das crianças de acordo com um ideal de 'adulter' moral e racional. Esse caminho trilhado pela escola moderna, que poderia servir como um espaço para mediar experiências formativas na comunidade, acaba por ceder lugar a um modelo burocrático, padronizado e monótono de ensino. No que se refere à essa repulsa da escola à diferença e sua relação com a violência, destaca-se que:

... a educação escolar tem operado no registro do paradoxo. Se, por um lado, a escola tem a missão de inserir e educar todos os indivíduos, por outro, as diferenças individuais, sociais e culturais que estes trazem consigo não são nem um pouco bem-vindas no contexto educativo. É bastante provável que o que esteja impedindo essa harmonização entre discurso teórico e prática cotidiana seja a própria identidade institucional escolar, tributária de uma longa e sólida tradição normatizante e conservadora que pouco ou nenhum espaço deixou para as singularidades e diversidades, geralmente entendidas como problemas a serem extirpados. A superação desse entrave, que há décadas perdura inequacionado, exigirá dos atores escolares uma séria e comprometida revisão dos pontos medulares da engrenagem escolar, bem como dos parâmetros pedagógicos que a norteiam, no sentido de

ensaiar a possibilidade de lançar novos olhares à questão da diferença. (Cunha & Dazzani, 2016, p. 68-69).

Nesse modelo, aqueles que se desviam da norma ou que não se encaixam, acabam por enfrentar as consequências. Quando a escola não oferece espaços para lidar com a diversidade e o diferente, ela se torna propensa a perpetuar violações de direitos. Essa reflexão nos leva à questão destacada por Freire (2018): “Como poderiam os oprimidos dar início à violência, se eles são o resultado de uma violência?” (p. 58).

Guzzo (2020) discute a ideia de uma escola amordaçada, caracterizada por um contexto em que as múltiplas formas de violência, muitas vezes silenciosas e naturalizadas, restringem o potencial emancipador da educação. Nesse cenário, a violação de direitos deixa marcas profundas, perpetuando relações de opressão, injustiça e exploração. Assim, conforme a autora, a presença da(o) psicóloga(o) escolar pode assumir dois caminhos: ou se limita a reforçar práticas que mantêm essas violências, ou atua de forma crítica para promover o respeito e a dignidade humana no processo de escolarização.

Considerando o cenário de violência, exclusão e negligência que frequentemente se manifestam nas escolas, cabe à Psicologia Escolar promover um diálogo aberto e contínuo com a comunidade escolar acerca da diferença. Conforme apontado por Giordani, Seffner e Dell'Aglio (2017), as manifestações de violência podem variar de uma escola para outra, de modo que as estratégias de prevenção e intervenção devem ser adaptadas para considerar as particularidades de cada instituição. Além disso, os autores citados enfatizam que é essencial retomar a escola como um espaço de proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes. Nesse sentido, torna-se imperativo implementar projetos de intervenção que tenham como foco principal as relações sociais, além de promover a formação dos professores(as) e da equipe diretiva para ações eficazes diante de situações que envolvam violência escolar.

Nesse contexto, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) tem assumido um papel central ao regulamentar e orientar a prática profissional das(os) psicólogas(os) no Brasil, estabelecendo princípios éticos e diretrizes para a atuação em diferentes contextos (CFP, 2005). Nos últimos anos, o CFP vem aprofundando o debate sobre a presença da Psicologia no espaço escolar, produzindo documentos técnicos que norteiam a prática da(o) psicóloga(o) escolar no enfrentamento das situações de violência. Exemplo disso é a Nota Técnica nº 8/2023, intitulada *A Psicologia na Prevenção e Enfrentamento à Violência nas Escolas*, que reitera o compromisso da categoria com a construção de uma escola pública, gratuita, de qualidade e socialmente comprometida.

A Nota Técnica nº 8/2023 destaca a importância de que as escolas contem com profissionais que atuem de forma crítica, engajados na superação das violências e comprometidos com a proteção e a garantia de direitos de crianças e adolescentes. Diante desse cenário, a(o) psicóloga(o) escolar deve estar atenta(o) à realidade cotidiana da escola, mobilizando o conhecimento científico da Psicologia sem confundir sua prática com intervenções próprias de outros campos da profissão (CFP, 2023).

Nesse sentido, cabe ressaltar que, embora o encaminhamento a outros serviços especializados possa ser necessário em situações específicas, a atuação da(o) psicóloga(o) escolar não deve se limitar a essa prática. Além disso, a(o) psicóloga(o) escolar não deve considerar a presença de sofrimento ou a própria violência de forma isolada, mas sim compreendê-los a partir de uma perspectiva social, política e histórica, em consonância com o que propõe o Conselho Federal de Psicologia (2023).

Verifica-se que a Nota Técnica CFP nº 8/2023, emitida pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2023), constitui um importante referencial para a compreensão do papel da Psicologia Escolar no enfrentamento da violência no contexto educativo. O documento enfatiza que a atuação da(o) profissional da Psicologia Escolar deve se pautar pela promoção de direitos humanos, pela construção de práticas emancipatórias e pelo fortalecimento de vínculos comunitários dentro do contexto escolar.

Sob uma perspectiva crítica, a Nota Técnica problematiza perspectivas teóricas e práticas que individualizam a violência, entendendo-a apenas como fruto de desvios comportamentais isolados. Em contraposição a essa ideia, a Nota Técnica propõe a análise das violências como fenômenos estruturais, atravessados por desigualdades sociais, relações de poder e processos de exclusão histórica (CFP, 2023). Tal compreensão dialoga com concepções teóricas da Psicologia Escolar comprometidas com a transformação social, bem como com abordagens críticas sobre o ser humano e a educação, como a Psicologia Histórico-Cultural, que defende a análise das práticas escolares a partir dos contextos sociais e históricos em que estão inseridas.

Além disso, o documento orienta que ações de prevenção e enfrentamento da violência nas escolas devem priorizar intervenções coletivas, a escuta qualificada de estudantes e comunidades escolares e o fortalecimento de práticas de cuidado mútuo, recusando soluções meramente punitivas (CFP, 2023). Nesse sentido, a Psicologia é convocada a articular suas práticas a projetos pedagógicos democráticos e inclusivos, promovendo espaços de diálogo e fortalecendo a escuta e o diálogo nas escolas.

Em conclusão, a Nota Técnica CFP nº 8/2023 evidencia que o enfrentamento da violência nas escolas demanda uma atuação da Psicologia Escolar que seja crítica, coletiva e

comprometida com a promoção dos direitos humanos. Nesse cenário, a Psicologia Escolar, fundamentada em concepções teóricas comprometidas com a transformação social, é convocada a construir práticas que reconheçam as múltiplas dimensões da violência e que fortaleçam os vínculos comunitários, a participação democrática e o acolhimento nas escolas. Assim, reafirma-se a centralidade da Psicologia Escolar na construção de contextos educativos mais justos, inclusivos e emancipatórios.

Além da Nota Técnica nº 8/2023, o Conselho Federal de Psicologia também apresenta contribuições importantes por meio de outras produções, como o relatório *Violência e preconceitos na escola: contribuições da Psicologia* (Universidade Federal de Mato Grosso, 2018). Essa publicação resulta de uma pesquisa nacional que analisou múltiplas formas de violência e preconceitos no contexto escolar, oferecendo reflexões sobre práticas preventivas, estratégias de intervenção e a necessidade de uma atuação articulada entre psicólogas(os), comunidade escolar e políticas públicas. Tanto a Nota Técnica quanto o relatório enfatizam que o enfrentamento da violência na escola exige que a atuação da(o) psicóloga(o) escolar vá além de abordagens individuais, assumindo uma leitura crítica das condições estruturais e históricas que favorecem a reprodução de desigualdades, preconceitos e opressões.

O relatório *Violência e preconceitos na escola: contribuições da Psicologia* (Universidade Federal de Mato Grosso, 2018) salienta que é fundamental reconhecer que a escola, como espaço social, manifesta as contradições de uma sociedade desigual, expressando em seu cotidiano formas de violência e preconceito que têm raízes profundas. Práticas como agressões, vandalismo, *bullying* e discriminação não podem ser reduzidas a responsabilidades individuais, mas devem ser analisadas considerando as condições sociais que afetam o convívio escolar. Nesse sentido, o enfrentamento da violência escolar demanda superar abordagens que moralizem ou simplifiquem o fenômeno, adotando uma perspectiva integrada que articule diferentes campos do conhecimento, como a Psicologia, a Educação e as Ciências Sociais. Nesse sentido, a Psicologia Escolar pode contribuir para a construção de estratégias de prevenção e de práticas educativas comprometidas com os direitos humanos, a escuta, o diálogo e o fortalecimento da convivência democrática (Universidade Federal de Mato Grosso, 2018).

Outro documento basilar para a atuação da(o) psicóloga(o) escolar, publicado pelo Conselho Federal de Psicologia, é o Código de Ética Profissional dos Psicólogos (Resolução CFP nº 010/2005), que estabelece o respeito à dignidade humana como princípio central para a prática profissional. Fundamentado nos valores da Declaração Universal dos Direitos Humanos, o documento orienta que (a)o profissional da psicologia deverá trabalhar com vistas a “promover a saúde e a qualidade de vida das pessoas e das coletividades e contribuirá para a

eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.” (CFP, 2005, p. 7).

Além disso, o Código veda expressamente à(ao) psicóloga(o):

- a) praticar ou ser conivente com quaisquer atos que caracterizem negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade ou opressão;
- c) utilizar ou favorecer o uso de conhecimento e a utilização de práticas psicológicas como instrumentos de castigo, tortura ou qualquer forma de violência. (CFP, 2005, p. 9).

Considerando que é um dever ético da(o) psicóloga(o) intervir em situações de violência e possibilitar maior qualidade de vida às coletividades, acredita-se que a presença de psicólogas(os) escolares nas escolas brasileiras é fundamental. Nesse sentido, torna-se necessário que a Lei Federal 13.935, de 11 de dezembro de 2019, que dispõe sobre a presença de psicólogas(os) e assistentes sociais na rede pública de educação básica, seja devidamente regulamentada e efetivamente implementada, possibilitando que a garantia de direitos, aliada a uma educação pública, gratuita e de qualidade, contribua para combater os processos excludentes nas escolas.

A Resolução CFP nº 23/2022, também aborda a temática da violência ao indicar entre as atribuições direcionadas à psicóloga(o) especialista em Psicologia Escolar e Educacional, a atuação em ações e projetos com enfoque no enfrentamento dos preconceitos e da violência na escola, orientando as equipes educacionais e participando de ações necessárias à superação de estigmas que possam comprometer o desempenho escolar dos estudantes (CFP, 2022).

E também destacam-se as “Referências Técnicas para atuação de psicólogas(os) na Educação Básica”, esse é outro documento publicado pelo Conselho Federal de Psicologia que aborda o papel da(o) psicóloga(o) em situações de violência na escola. As referências apontam que a psicologia desempenha um papel fundamental ao proporcionar reflexões sobre a complexidade das relações sociais que afetam os processos de aprendizagem, incluindo as situações de violência nas escolas. Ao lidar com os sujeitos e suas subjetividades, a(o) psicóloga(o), em colaboração com toda a comunidade escolar, pode facilitar o reconhecimento desse fenômeno na escola e atuar na desconstrução dessas violências, abrangendo questões como o racismo, o machismo, a LGBTfobia e o sexismo (CFP, 2019).

Vale destacar que na nota técnica da ABRAPEE, uma das atribuições elencadas à psicóloga(o) escolar envolve a atuação em ações e projetos de enfrentamento aos preconceitos e às violências vivenciadas no cotidiano escolar. Além disso, a nota orienta que a profissional da Psicologia Escolar desempenha um papel fundamental no enfrentamento dos processos de patologização, medicalização e judicialização nos contextos escolares (ABRAPEE, 2020).

Dessa forma, tanto os documentos do CFP, quanto a Nota Técnica da ABRAPEE evidenciam a relevância da atuação da(o) psicóloga(o) escolar no enfrentamento dos preconceitos e das violências na escola.

As psicólogas(os) que atuam nas escolas brasileiras têm lidado cotidianamente com diversas manifestações de violência e preconceito nas escolas, tanto nas relações educacionais quanto entre os pares, vistas como forma de questionamento e resistência às violências sociais e estruturais que permeiam as relações sociais. Nesse contexto, torna-se imperativo empreender esforços na construção de conhecimentos e práticas que possam acolher a diferença e as distintas possibilidades de expressões dos sujeitos. Além disso, sob uma perspectiva ético-política, torna-se necessário estabelecer posicionamentos que assegurem a não neutralidade da educação, promovam a valorização e autonomia docente e reconheçam a escola como um espaço privilegiado para a promoção de reflexões sobre gênero, sexualidade e relações étnico-raciais (CFP, 2019)

Sobre o trabalho intersetorial, a Nota Técnica CEP nº 8/2023, considera necessário estabelecer uma articulação com outras redes existentes e promover ações que visem a restauração das relações sociais presentes na escola, com o intuito de garantir que esse meio seja verdadeiramente um espaço democrático e protetor dos direitos humanos. Assim, é fundamental garantir a articulação com os serviços que constituem a Rede de Proteção Social da Criança e do Adolescente, sendo eles: “o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), o Sistema Único de Saúde (SUS), a Segurança Pública, o Conselho Tutelar e o Sistema de Justiça”. (CFP, 2023, p. 10).

Ao falar direitos humanos na escola é relevante resgatar o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA), estabelecido pela Lei nº 8.069/1990, que reconhece crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e visa garantir a proteção integral e prioritária por parte da família, sociedade e do Estado. Desse modo, postula em seu Art. 5º (Lei nº 8.069, 1990), que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.” (p. 1). Já o Art. 17º, propõe que “o direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.” (p. 5). Assim, é imprescindível que a escola invista em ações que garanta os direitos de crianças e adolescentes de não sofrerem situações de violência e a(o) psicóloga(o) escolar pode contribuir com esse cenário.

A nota do CFP também destaca a importância da(o) psicóloga(o) escolar analisar de maneira abrangente a conjuntura social e política que afeta o cotidiano da comunidade escolar e considerar os desafios impostos por essa realidade, a fim de implementar ações preventivas e de intervenção. Dentre as possibilidades de atuação da(o) psicóloga(o) escolar frente ao fenômeno da violência, destaca-se: realizar um diagnóstico institucional, mapeando as dimensões da vida cotidiana da comunidade escolar, desenvolver um plano de ações preventivas como parte do projeto político pedagógico e construir grupos de reflexão com os estudantes e os professores sobre as vivências que eles experienciam no cotidiano escolar (CFP, 2023).

O diagnóstico institucional constitui uma ferramenta essencial na atuação da(o) psicóloga(o) escolar, permitindo uma compreensão aprofundada da dinâmica da escola e dos múltiplos fatores que a compõem, inclusive sobre a comunidade externa em que está inserida. A partir dessa análise, torna-se possível identificar aspectos críticos do meio acadêmico e elaborar estratégias eficazes para projetos de intervenção (Santana et al., 2014). No contexto deste trabalho, ao abordar uma questão específica como a violência, o diagnóstico institucional possibilita uma investigação detalhada, orientando a formulação de ações preventivas e interventivas adequadas à realidade da comunidade escolar.

Em tese, o papel da escola é possibilitar um espaço propício à emancipação daqueles que a frequentam. Nesse contexto, a atuação da(o) psicóloga(o) escolar torna-se essencial para a promoção dos direitos humanos, a construção de justiça social, a valorização das igualdades e o enfrentamento de opressões, explorações, preconceitos e violências. Como destaca o Conselho Federal de Psicologia (2023), esse compromisso requer que a escola ultrapasse a mera transmissão de conteúdos. Assim, torna-se urgente superar a lógica da educação bancária, tal como definida por Paulo Freire (2018), que reproduz práticas opressoras em vez de promover processos educativos críticos e libertadores.

A guisa de fechamento, menciona-se a necessidade do envolvimento de todos os atores da comunidade escolar e da sociedade no enfrentamento à violência nas escolas. Como diz Santana (2019b, p. 71), é relevante envolver toda a comunidade nas discussões e nas ações sobre a violência nos espaços educativos, pois: “a violência é um fenômeno que deve ser tema de toda sociedade, ou seja, precisa ser discutido e problematizado continuamente nos diferentes espaços sociais, culturais e políticos”.

O envolvimento de todos implica em uma democratização da gestão escolar, por meio da participação da comunidade escolar, tal proposta se encontra prevista tanto na Conferência Nacional de Educação quanto no Plano Nacional de Educação, conforme discute Giordani,

Seffner e Dell’Aglío (2017). Meireles e Guzzo (2019) destacam a importância da escuta efetiva dos diferentes sujeitos escolares na resolução de conflitos e no enfrentamento das situações de violência. A ausência de escuta e a desvalorização da palavra dos estudantes por parte da gestão, como mostram as autoras, pode configurar uma forma de violência institucional e contribuir para o sentimento de descrença nas medidas adotadas pela escola.

De acordo com Libâneo (2015), as práticas de organização e gestão da escola são, em essência, práticas educativas. O processo de ensino-aprendizagem não se restringe às atividades realizadas dentro da sala de aula, ou seja, também envolve a forma como a escola é organizada, a condução da gestão e o contexto institucional. Assim, o desenvolvimento adequado do processo educativo está diretamente ligado à gestão da direção e da coordenação pedagógica. O autor afirma ainda que essas práticas devem ser orientadas para lidar com quaisquer tendências de discriminação e desigualdade social, garantindo a todos o acesso a uma escolarização de qualidade.

A gestão escolar, nesse sentido, deve ser concebida como espaço estratégico para a mediação de conflitos e promoção de relações mais justas. Como afirmam Meireles e Guzzo (2019), é urgente o investimento em espaços democráticos nas escolas, nos quais a opinião dos estudantes seja ouvida, registrada e legitimada, de modo a combater o fatalismo e a sensação de impotência diante das situações de violência.

Mitjáns Martínez (2010) reforça que os estilos de gestão, os sistemas de relações e o clima da instituição de ensino afetam diretamente tanto os modos de agir quanto o comprometimento dos sujeitos escolares. Uma gestão que desconsidera essas dimensões tende a intensificar práticas autoritárias e desarticuladas da realidade vivida pelos sujeitos, dificultando ações com potencial transformador.

Ainda nesse cenário, Silva e Guzzo (2019) apontam que, mesmo quando há encaminhamentos dos casos de violência para a gestão, as situações persistem, sobretudo quando as estratégias adotadas têm caráter meramente punitivo. Isso demonstra a necessidade de compreender as situações de violência a partir de seus contextos e significados, buscando suas raízes e não apenas seus efeitos. A gestão, portanto, não pode assumir apenas um papel repressor, mas precisa atuar como promotora de processos educativos sensíveis à singularidade dos sujeitos e às determinações sociais que os atravessam.

A Psicologia Escolar, alinhada a uma perspectiva crítica, pode contribuir significativamente com a gestão escolar ao investir em práticas institucionais colaborativas, que envolvam todos os sujeitos da escola em processos de análise e intervenção. Como afirmam Freitas, Dryzun e Passone (2024), a atuação da(o) psicóloga(o) escolar deve ser planejada de

forma coletiva, envolvendo toda a gestão, reconhecendo a complexidade das relações escolares e a necessidade de práticas comprometidas com o desenvolvimento integral dos estudantes e a construção de um espaço mais justo e democrático.

Portanto, diante das reflexões apresentadas, considera-se que, em um cenário permeado pela violência, a participação ativa de todos os atores escolares na gestão escolar torna-se não apenas um imperativo ético e legal, mas também uma medida indispensável para possibilitar um contexto escolar propício ao desenvolvimento pleno de crianças e adolescentes, contrapondo-se à violência, exclusão, negligência e opressão. E a Psicologia Escolar pode contribuir com a gestão escolar ao investir em uma prática institucional, que valorize o trabalho colaborativo e interdisciplinar.

2. Método

Caminhante não há caminho, se faz o caminho ao caminhar...

Antônio Machado, Poema “Cantares” (1912)

Esta seção descreve os procedimentos metodológicos adotados para alcançar os objetivos deste estudo. De acordo com Denzin e Lincoln (2006), o desenho de pesquisa articula os paradigmas teóricos às estratégias de investigação e aos métodos de coleta de dados, orientando a atuação das(os) pesquisadoras(es) na inserção no campo empírico, em diálogo com diferentes contextos, sujeitos, grupos, instituições e materiais interpretativos, como documentos e arquivos. No presente trabalho, a estrutura metodológica está organizada em duas subseções principais: 1) Fundamentos teórico-metodológicos e 2) Procedimentos metodológicos da Pesquisa.

2.1 Fundamentos Teórico-Metodológicos

Esta subseção apresenta as bases teóricas que fundamentaram o estudo e os métodos adotados para investigar as significações sobre a violência nas escolas, considerando as políticas públicas relacionadas ao tema. São discutidos, de forma breve, os principais conceitos e a abordagem metodológica definida para garantir a validade e a relevância dos resultados.

Considerando a complexidade do processo educativo e os múltiplos fatores que o atravessam, a pesquisa constitui uma ferramenta fundamental para embasar práticas e intervenções no contexto escolar. Ela oferece suporte para a atuação de todos os profissionais da educação, incluindo as(os) psicólogas(os), possibilitando práticas alinhadas às necessidades reais da comunidade escolar (Mitjáns Martínez, 2010).

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa. Nesse sentido, compreende-se a pesquisa de cunho qualitativo como sendo um campo de investigação que abarca um conjunto de práticas materiais e interpretativas destinadas a proporcionar uma compreensão mais ampla dos fenômenos, segundo Denzin e Lincoln (2006). Os autores discutem que essas práticas transformam os fenômenos em representações e os pesquisadores qualitativos têm como principal objetivo compreender e interpretar os fenômenos a partir dos significados atribuídos a eles.

Sob uma perspectiva histórico-cultural, segundo Freitas (2002), a pesquisa qualitativa caracteriza-se por ser interpretativa e criativa, partindo do pressuposto de que a realidade é construída socialmente e de que há uma interação estreita entre o pesquisador e o objeto de

estudo. O conhecimento produzido é, portanto, mediado por sentidos e significados e afetado por fatores como classe, raça, gênero e etnia, de modo que não existem observações puramente neutras ou objetivas, mas situadas socialmente.

Para Flick (2009), a pesquisa qualitativa busca interpretar fenômenos em seus contextos específicos, considerando múltiplas perspectivas e a complexidade da experiência humana. Para o autor, a utilização de entrevistas, grupos focais, observações e outros instrumentos não se limita à coleta de dados, mas envolve um processo de construção conjunta de sentidos entre pesquisador e participantes. Nesse sentido, Strauss e Corbin (2008) enfatizam a importância de procedimentos sistemáticos de análise que permitam ao pesquisador organizar, comparar e interpretar dados qualitativos de forma a gerar teorias fundamentadas na realidade empírica. Assim, o pesquisador qualitativo assume uma postura ativa, reflexiva e flexível, capaz de lidar com as contradições e incertezas do campo.

De acordo com Freitas (2002), o pesquisador não é um observador neutro, mas um sujeito historicamente situado, que carrega suas experiências, valores e horizontes sociais para dentro do campo de investigação. Para a autora, a entrevista, por exemplo, não deve ser vista como mera troca de perguntas e respostas, mas como um espaço dialógico de produção de sentidos, em que as vozes dos sujeitos refletem a realidade social, cultural e histórica de que fazem parte.

Dessa forma, para Freitas (2002), a pesquisa qualitativa vai além da descrição de dados, constituindo-se como um processo interpretativo que articula o singular ao coletivo, o individual ao social e o contexto às práticas concretas. O pesquisador, nesse processo, constrói conhecimentos que dialogam com a complexidade e a historicidade dos fenômenos, reconhecendo que a compreensão plena da experiência humana é sempre parcial, situada e em constante transformação.

De acordo com Denzin e Lincoln (2006), embora nenhum método de pesquisa seja capaz de capturar todas as nuances e variações complexas da experiência humana, a contribuição da pesquisa qualitativa reside em sua capacidade de interpretar e contextualizar essas experiências, reconhecendo que a compreensão plena da experiência individual é sempre um processo em evolução.

Segundo Aguiar (2011), durante o processo de pesquisa é fundamental superar a aparência e buscar a apreensão do objeto de estudo. Para uma análise que de fato apreenda o objeto, é necessário explorar o processo, as determinações e a gênese das expressões, considerando todas as propriedades essenciais dos fenômenos. Assim, durante o processo de pesquisa é importante ir além das aparências e explorar as determinações históricas e sociais que se manifestam nas motivações, necessidades e interesses para que seja possível desvendar o sentido atribuído aos

fenômenos. Dessa forma, busca-se construir um conhecimento que revele a realidade investigada, sendo o papel do pesquisador compreender os sentidos expressos na sua totalidade, incluindo o processo de produção desses sentidos (Aguilar, Soares & Machado, 2015).

Por fim, é importante ressaltar que este estudo se fundamenta nas contribuições da Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica, a qual apresenta fundamentos teóricos e metodológicos específicos, caracterizando-se por compreender o processo de escolarização a partir de um olhar amplo e crítico para o contexto sócio-político-cultural que permeia os processos educativos (Marinho-Araujo, 2014). Nessa perspectiva, seu objeto de interesse abrange a investigação e a intervenção nas instituições escolares e nos processos de escolarização, reconhecendo que as demandas presentes nesses cenários estão intrinsecamente relacionadas a uma produção histórica complexa, cujas raízes estão associadas a uma multiplicidade de fenômenos constituintes, tais como as políticas públicas educacionais, a formação docente, a organização do espaço escolar, entre outros elementos (Barbosa & Souza, 2012; Guzzo, Moreira & Mezzalira, 2016).

2.2 Procedimentos Metodológicos da Pesquisa

A presente pesquisa abrange diferentes procedimentos e fontes para atender aos objetivos propostos, organizando-se em duas etapas principais. A primeira consiste na realização de uma revisão de literatura sobre a intersecção entre a violência nas escolas e a Psicologia Escolar, visando mapear e caracterizar as produções científicas sobre a temática. A segunda corresponde à análise documental de políticas públicas educacionais e de documentos federais e estaduais que abordam as situações de violência no contexto escolar, com o intuito de investigar as significações atribuídas à violência nas escolas e analisar os desafios e as possibilidades para a inserção e atuação da Psicologia Escolar no enfrentamento desse fenômeno.

2.2.1) Revisão de literatura

Foi realizada uma revisão de literatura para explorar as produções científicas que apresentam intersecção entre o fenômeno da violência nas escolas e o campo da Psicologia Escolar. Assim, através da revisão de literatura, foi possível mapear e caracterizar como a temática está sendo abordada e estudada pela área de Psicologia Escolar, assim como analisar as significações que estão sendo atribuídas ao presente tema. Uma descrição mais detalhada sobre o procedimento desenvolvido na revisão de literatura será apresentada no Capítulo 3, que apresenta os resultados, com o objetivo de favorecer a leitura das informações.

2.2.2) Análise documental de legislações e de documentos que abordam a temática da violência na escola:

Foi realizada uma análise documental de políticas públicas educacionais e de documentos de âmbito nacional e estadual que tratam das situações de violência no contexto escolar. O objetivo foi investigar no material as significações atribuídas à violência nas escolas e analisar os desafios e as possibilidades para a inserção e atuação da Psicologia Escolar no enfrentamento desse fenômeno.

Foram selecionados documentos publicados nos últimos anos com foco na temática em estudo, sendo três documentos federais e dois estaduais:

- a Lei Federal nº 14.643, de 2 de agosto de 2023, que autoriza o Poder Executivo a implantar serviço de monitoramento de ocorrências de violência escolar.
- o Decreto Federal nº 12.006, de 24 de abril de 2024, que institui o Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas e regulamenta a Lei nº 14.643/2023.
- a Lei Federal nº 14.819, de 16 de janeiro de 2024, que institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares.
- a Lei Estadual nº 21.881, de 20 de abril de 2023, que institui a Política Estadual de Prevenção e Combate à Violência Escolar.
- Protocolo de Segurança Escolar - Promovendo a Cultura de Paz e Cidadania nas Escolas, instituído pela Secretaria do Estado de Goiás no ano de 2023.

Os benefícios esperados da pesquisa incluem a contribuição para a reflexão e aprimoramento das políticas públicas voltadas para a violência nas escolas. A pesquisa visa ainda identificar os desafios enfrentados e as oportunidades para a atuação da(o) psicóloga(o) escolar nesse contexto. Além disso, a compreensão das percepções sobre a violência escolar e a análise das políticas públicas pertinentes poderão oferecer subsídios para o desenvolvimento de ações e projetos que promovam um contexto educacional mais favorável ao processo de desenvolvimento e ensino-aprendizagem dos estudantes.

Segundo Santana e Lopes de Oliveira (2010), a análise de um documento possibilita a compreensão dos significados que permeiam sua produção e interpretação, de forma contextualizada, considerando as possibilidades de descrição de normas, regras e práticas sociais. Nessa perspectiva, a análise abrange a forma e o conteúdo dos documentos, que devem ser estudados detalhadamente para, conforme Evangelista e Shiroma (2019), selecionar unidades de análise e a construção de categorias, com base nos objetivos da pesquisa. Assim, a compreensão e familiarização com os textos ocorre por meio de leitura e releitura, com organização das concepções, dos objetivos e propostas apresentadas nos documentos. No

capítulo 4, que apresenta os resultados desse procedimento, será apresentada uma descrição mais detalhada dos aspectos metodológicos da análise documental.

3. Pesquisas sobre Psicologia Escolar e Violência nas Escolas

Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.
José Saramago, “Ensaio sobre a cegueira” (1995)

Neste capítulo, apresenta-se uma análise das pesquisas encontradas na revisão da literatura que investigam a intersecção entre a violência nas escolas e a Psicologia Escolar. Primeiramente, serão discutidos os aspectos teórico-metodológicos que fundamentam a presente revisão de literatura. Em seguida, serão discutidas as pesquisas selecionadas e analisadas, ressaltando suas contribuições e a relevância para o tema da violência nas escolas, a partir da perspectiva da Psicologia Escolar.

3.1 Aspectos Teórico-Metodológicos da Revisão de Literatura

A revisão de literatura teve como objetivo mapear e caracterizar como a temática da violência nas escolas vem sendo abordada no campo da Psicologia Escolar. Buscou-se, também, analisar as significações atribuídas a esse fenômeno, considerando as diferentes concepções de violência, as formas de manifestação descritas e as implicações apontadas para a atuação em Psicologia Escolar.

Segundo Flick (2013), a revisão de literatura proporciona ao pesquisador familiaridade com o fenômeno em estudo, com uma aproximação do conhecimento já desenvolvido e disponível sobre a temática pesquisada. O autor destaca que uma revisão sistemática tem um foco mais direcionado aos documentos de pesquisa, selecionados a partir de critérios mais específicos, de acordo com um foco a determinado tema. O resultado de uma revisão sistemática, conforme o autor, possibilita entender o que já foi pesquisado sobre o assunto, as teorias e concepções discutidas, bem como as controvérsias e as questões ainda em aberto.

Costa e Zoltowski (2014) descrevem alguns passos necessários para a realização de uma revisão de literatura que fundamentaram as etapas desenvolvidas nesta pesquisa, a saber: delimitação do tema a ser pesquisado; escolha das fontes de dados; seleção dos descritores para a busca; busca criteriosa dos dados pelo título e palavras-chave; seleção das publicações pelo resumo, conforme os critérios de inclusão e exclusão; análise do material pela leitura do texto completo, com foco descritivo e interpretativo.

Assim, com o intuito de acessar publicações científicas relevantes que versam sobre a intersecção entre o fenômeno da violência nas escolas e o campo da Psicologia Escolar, pontua-se que a revisão de literatura foi realizada por meio de três fontes, sendo:

- a) o Portal de periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), se trata de um acervo científico virtual brasileiro que contempla uma diversidade de periódicos e bases de dados em apenas uma ferramenta de buscas;
- b) a Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO), por se tratar de uma biblioteca digital que apresenta livre acesso e possibilita a publicação digital de periódicos científicos de maneira cooperativa;
- c) a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra, registra e publica as teses e dissertações realizadas nas instituições de ensino e pesquisa de todo o país, possibilitando acesso à produção científica brasileira.

Para a seleção dos materiais, foram adotados os seguintes **critérios de inclusão**: a) Tratar-se de estudo teórico ou empírico da Psicologia Escolar e Educacional que apresente em seu escopo a interseção da área com o fenômeno da violência no cenário escolar. Para isso, fora, consideradas produções que, em algum ponto do corpo textual, fizeram menção à Psicologia Escolar ou psicólogas(os) escolares; b) Conter ambos os descritores (Psicologia Escolar e violência) elencados no título, resumo, palavras-chave ou assunto; c) Estar em língua portuguesa; d) Estar disponível para leitura integral ou para download do texto.

No que concerne aos **critérios de exclusão**, destacam-se publicações em que os estudos sobre violência na escola foram conduzidos por perspectivas distintas da Psicologia Escolar, assim como pesquisas que abordavam a realidade de contextos educativos que não pertencem ao Brasil.

Inicialmente, foram utilizados os descritores ‘Psicologia Escolar OR violência’ nas plataformas CAPES, SciELO e BDTD, resultando em um total de 71.742 estudos (artigos, teses e dissertações). Após a filtragem para a língua portuguesa, restaram 58.908 publicações. Durante uma revisão geral dessas publicações, foi possível identificar que, embora muitos trabalhos estivessem relacionados à psicologia, a maioria se concentrava em temáticas que destoavam consideravelmente da violência. Além disso, muitos textos abordavam temas diversos, não se restringindo à área de Psicologia Escolar, mas tratando de psicologia de forma geral. Diante disso, percebeu-se a necessidade de refinar os descritores utilizados, optando-se por ‘Psicologia Escolar AND violência’ para uma busca mais direcionada e relevante em relação aos objetivos da presente pesquisa. Após essa alteração, obteve-se 2.016 publicações, incluindo artigos, teses e dissertações. Após a nova filtragem para a língua portuguesa, restaram 1.492 publicações.

Durante a análise geral dos resultados, foi realizada uma revisão dos títulos das publicações encontradas. Essa revisão permitiu identificar que as temáticas se centravam

predominantemente na temática da violência. Embora a maioria dos estudos fosse da área de psicologia, observou-se uma baixa frequência de pesquisas especificamente relacionadas à Psicologia Escolar. Isso se deve ao fato de que o termo "Psicologia Escolar" frequentemente aparecia separado, resultando em publicações que abordavam apenas psicologia ou apenas o contexto escolar. Assim, concluiu-se que, ao não aplicar uma estratégia de agrupamento de termos e proximidade frequentemente utilizada em pesquisas bibliográficas, muitos textos encontrados não eram diretamente relevantes aos objetivos da pesquisa.

Diante disso, o processo de busca das produções científicas para compor a revisão de literatura foi realizado com os seguintes descritores: ("Psicologia Escolar") e ("violência"). Esses termos foram aplicados em todos os campos disponíveis (título, resumo, assunto e palavras-chave) utilizando o operador booleano AND, que permite a combinação de palavras-chave por adição, restringindo a busca a publicações que estejam realmente alinhadas com os descritores utilizados nas fontes de pesquisa.

Destaca-se que a busca booleana incorporou uma estratégia de agrupamento de termos e proximidade, empregando tanto parênteses quanto aspas. O uso de parênteses possibilita o agrupamento de termos dentro de uma expressão, permitindo uma delimitação mais precisa na busca. Por sua vez, o uso de aspas antes e depois dos descritores assegura a localização de registros que contenham os termos compostos na posição solicitada, garantindo a busca pelo termo exato "Psicologia Escolar".

Após essa busca, obteve-se um total de 204 publicações, sendo 60 na CAPES, 34 na SciELO e 110 na BDTD. Em seguida, aplicou-se um filtro de idiomas para coletar publicações exclusivamente em língua portuguesa, resultando em 44 publicações na CAPES, 29 na SciELO e 110 na BDTD. Adicionalmente, foi aplicado um filtro temporal específico apenas para teses e dissertações na BDTD, visando coletar as publicações dos últimos cinco anos (2020–2024). Essa escolha deve-se ao grande número de trabalhos encontrados nessa base e ao objetivo de focar em pesquisas mais recentes e alinhadas aos objetivos do presente estudo. Nas bases SciELO e CAPES, não foi aplicado recorte temporal, considerando-se a menor quantidade de publicações encontradas e o interesse em abarcar o máximo possível da produção disponível em língua portuguesa sobre o tema, dentro dos critérios de busca adotados. Assim, após o recorte temporal na BDTD, restaram 47 publicações.

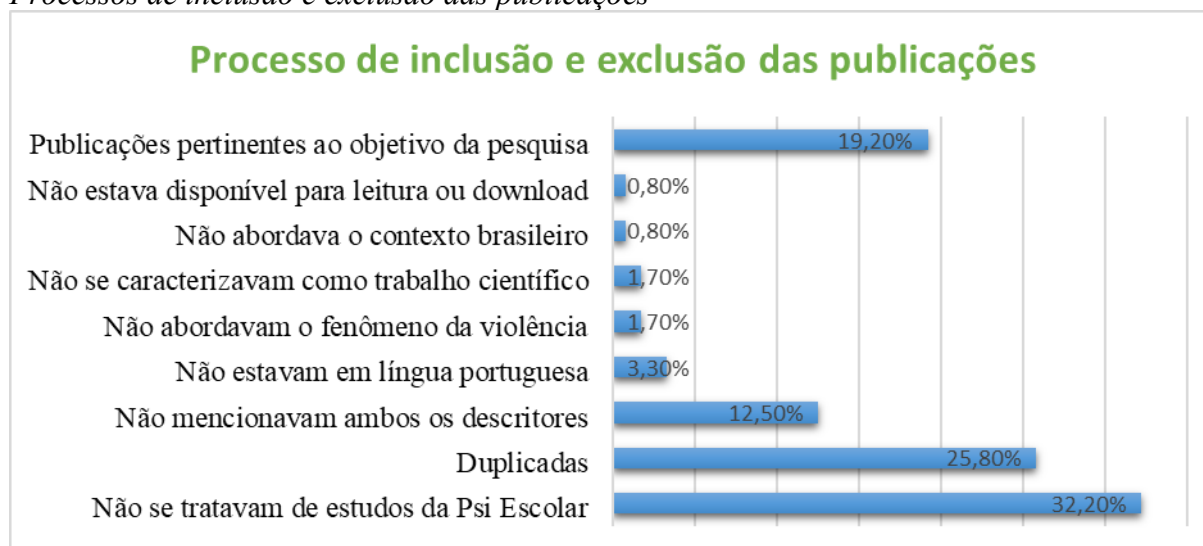
Dessa forma, o total final obtido na busca foi de 120 publicações, que foram selecionadas para o processo de seleção inicial. Esse processo envolveu a análise dos títulos, resumos e palavras-chave, com o objetivo de identificar os materiais pertinentes aos objetivos da pesquisa.

De maneira geral, observou-se que muitos estudos publicados em revistas voltadas à Psicologia Escolar não abordavam especificamente a atuação de psicólogas(os) escolares. Embora utilizem o contexto escolar para investigar temas relacionados à violência, grande parte desses trabalhos não se dedica diretamente à análise das práticas e intervenções desenvolvidas nesse campo.

Dando continuidade à essa análise, que consistiu na leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, e levando em consideração os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos, observou-se que, das 120 publicações encontradas, 97 foram excluídas (sendo 29 da CAPES, 27 da SciELO e 41 da BDTD). A figura a seguir ilustra os motivos de exclusão dos trabalhos da pesquisa:

Figura 1

Processos de inclusão e exclusão das publicações



Primeiramente, 34,2% (41) das publicações não se tratavam de estudos da Psicologia Escolar, uma vez que muitas sequer citavam essa área no corpo do texto. Além disso, 25,8% (31) publicações foram identificadas como duplicadas, presentes na CAPES e na SciELO, resultando em sua exclusão. Outras 12,5% (15) publicações não mencionavam ambos os descritores, ou seja, Psicologia Escolar e violência, o que comprometeu sua relevância para a presente pesquisa. Quatro publicações (3,3%) não estavam em língua portuguesa, sendo desconsideradas. Uma publicação (1,7%) não abordava o fenômeno da violência, enquanto outra (1,7%) não se caracterizava como trabalho científico. Uma publicação (0,8%) não abordava o contexto brasileiro, enquanto outra (0,8%) não estava disponível para leitura integral ou download. Assim, 80,8% das publicações foram excluídas, enquanto 19,2%

restaram. Dessa forma, restaram 23 publicações que atendiam aos objetivos da pesquisa e se adequavam aos critérios de inclusão e exclusão definidos.

Posteriormente, foi realizada a leitura integral dos materiais selecionados, o que possibilitou a realização de análises descritivas e qualitativas. O objetivo das análises descritivas foi identificar padrões, tendências, características comuns e diferenças nas publicações, proporcionando uma melhor compreensão das contribuições científicas sobre o tema da violência no contexto escolar, a partir da perspectiva da Psicologia Escolar. No próximo tópico, serão abordadas as análises descritivas dos materiais selecionados.

3.2 Análise Descritiva das Produções do Conhecimento sobre Psicologia Escolar e Violência nas Escolas

A seguir, são apresentadas todas as publicações selecionadas para compor a amostra da presente revisão da literatura, juntamente com uma análise descritiva dos dados. Conforme exposto na Tabela 1, dentre as publicações selecionadas, foram analisados 23 trabalhos, incluindo 17 artigos, 3 dissertações e 3 teses:

Tabela 1

Identificação das publicações selecionadas na CAPES, SciELO e BDTD

Nº	Autoria	Título	Tipo de publicação	Origem
1	Bhering e Michels (1999)	Psicologia Escolar: tendências para o século XXI	Artigo	Universidade do Vale do Itajaí
2	Moreira e Guzzo (2010)	Situação-limite na educação infantil: contradições e possibilidades de intervenção	Artigo	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
3	Freire e Aires (2012)	A contribuição da Psicologia Escolar na prevenção e no enfrentamento do <i>Bullying</i>	Artigo	Universidade Federal do Maranhão
4	Bonamigo, Tondin, Risson e Solvalagem (2014)	Pesquisa-intervenção sobre violências em escolas	Artigo	Universidade Comunitária da Região de Chapecó
5	Longo, Motta, Seco, Shiromoto e Altrão (2015)	A violência no ambiente escolar: uma discussão da psicologia crítica	Artigo	Universidade Federal da Grande Dourados
6	Giordani, Seffner e	Violência escolar: percepções de alunos e professores(as) de uma escola pública	Artigo	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

	Dell'Aglio (2017)			
7	Moreira e Guzzo (2017)	Violência e prevenção na escola: as possibilidades da psicologia da libertação	Artigo	Universidade de Mogi das Cruzes/Pontifícia Universidade Católica de Campinas
8	Ferreira (2019)	A atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior: possibilidades de enfrentamento ao racismo institucional	Dissertação	Universidade de Brasília
9	Guzzo, Ribeiro, Meireles, Feldmann, Silva, Santos e Dias (2019)	Práticas Promotoras de Mudanças no Cotidiano da Escola Pública: Projeto ECOAR	Artigo	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
10	Meireles e Guzzo (2019)	Violência substantivada: perspectiva de estudantes de uma escola pública	Artigo	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
11	Silva e Guzzo (2019)	Escola, Família e Psicologia: Diferentes Sentidos da Violência no Ensino Fundamental	Artigo	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
12	Bulhões (2020)	Violência, fracasso escolar e juventude periférica: contribuições da Psicologia Escolar para a formação docente continuada	Artigo	Universidade Federal de Lavras
13	Negreiros e Campos (2020)	Entrevista com Prof. Dr. Herculano Ricardo	Artigo	Universidade Federal do Piauí/Universidade Rio Grande do Norte
14	Cantares (2021)	Prevenção à violência de gênero na escola pública: rompendo silêncios	Tese	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
15	Carvalho e Barroco (2021)	A violência na educação: considerações de professores(as) violentados	Artigo	Universidade Estadual de Maringá
16	Lorenzetti e Guzzo (2023)	A Autolesão Não Suicida em idade escolar: uma agressão que conforta?	Artigo	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
17	Meireles, Moreira e Guzzo (2021)	Do projeto político pedagógico às práticas cotidianas: perspectiva psicossocial sobre violência na escola	Artigo	Universidade Estadual Paulista/ Pontifícia Universidade Católica de Campinas

18	Mezzalira, Fernandes e Santos (2021)	Os desafios e as estratégias da Psicologia Escolar no enfrentamento do <i>bullying</i>	Artigo	Universidade Federal do Amazonas
19	Silva (2022)	A Psicologia Escolar e educacional: uma análise da atuação de psicólogas(os) escolares do projeto avanço do jovem na aprendizagem – AJA/MS frente às demandas da violência na escola	Dissertação	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
20	Oliveira (2022)	Estudantes secundaristas brasileiros e chilenos: ocupações de escola como luta pelo direito à educação	Tese	Universidade de São Paulo
21	Navarro (2023)	EMEF Presidente Campos Salles: um estudo de caso de uma experiência democrática e humanizada de combate à violência na escola e da escola	Tese	Universidade Federal de São Paulo
22	Silva (2023)	A vivência da violência por adolescentes de uma escola pública: contribuições da Psicologia histórico-cultural	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
23	Freitas, Dryzun e Passone (2024)	Princípios norteadores para a atuação do psicólogo escolar: uma análise documental	Artigo	Universidade da Cidade de São Paulo

A análise descritiva foi realizada a partir da definição de categorias como ano de publicação, concentração de trabalhos por estado e região, instituição de origem dos autores, programas com maior número de publicações, tipos de revistas que mais publicam, nível de educação e perfil da amostra dos estudos analisados. A seguir, será descrita a distribuição temporal das publicações selecionadas, incluindo as quantidades e porcentagens correspondentes.

Considerando os artigos selecionados na revisão, referentes ao período de 1999 a 2024, percebe-se uma tendência de aumento nas publicações mais recentes, especialmente a partir de 2019. É importante ressaltar que a presente pesquisa utilizou um recorte temporal de cinco anos na fonte da BDTD, o que pode ter influenciado a quantidade de publicações recentes, priorizando a captura de trabalhos novos.

Em relação ao período de publicação, observa-se uma distribuição específica das publicações analisadas. No ano de 1999, 2010, 2012, 2014 e 2015, cada um desses anos teve uma publicação, representando 4,35% do total. O ano de 2017 registrou duas publicações,

correspondendo a 8,70%. Em 2019, foram registradas quatro publicações, representando 17,39% do total. A maior concentração de trabalhos ocorreu em 2021, que teve cinco publicações, correspondendo a 21,74%. Nos anos de 2022 e 2023, foram contabilizadas duas publicações cada, totalizando 8,70%, e em 2024 houve uma publicação, representando 4,35%.

No que se refere à distribuição das publicações por região, observa-se que a região Sudeste apresenta o maior número de publicações, com um total de 13 trabalhos, o que corresponde a aproximadamente 56,52% do total. As demais regiões apresentam a seguinte distribuição: Sul, com 4 publicações (17,39%); Centro-Oeste, com 3 publicações (13,04%); Nordeste, com 2 publicações (8,70%); e Norte, com 1 publicação (4,35%). Dessa forma, observa-se uma predominância da região Sudeste nas pesquisas que abordam a violência nas escolas a partir da perspectiva da Psicologia Escolar.

Analisando a distribuição por estado, observa-se que o Amazonas (AM), o Maranhão (MA), Minas Gerais (MG), o Paraná (PR), o Rio Grande do Sul (RS) e o Distrito Federal (DF) apresentam cada um uma publicação. O Piauí (PI), juntamente com o Rio Grande do Norte (RN), possui uma publicação, considerando que um trabalho foi realizado com pesquisadores de ambas os estados. O Mato Grosso do Sul (MS) e Santa Catarina (SC) têm 2 publicações cada. O estado de São Paulo (SP) destaca-se com 12 publicações. Os demais estados não apresentaram publicações.

Essa distribuição evidencia uma concentração significativa de publicações na região Sudeste, especialmente em São Paulo. Esse fenômeno pode ser atribuído a fatores como o elevado número de instituições de ensino e pesquisa na região, incluindo Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Além disso, a concentração de recursos e programas de fomento à pesquisa em São Paulo pode ter contribuído para o aumento da produção acadêmica nessa área. Em resumo, a análise da distribuição das publicações por região e estado, a partir da amostra de publicações analisadas na presente pesquisa, revela a predominância do Sudeste no desenvolvimento de pesquisas que apresentam uma intersecção entre a Psicologia Escolar e o fenômeno da violência nas escolas.

Vale destacar que, no Estado de Goiás, origem desta pesquisadora, não foram encontradas pesquisas que abordem a intersecção entre Psicologia Escolar e violência nas escolas. É fundamental que estudos nessa área considerem as especificidades culturais, sociais e econômicas do estado, a fim de proporcionar uma análise mais contextualizada das situações de violência e suas implicações para o contexto escolar. A ausência de investigações sobre o tema em Goiás indica a necessidade de um olhar mais atento para a realidade das escolas goianas, incentivando a produção de conhecimento que possa subsidiar políticas públicas e

práticas de enfrentamento à situações de violência. Nesse sentido, esta pesquisa se torna fundamental para o desenvolvimento de intervenções alinhadas com as particularidades históricas e culturais de Goiás, visando atender às necessidades do contexto local.

Observou-se que os autores das publicações selecionadas estão vinculados a diferentes instituições de ensino, conforme descrição apresentada na tabela 1, localizadas em diferentes regiões do Brasil, o que destaca a relevância e o alcance nacional da temática abordada. No entanto, observa-se uma concentração de estudos em algumas universidades, como a Pontifícia Universidade Católica de Campinas, instituição de muitos autores dos estudos selecionados (nove estudos). Muitas publicações tem origem em universidades públicas, refletindo a predominância dessas instituições na produção acadêmica sobre o tema.

Sobre o local de publicação das pesquisas, a tabela 2 apresenta os dados.

Tabela 2

Distribuição das publicações por revistas e repositórios institucionais

Instituição de ensino	Porcentagem
Repositório Institucional da Pontifícia Universidade Católica de Campinas	12,50%
Repositório Institucional da Universidade de Brasília	4,17%
Repositório Institucional da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	4,17%
Repositório Institucional da Universidade Federal de São Paulo	8,33%
Revista Devir Educação	4,17%
Revista de Psicologia da Imed	4,17%
Revista de Psicologia Escolar e Educacional	33,33%
Revista de Psicologia Política	4,17%
Revista Educar Mais	4,17%
Revista Interfaces da Educação	8,33%
Revista Psicologia & Sociedade	8,33%
Revista Psicologia: Teoria e Prática	4,17%

A Tabela 2 apresenta a distribuição das publicações por revistas e repositórios institucionais. A análise demonstra que a maior parte das publicações se concentra em periódicos especializados em psicologia, com destaque para a Revista de Psicologia Escolar e Educacional, que acumula 33.33% das publicações. Esse dado reforça a relevância dessa revista como um importante canal de disseminação de pesquisas sobre Psicologia Escolar e de

temas correlatos, como a violência nas escolas.

No entanto, é importante destacar que revistas da área de educação também publicam estudos sobre a violência nas escolas, o que evidencia a interdisciplinaridade do tema e sua abrangência em diferentes campos do conhecimento. Embora as publicações nas revistas de educação sejam menos numerosas em comparação com as de psicologia, elas desempenham um papel significativo nas publicações sobre a violência nas escolas, a partir da ótica da Psicologia Escolar.

Além disso, os repositórios institucionais têm se mostrado essenciais para a divulgação das pesquisas acadêmicas sobre o presente tema. O Repositório Institucional da Pontifícia Universidade Católica de Campinas se destaca com 12,50% das publicações, seguido pelo Repositório Institucional da Universidade Federal de São Paulo, com 8,33% das publicações. Esses repositórios desempenham um papel fundamental na garantia de acessibilidade e ampla disseminação do conhecimento científico, permitindo que as pesquisas alcancem um público diversificado, composto por pesquisadores, docentes e profissionais da área.

Outro aspecto analisado nas publicações foi o contexto das pesquisas apresentadas nos estudos, considerando o nível de ensino e a natureza da instituição de ensino. Nessa direção, observou-se que a maior parte dos estudos focalizaram escolas públicas, representando 73,91% das publicações selecionadas. Dentro deste grupo, as escolas públicas municipais foram contexto de 39,13% das pesquisas, as escolas públicas estaduais foram estudadas por 17,39% e as federais 4,35%. É importante ressaltar que 26,09% das publicações não especificaram a natureza da instituição de ensino, ou seja, se era pública ou privada. E nenhum dos estudos selecionados foi realizado em escolas particulares. Esse é um dado que indica um maior interesse dos pesquisadores em investigar as situações de violência em escolas públicas e leva a pensar em motivações como: maior facilidade de acesso à instituição, maior preocupação em compreender e contribuir com o contexto da educação pública, menor interesse pelas manifestações de violência que se configuram em escolas particulares, enfim, é uma questão que pode fomentar outros estudos.

Em relação aos níveis de ensino, no total das 23 publicações analisadas, destacou-se a escolha por mais de um nível de ensino no mesmo estudo, com a maioria abrangendo o Ensino Fundamental, com predominância no Anos Finais e o Ensino Médio. Mas também foram encontrados estudos sobre a Educação Infantil, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a Educação Superior. Vale mencionar que não foram encontrados estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Profissional e Tecnológica.

Analisamos o perfil dos participantes que foram foco dos estudos selecionados e

identificamos a presença de diferentes atores do contexto escolar, sendo que os professores(as) e os estudantes são os grupos mais frequentemente representados. Ressalta-se que, em determinados estudos, um único trabalho envolveu mais de uma categoria de participante. A família também foi um grupo estudado nas publicações e, com menor frequência, coordenadores, diretores e psicólogas(os).

Em determinadas pesquisas, o público não foi claramente definido ou o fenômeno da violência foi abordado de maneira ampla, sem uma distinção específica entre os diferentes participantes. De modo geral, a distribuição dos participantes nas publicações analisadas sugere um foco predominante em professores(as) e estudantes, com uma representação menor de outros atores. Tal situação é um indicador que os estudos sobre as situações de violência na escola na perspectiva da Psicologia Escolar tendem a evidenciar as percepções de um grupo específico.

Outro interesse da análise foi identificar os tipos de violência mais recorrentes nas publicações analisadas. É importante ressaltar que os termos utilizados foram retirados diretamente das publicações e não necessariamente correspondem à conceituação de violência adotada neste trabalho. Os dados coletados indicam uma ampla diversidade de formas de violência mencionadas nas publicações, com variação nos níveis de prevalência.

A *"violência física"* foi o tipo mais recorrente. Em seguida, apareceram a *"violência verbal"*, o *"bullying"*, a *"violência psicológica"*, a *"violência institucional"*, a *"violência familiar"* e a *"violência sexual"*, *"violência contra o patrimônio"*, *"violência não especificada"*, *"violência simbólica"*, *"violência autodirigida"* e *"violência extramuros"*. foram observados em menor frequência: *"preconceitos"*, *"desvalorização docente"* e *"violência sociopolítica"*. Por fim, houve uma série de situações de violência citadas com pouca frequência: *"violência em sala de aula"*, *"cyberbullying"*, *"violência emocional"*, *"violência entre pares"*, *"violência entre alunos e professores(as)"*, *"violência de gênero"*, *"assaltos"*, *"ameaças"*, *"furto de materiais e equipamentos da escola"*, *"violência contra a natureza/animais"*, *"violência relacionada ao uso de substâncias"*, *"violência associada a transtornos mentais"*, *"violência multideterminada"*, *"racismo"* e *"repressão policial"*.

Observa-se que determinados tipos de violência apresentados podem ser classificados em categorias. Em relação a classificação discutida por autores como Charlot (2002) e Ristum (2010) de violência *da escola*, *na escola* e *contra a escola*, observamos que a violência *na escola* foi o tipo mais frequente nos estudos selecionados. Na sequência, foram discutidas nas publicações situações de violência *contra a escola* e violência *da escola*. Foram observados estudos que citaram situações de violência extramuros, envolvendo a família e os contextos

sociais. Em relação à violência *na* escola, que conforme Ristum (2010) se refere a situações que envolvem os atores do contexto escolar, identificamos nos estudos discussões sobre violência física, psicológica, verbal, de gênero, bem como violência relacionada ao uso de substâncias e violência associada a transtornos mentais. E ainda situações de violência autodirigida.

Esses dados indicam que, embora algumas formas de violência sejam mais prevalentes nos estudos, há uma diversidade de manifestações que afetam as relações, seja no espaço escolar, na comunidade ou no núcleo familiar, refletindo diretamente no cotidiano escolar. Percebe-se que as publicações analisadas frequentemente abordam múltiplos tipos de violência simultaneamente. Como discutido ao longo desta pesquisa, a violência é um fenômeno complexo e multifacetado. A coexistência de diversas formas de violência nos estudos selecionados evidencia a complexidade das situações enfrentadas pelos indivíduos no contexto escolar.

Observa-se que, independentemente da forma de manifestação, as situações de violência não ocorrem de maneira isolada, mas frequentemente estão interligadas a fenômenos sociais, políticos, históricos e culturais (Abramovay, 2006; Sawaia, 2020). A violência verbal, por exemplo, muitas vezes antecede a violência física, funcionando como um precursor de agressões mais graves (Debarbieux, 2002; Abramovay, 2006). Além disso, a violência dentro da escola pode estar diretamente associada à violência extramuros, refletindo a complexidade dos contextos comunitários nos quais a comunidade escolar está inserida (Assis, Constantino & Avanci, 2010; Moeckle, 2010). Fatores externos, como a violência na comunidade, afetam o cotidiano escolar e as interações sociais (Abramovay, 2006). A presença de múltiplas formas de violência no contexto escolar afeta significativamente o processo de ensino-aprendizagem e a socialização dos estudantes (CFP, 2023). Já a violência institucional e simbólica representam barreiras importantes para a construção de um contexto escolar inclusivo, democrático e emancipador (Charlot, 2002; Guzzo, 2020).

Em síntese, a análise descritiva identificou que a maior concentração de publicações ocorreu em 2021, representando 21,74% do total. Em termos regionais, o Sudeste apresenta 56,52% das publicações, destacando-se especialmente o estado de São Paulo. Além disso, determinadas instituições, como a Pontifícia Universidade Católica de Campinas, se destacam com produções sobre a temática da violência nas escolas sob a ótica da Psicologia Escolar. A análise também demonstrou que a maior parte das publicações se concentrou em periódicos especializados em psicologia, como a *Revista de Psicologia Escolar e Educacional*, que corresponde a 33,33% das publicações. Quanto ao tipo de escola, 73,91% dos estudos

abordaram escolas públicas, com destaque para as escolas públicas municipais. Em relação aos níveis de ensino, a Educação Básica, especialmente o Ensino Fundamental - Anos Finais, foi o foco principal. Observou-se que professores(as) e estudantes foram os participantes mais frequentemente presentes nas pesquisas. Em relação aos tipos de violência, a violência na escola, especialmente as situações de violência física, foram as mais recorrentes nos estudos selecionados. Assim, a revisão de literatura contribuiu com um importante panorama das pesquisas sobre as situações de violência na escola, com base na perspectiva da Psicologia Escolar.

A seguir será apresentada a análise qualitativa, explorando as pesquisas que abordam a Psicologia Escolar e as situações de violência nas escolas, buscando compreender esses fenômenos.

3.3 Análise Interpretativa das Produções Científicas sobre Psicologia Escolar e Violência nas Escolas

Realizou-se uma análise interpretativa das produções científicas sobre Psicologia Escolar e situações de violência nas escolas, por meio do estabelecimento de categorias de análise. O objetivo foi proporcionar uma visão abrangente das contribuições científicas relacionadas ao tema, possibilitando uma compreensão das teorias e práticas predominantes, bem como dos sentidos e significados abordados nas publicações. Para tanto, foram definidas as seguintes categorias de análise para o corpus:

Tabela 3

Categoria	Objetivo
Concepções, perspectivas e vivências sobre a violência nas escolas	Esta categoria abrange produções que discutem as diferentes concepções, perspectivas e vivências sobre a violência nas escolas.
Possibilidades e desafios na atuação da Psicologia Escolar frente às situações de violência nas escolas	Esta categoria abrange produções que discutem as possibilidades e os desafios na atuação da Psicologia Escolar diante das situações de violência nas escolas, explorando tanto as estratégias de intervenção quanto as dificuldades encontradas pelos profissionais nesse contexto.

Categorias de análise das publicações selecionadas

A respeito das categorias criadas, pode-se concluir que ambas são fundamentais para uma compreensão abrangente das questões relacionadas à violência nas escolas e à atuação da Psicologia Escolar. Ambas as categorias se complementam ao evidenciar a complexidade da violência nas escolas e a necessidade de uma atuação que considere os marcadores históricos, culturais, políticos e sociais para lidar com esse fenômeno de maneira contextualizada.

Na primeira categoria de análise, buscou-se compreender as concepções de violência nas escolas, identificando os conceitos similares discutidos nas publicações. A violência nas escolas pode se manifestar de diversas maneiras, e por isso, foi realizado um agrupamento dos tipos de violência que mais apareceram nas produções. Também foi analisado o conteúdo das publicações que apresentam as perspectivas dos professores(as), dos estudantes e de outros atores do contexto escolar, com o objetivo de compreender como cada um percebe e lida com as situações de violência.

Na segunda categoria de análise, foram discutidas as possibilidades e os desafios da atuação da Psicologia Escolar, incluindo o papel da escola, da família e da(o) psicóloga(o) escolar no enfrentamento das situações de violência. A análise também envolveu uma reflexão sobre as políticas públicas relacionadas à violência escolar, considerando a adequação e as repercussões dessas políticas nas práticas da Psicologia Escolar. Ademais, foram examinadas as publicações que abordam a perspectiva de prevenção da Psicologia Escolar em relação à violência nas escolas, incluindo a formação de professores(as) sobre a temática da violência e a atuação da Psicologia Escolar com a família e com os estudantes. Buscou-se, assim, entender as estratégias de intervenção apresentadas nas publicações para lidar com o fenômeno da violência nas escolas.

Nesse sentido, as publicações selecionadas na revisão de literatura foram agrupadas em cada categoria, de acordo com o foco dos estudos. A tabela 4 apresenta as duas categorias de análise e as publicações correspondentes.

Tabela 4

Categorização das publicações em relação ao tema de estudo

Concepções, perspectivas e vivências sobre a violência nas escolas	
1	Longo, Motta, Seco, Shiromoto e Alirão (2015). A violência no ambiente escolar: uma discussão da psicologia crítica.
2	Giordani, Seffner e Dell'Aglio (2017). Violência escolar: percepções de alunos e professores(as) de uma escola pública.

- 3 Meireles e Guzzo (2019). Violência substantivada: perspectiva de estudantes de uma escola pública.
- 4 Silva e Guzzo (2019). Escola, Família e Psicologia: Diferentes Sentidos da Violência no Ensino Fundamental.
- 5 Carvalho e Barroco (2021). A violência na educação: considerações de professores(as) violentados.
- 6 Lorenzetti e Guzzo (2023). A Autolesão Não Suicida em idade escolar: uma agressão que conforta?
- 7 Meireles, Moreira e Guzzo (2021). Do projeto político pedagógico às práticas cotidianas: perspectiva psicossocial sobre violência na escola.
- 8 Oliveira (2022). Estudantes secundaristas brasileiros e chilenos: ocupações de escola como luta pelo direito à educação.
- 9 Silva (2023). A vivência da violência por adolescentes de uma escola pública: contribuições da Psicologia histórico-cultural.

Possibilidades e desafios na atuação da Psicologia Escolar frente às situações de violência nas escolas

- 1 Bhering e Michels (1999). Psicologia Escolar: tendências para o século XXI.
- 2 Moreira e Guzzo (2010). Situação-limite na educação infantil: contradições e possibilidades de intervenção.
- 3 Freire e Aires (2012). A contribuição da Psicologia Escolar na prevenção e no enfrentamento do *Bullying*.
- 4 Bonamigo, Tondin, Risson e Solvalagem (2014). Pesquisa-intervenção sobre violências em escolas.
- 5 Moreira e Guzzo (2017). Violência e prevenção na escola: as possibilidades da psicologia da libertação.
- 6 Ferreira (2019). A atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior: possibilidades de enfrentamento ao racismo institucional.
- 7 Guzzo, Ribeiro, Meireles, Feldmann, Silva, Santos e Dias (2019). Práticas Promotoras de Mudanças no Cotidiano da Escola Pública: Projeto ECOAR.
- 8 Bulhões (2020). Violência, fracasso escolar e juventude periférica: contribuições da Psicologia Escolar para a formação docente continuada.
- 9 Negreiros e Campos (2020). Entrevista com Prof. Dr. Herculano Ricardo.
- 10 Cantares (2021). Prevenção à violência de gênero na escola pública: rompendo silêncios.
- 11 Mezzalira, Fernandes e Santos (2021). Os desafios e as estratégias da Psicologia Escolar no enfrentamento do *bullying*.

- 12 Silva (2022). A Psicologia Escolar e educacional: uma análise da atuação de psicólogas(os) escolares do projeto avanço do jovem na aprendizagem – AJA/MS frente às demandas da violência na escola.
 - 13 Navarro (2023). EMEF Presidente Campos Salles: um estudo de caso de uma experiência democrática e humanizada de combate à violência na escola e da escola.
 - 14 Freitas, Dryzun e Passone (2024). Princípios norteadores para a atuação do psicólogo escolar: uma análise documental.
-

3.3.1 Concepções, perspectivas e vivências sobre a violência nas escolas

A categoria Concepções, perspectivas e vivências sobre a violência nas escolas contempla 9 estudos que discutem diversos aspectos relacionados à temática das situações de violência na escola. Na análise foram considerados aspectos relacionados à fundamentação teórica dos estudos; as formas de violência nas escolas; a percepção de alunos, professores(as) e outros atores educacionais sobre o fenômeno da violência; as repercussões da violência no contexto escolar e as vivências dos estudantes frente a essas situações.

A fundamentação teórica dos estudos sobre as situações de violência na escola e a Psicologia Escolar apresenta a compreensão conceitual sobre tal fenômeno, abrangendo a visão de ser humano, de sociedade e de escola.

A discussão sobre a violência no contexto escolar a partir da Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica é destacada nos estudos de Longo et al. (2015), Meireles, Moreira e Guzzo (2021) e Oliveira (2022). Esses trabalhos abordam as situações de violência na escola em suas dimensões sociais, políticas e culturais, analisando criticamente as estruturas educacionais e sociais que perpetuam essas práticas. Além disso, destacam a importância de se entender a violência como um fenômeno complexo e multifacetado, que envolve questões de poder, exclusão e desigualdade.

Uma base teórica recorrente nos estudos foi a Psicologia histórico-cultural, destaca-se que essa perspectiva considera a violência como um fenômeno relacionado a fatores históricos e sociais, e não como uma questão isolada. Estudos como os de Longo et al. (2015), Carvalho e Barroco (2021), Lorenzetti e Guzzo (2023), Meireles, Moreira e Guzzo (2021) e Silva (2023) discutem como a Psicologia histórico-cultural contribui para a compreensão da violência na escola como um reflexo das desigualdades estruturais da sociedade, propondo uma análise dos contextos históricos e culturais que influenciam o modelo de organização das instituições escolares.

Nessa perspectiva, a violência é compreendida como um fenômeno complexo e multifacetado, que pode se manifestar de formas físicas, simbólicas e estruturais. Nesse mesmo

sentido, Carvalho e Barroco (2021) reforçam que a violência é um fenômeno social e historicamente construído, estando intimamente vinculada a uma forma específica de organização e produção de vida. Já Lorenzetti e Guzzo (2023), a partir da definição da Organização Mundial da Saúde (OMS), define a violência como o uso intencional da força física ou poder, seja por ameaça ou ação efetiva, contra si mesmo, outra pessoa ou grupo, com grande probabilidade de causar lesões, morte, danos psicológicos, problemas de desenvolvimento ou privação.

Silva (2023), a partir da perspectiva da Psicologia histórico-cultural, aponta que, muitas vezes, a violência se torna naturalizada nas sociedades, sendo percebida como uma parte normal do cotidiano, o que dificulta a reação a ela. Contudo, essa naturalização pode ser revertida quando os indivíduos reconhecem que a violência não é uma característica biológica do ser humano, mas sim um produto das condições sociais. A autora discute que a violência, portanto, é um fenômeno que se perpetua nas relações sociais, sendo um reflexo das desigualdades estruturais presentes na sociedade. Ela está ligada à dualidade social, em que o sofrimento e a exclusão tornam-se parte da estrutura social desigual, cristalizando a violência e desumanizando os sujeitos, até o ponto de torná-la algo "normal" e, muitas vezes, invisível.

Quanto às possíveis raízes do fenômeno da violência na perspectiva da Psicologia histórico-cultural, Silva (2023) defende que a violência tem origens sociais e históricas, afetando diretamente os indivíduos ao reduzir sua capacidade de ação e gerar afetos negativos. Neste contexto, Longo et al. (2015) destacam que a violência é construída socialmente e varia conforme o contexto cultural e histórico, refletindo as relações de poder que se estabelecem dentro de uma sociedade. Para Carvalho e Barroco (2021), a violência não surge das manifestações individuais dos sujeitos, mas está vinculada a uma forma específica de organização da vida, que pode ser transformada por meio de intervenções sociais e políticas que desafiem as desigualdades estruturais.

No que diz respeito às manifestações do fenômeno da violência, na perspectiva da Psicologia histórico-cultural, Longo et al. (2015) argumentam que, além dos atos diretos de agressão, como os físicos, a violência também se manifesta por meio da discriminação, da exclusão e de práticas que impõem poder e controle, como a violência simbólica. No contexto escolar, isso pode se manifestar desde a imposição de atividades sem função pedagógica até a exclusão de certos grupos e a subordinação dos profissionais à ideologia dominante, afetando tanto estudantes quanto educadores. Lorenzetti e Guzzo (2023) classificam a violência em três categorias: auto infligida, interpessoal e coletiva, com subcategorias que permitem uma compreensão mais profunda das suas manifestações e dos fatores de risco associados. A

violência auto infligida, por exemplo, inclui comportamentos suicidas e abusos próprios, sendo este último uma forma de violência contra si mesmo, mas sem intenção de suicídio, podendo variar em formas e gravidade.

Outra base teórica observada nos estudos foi a Psicologia da Libertação. Essa perspectiva vai além de uma análise individual e psicológica da violência, considerando este fenômeno como uma questão social e política. Os estudos de Meireles e Guzzo (2019), Silva e Guzzo (2019) e Meireles, Moreira e Guzzo (2021) discutem como a Psicologia da Libertação propõe uma perspectiva crítica e transformadora para o enfrentamento da violência nas escolas, enfatizando a necessidade de mudanças nas estruturas sociais e educacionais que perpetuam esse fenômeno. Nessa perspectiva teórica é enfatizada a necessidade de reconhecer e atuar sobre as contradições sociais e educacionais, promovendo um movimento de transformação que envolva uma reconfiguração das práticas pedagógicas. Nesse sentido, Meireles, Moreira e Guzzo (2021) chamam à responsabilidade para a construção de um projeto político-pedagógico que, orientado por princípios democráticos, deve efetivamente refletir nas práticas cotidianas da escola, visando uma formação integral e emancipada dos estudantes.

Na perspectiva da Psicologia da Libertação, a violência é compreendida como um fenômeno histórico e psicossocial, entrelaçado aos processos individuais e sociais, e não como algo abstrato ou isolado. Nesse sentido, Silva e Guzzo (2019) contribuem para a definição da violência dentro dessa abordagem, pontuando que ela deve ser entendida como um fenômeno múltiplo, cujas expressões e particularidades estão intrinsecamente ligadas a um contexto histórico e social específico. Meireles, Moreira e Guzzo (2021), por sua vez, compreendem a violência como um fenômeno psicossocial que emerge nas relações entre o indivíduo e a sociedade.

Para compreender a violência a partir dessa perspectiva, Meireles e Guzzo (2019) destacam a importância de considerar quatro fatores centrais: a estrutura formal do ato (se a violência é um meio ou fim), a equação pessoal (o caráter do executor), o contexto possibilitador (as condições sociais ou imediatas) e o fundo ideológico (as ideologias que moldam a percepção sobre o que é ou não violência). Dessa forma, as autoras defendem que, para compreender a violência em sua totalidade e mediar intervenções transformadoras, é fundamental mapear os contextos nos quais ela ocorre, identificando suas raízes e dimensões. Além disso, Silva e Guzzo (2019) argumentam que a violência não pode ser reduzida a um simples ato de repressão ou coerção, devendo ser analisada como um processo complexo que reflete interesses sociais e ideológicos.

Quanto às possíveis raízes do fenômeno da violência na perspectiva da Psicologia da

Libertação, Silva e Guzzo (2019) afirmam que a violência é um reflexo das contradições e desigualdades presentes na realidade concreta, exigindo uma abordagem que leve em consideração essas relações para sua devida compreensão. Assim, a violência é entendida como uma construção histórica e socialmente determinada, profundamente ligada às desigualdades estruturais que moldam as sociedades.

No que se refere às manifestações do fenômeno da violência na perspectiva da Psicologia da Libertação, Meireles e Guzzo (2019) destacam que a violência se manifesta de formas concretas, nas quais um grupo ou indivíduo nega ao outro direitos humanos fundamentais, gerando situações de injustiça. A violência pode se expressar de diversas maneiras, desde ações diretas e visíveis até formas mais sutis, como a violência simbólica. Silva e Guzzo (2019) sustentam que, de fato, a violência se manifesta tanto de forma objetiva quanto subjetiva, sendo, portanto, uma construção psicossocial que envolve os processos psicológicos dos sujeitos e as dinâmicas sociais que os moldam. Por fim, Meireles, Moreira e Guzzo (2021) ampliam essa visão ao compreender que a violência vai além dos atos de agressão direta, englobando situações em que indivíduos ou grupos são forçados a agir contra seus próprios sentimentos ou interesses. Nesse contexto, as autoras fazem uma distinção importante entre violência e agressão: enquanto a agressão é uma ação intencional com o objetivo de causar dano, a violência é entendida como um estado ou condição opressiva, que limita a autonomia dos sujeitos.

Outro aspecto relevante nas produções analisadas é a abordagem das formas de violência no contexto escolar. O estudo de Lorenzetti e Guzzo (2023) explora a autolesão não suicida em estudantes, considerando-a uma manifestação de violência que afeta diretamente o desenvolvimento dos estudantes. As autoras destacam que para lidar com esse fenômeno, é fundamental investir no fortalecimento da coletividade, oportunizar espaços de escuta e acolhimento, além de promover discussões que incentivem a reflexão crítica e a desideologização. Em paralelo, Meireles e Guzzo (2019) introduzem a ideia da violência substantivada, que vai além de atos violentos isolados, propondo uma compreensão da violência como um fenômeno estrutural e enraizado nas relações sociais e históricas. Nessa perspectiva, a violência deve ser analisada em suas múltiplas dimensões, considerando a estrutura do ato violento, as condições pessoais dos envolvidos, o contexto que possibilita a violência e as ideologias que a sustentam.

Também são exploradas as vivências dos estudantes diante das situações de violência na escola. Os estudos de Oliveira (2022) e Silva (2023) discutem como os estudantes percebem e lidam com essas situações, evidenciando a relação entre a vivência pessoal e as práticas

institucionais que muitas vezes não oferecem uma mediação adequada. Oliveira (2022) critica o funcionamento tradicional das escolas, propondo uma nova dinâmica que valoriza a coletividade, a solidariedade e a horizontalidade nas relações educacionais. O autor ainda aponta a reação do poder dominante diante da insatisfação popular, que muitas vezes se manifesta através da violência e repressão, ressaltando a longa luta dos setores populares pelo direito à educação e as limitações impostas pelo regime democrático sob a lógica neoliberal, que tende a restringir a participação popular nas decisões relacionadas às políticas educacionais.

Silva (2023) explora as formas de violência que afetam os adolescentes, destacando a violência simbólica que pode se manifestar de maneira sutil, como palavras que limitam os sonhos ou experiências de opressão social e familiar. Silva (2023) também destaca como a pandemia e a crise econômica agravaram as condições de vulnerabilidade social e como o trabalho precário e as desigualdades estruturais continuam a perpetuar a violência. Segundo a autora, a arte, no entanto, surge como uma forma de resistência e enfrentamento, proporcionando aos estudantes uma maneira de expressar suas emoções, refletir sobre suas realidades e lutar contra as opressões que enfrentam no cotidiano.

As percepções de diferentes atores do contexto escolar sobre a violência são outra temática relevante, com destaque para as perspectivas de estudantes, professores(as) e famílias sobre esse fenômeno. Os estudos de Giordani, Seffner e Dell'Aglio (2017), Meireles e Guzzo (2019), Silva e Guzzo (2019) e Carvalho e Barroco (2021) investigam as percepções de alunos, professores(as) e outros membros da comunidade escolar sobre a violência. Os autores destacam que, enquanto algumas dessas percepções podem reforçar práticas de normalização e até perpetuação da violência dentro da escola, outras oferecem uma crítica contundente às estratégias convencionais, propondo alternativas que buscam possibilitar um cenário educacional mais inclusivo e respeitoso para todos. Assim, essas diferentes visões revelam as contradições e os dilemas enfrentados pelas escolas ao tentar lidar com o fenômeno da violência, oferecendo pistas para uma atuação mais crítica e transformadora.

Foi observado nas publicações um aspecto referente à definição dos tipos de violência no ambiente escolar, com recorrência à definição proposta por Charlot (2002) e Ristum (2010), como os estudos de Longo et al. (2015) e Giordani, Seffner e Dell'Aglio (2017). Tais estudos destacam três tipos de violência: violência *na* escola, que se refere aos conflitos e agressões nas interações sociais dentro do contexto escolar; violência *da* escola, que corresponde à violência simbólica, caracterizada por práticas de exclusão, discriminação e dominação, muitas vezes perpetradas por indivíduos em posições de poder, como professores(as) e gestores(as); e

violência *contra a* escola, que envolve a desvalorização da instituição escolar e da carreira docente por parte da sociedade. Segundo os autores esses diferentes tipos de violência afetam tanto os estudantes quanto os profissionais da educação, demandando uma análise aprofundada das percepções de todos os envolvidos, a fim de desenvolver estratégias eficazes de enfrentamento.

Observa-se que, embora a maioria dos estudos selecionados aborde um tipo específico de violência, todos reconhecem a natureza multifacetada desse fenômeno. Ou seja, mesmo com um foco principal de pesquisa, esses estudos identificam e discutem diferentes manifestações de violência no contexto escolar, desde a violência simbólica até a violência física, por exemplo, cada um apresentando diferentes manifestações. Isso reflete a complexidade da violência no ambiente escolar, que não se limita a um único tipo de agressão, mas se ramifica em diversas formas, como violência física, familiar, psicológica, simbólica e institucional, interagindo e se entrelaçando de maneiras que afetam significativamente o contexto educacional e as relações que ali se estabelecem.

Diversos trabalhos, como os de Longo et al. (2015), Meireles, Moreira e Guzzo (2021), Giordani, Seffner e Dell'Aglio (2017), Silva e Guzzo (2019), Oliveira (2022) e Silva (2023), analisam os diferentes tipos de violência vivenciados no contexto escolar. Longo et al. (2015) destacam a violência sofrida durante ocupações escolares, abordando não apenas a repressão policial, mas também as violências estruturais que afetam a escola enquanto instituição. O estudo de Giordani, Seffner e Dell'Aglio (2017) foca na percepção de alunos e professores(as) sobre a violência na escola, sugerindo que tanto educadores quanto estudantes reconhecem que a violência não se limita à agressão física, mas envolve também questões psicológicas e simbólicas que refletem as condições sociais e desigualdades presentes no sistema educacional.

Da mesma forma, no estudo de Silva e Guzzo (2019), a violência foi identificada não apenas dentro da escola, mas também em contextos extramuros, como o contexto familiar e comunitário. A violência física, verbal, emocional e psicológica foi tipificada pelos participantes como formas de agressão direcionadas ao outro, associadas ao medo e a sentimentos de insegurança. As respostas dos participantes do estudo revelaram que as vivências de violência estavam frequentemente relacionadas a conflitos familiares, brigas na escola, além de situações de assaltos e tentativas de estupro, refletindo a complexidade do fenômeno.

No estudo de Meireles, Moreira e Guzzo (2021), são discutidos diversos tipos de violência que se manifestam tanto dentro da escola, quanto em seus arredores, como as relações de poder do crime na comunidade e as dinâmicas de violência familiar. O estudo também aborda as

expressões de violência nas relações entre professores(as) e estudantes, tanto do professor para o estudante quanto vice-versa, além da violência entre estudantes. Para as autoras, essas manifestações de violência estão intimamente ligadas ao contexto social e familiar dos estudantes, refletindo a complexidade do fenômeno e suas repercussões no contexto escolar.

Oliveira (2022) examina a dinâmica das ocupações escolares por estudantes secundaristas no Brasil e no Chile, focando na luta contra a violência simbólica e a repressão institucional. O autor argumenta que as ocupações representam uma forma de resistência contra a violência estrutural imposta pela precariedade das condições educacionais. Silva (2023) aborda as vivências de violência entre adolescentes em uma escola pública, destacando as diversas formas de violência que se entrelaçam e se manifestam no cotidiano desses jovens. A pesquisa revela como a pandemia agravou as condições de vulnerabilidade, amplificando desigualdades e expondo as estruturas de violência já existentes, especialmente nas relações familiares e sociais. Além disso, a pesquisa identifica várias formas de (re)produção da violência, como a crise econômica, a precariedade do trabalho, questões relacionadas à sexualidade e os efeitos da guerra às drogas.

Observa-se que os estudos mencionados abordam a violência de maneira complexa e multifacetada, com ênfase nas diversas formas que a constituem no contexto escolar, sem se restringirem a um tipo isolado de violência. Em vez disso, procuram compreender as interações entre as diferentes manifestações do fenômeno, considerando sua multiplicidade e as variadas condições que as sustentam, como fatores socioeconômicos, culturais e estruturais. Por outro lado, estudos como os de Lorenzetti e Guzzo (2023), Carvalho e Barroco (2021) e Meireles e Guzzo (2019) concentram-se em formas mais específicas de violência, como a violência autodirigida, a violência contra professores(as) e a violência substantivada. Embora esses estudos foquem em manifestações particulares, não deixam de levar em consideração os marcadores sociais, históricos e culturais, fundamentais para a compreensão aprofundada da violência escolar.

No estudo de Lorenzetti e Guzzo (2023), o foco recai sobre a autolesão não suicida em estudantes, examinando como essa forma específica de violência afeta o desenvolvimento dos jovens. As autoras destacam que essa prática é muitas vezes uma forma de alívio para as múltiplas formas de violência que os jovens enfrentam, seja no âmbito familiar, escolar ou social. Embora a autolesão seja o foco da pesquisa, Lorenzetti e Guzzo (2023) também consideram outras manifestações de violência, muitas vezes invisíveis ou minimizadas, que frequentemente se interligam com esse fenômeno, como violência verbal, violência doméstica, preconceito, *bullying*, *cyberbullying*, violência sexual, violência psicológica e alienação

parental.

De forma semelhante, Meireles e Guzzo (2019) discutem o conceito de violência substantivada, que descreve a violência como algo concreto e palpável, cujos efeitos são sentidos tanto por estudantes quanto por professores(as). A pesquisa revela que, na prática, a violência nas escolas não é apenas um conceito teórico ou abstrato, mas sim uma realidade cotidiana que exige ações eficazes e concretas para ser enfrentada. Entre as formas mais comuns de violência identificadas no estudo de Meireles e Guzzo (2019) estão o *bullying*, as agressões verbais e físicas, o preconceito (como racismo e homofobia) e a violência de gênero. Ou seja, assim como Lorenzetti e Guzzo (2023), as autoras abordam a violência autoinfligida, mas ampliam a discussão para incluir a violência interpessoal, que se manifesta de diversas formas no contexto escolar, como violência doméstica, violência cotidiana, e delitos. Ambos os estudos (Meireles & Guzzo, 2019; Lorenzetti & Guzzo, 2023) convergem para a compreensão de que a violência nas escolas não pode ser vista como um fenômeno isolado ou secundário, mas sim como uma realidade multideterminada que afeta profundamente a vida dos estudantes.

O estudo de Carvalho e Barroco (2021) aborda diferentes tipos de violência enfrentados pelos professores(as), especialmente no contexto de manifestações e lutas por direitos. A violência identificada inclui agressões físicas e verbais de policiais contra professores(as) manifestantes (como ferimentos de bala de borracha), além de situações de negligência, como a falta de socorro aos feridos. A pesquisa revela que a violência contra os professores(as) ocorre dentro de um cenário de desvalorização docente, agravada por políticas neoliberais e a repressão policial em manifestações. A violência institucionalizada, que se manifesta no desmonte da educação pública e na desvalorização dos profissionais, é vista como uma expressão do domínio das classes dominantes, naturalizando desigualdades sociais e promovendo a competitividade e o individualismo.

Como último ponto de análise nesta categoria, destaca-se a relevância das percepções de diferentes atores do contexto escolar sobre a violência, uma temática explorada em diversas pesquisas que investigam as perspectivas de estudantes, professores(as) e familiares em relação a esse fenômeno. Estudos como os de Giordani, Seffner e Dell'Aglio (2017), Meireles e Guzzo (2019), Silva e Guzzo (2019) e Carvalho e Barroco (2021) examinam essas percepções, revelando a complexidade e a multiplicidade de vivências associadas à violência nas escolas. No entanto, observa-se que, nesta categoria, não foram encontrados estudos que analisassem os sentidos e significados de gestores(as) sobre a violência escolar. Além disso, é importante ressaltar que esta categoria também não conta com pesquisas que abordam a perspectiva das

psicólogas(os) escolares sobre o fenômeno da violência.

No estudo de Giordani, Seffner e Dell'Aglio (2017), os estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, por exemplo, compartilharam sobre suas experiências relacionadas à violência, especialmente as agressões físicas entre colegas, com destaque para o uso de armas brancas como tesouras e estiletes. O foco de seus relatos recaiu principalmente sobre a violência psicológica, expressa por xingamentos, apelidos e exclusão social, principalmente em razão de características físicas e de sexualidade. Para os estudantes do Ensino Médio, as discussões se concentraram nas violências verbais e no preconceito que surgem no contexto escolar. Relataram menos agressões físicas e mais discriminação relacionada ao racismo e à violência de gênero. Já os professores(as), relataram com mais ênfase a violência verbal e a naturalização desta forma de violência no cotidiano escolar. Segundo os docentes, muitas vezes as agressões verbais, como xingamentos e ofensas, são vistas como parte do comportamento comum dos adolescentes, o que dificulta a intervenção e a promoção de um espaço respeitoso. Além disso, os professores(as) destacaram que enfrentam dificuldades em trabalhar após episódios de conflitos em sala de aula, por sentirem que essas situações afetam diretamente a rotina escolar e o processo de ensino-aprendizagem (Giordani, Seffner & Dell'Aglio, 2017).

Meireles e Guzzo (2019) observaram as formas autoinfligidas e as interpessoais. A violência autoinfligida é vista como uma forma de aliviar o sofrimento causado por outras formas de violência. Já a violência interpessoal, como o *bullying*, agressões físicas e verbais, preconceitos (racismo, homofobia, violência de gênero), é mais prevalente, com os estudantes muitas vezes não reconhecendo suas ações como violentas, considerando-as reações naturais a injustiças ou pressões. Essas autoras também destacaram a conexão da violência na escola com fatores externos, como a violência doméstica e comunitária, que refletem as condições sociais e familiares dos estudantes.

Carvalho e Barroco (2021) relatam que para os professores(as) entrevistados, a violência na escola é vista como reflexo da organização social, desigualdade e da falta de preparo familiar para educar. Além disso, a desvalorização da profissão docente foi identificada como uma forma de violência, gerando sentimentos de frustração e desgaste entre os educadores. A pesquisa sugere que a violência na escola vai além do contexto escolar, sendo um reflexo das contradições sociais, agravadas pela desigualdade.

Silva e Guzzo (2019) analisaram as percepções sobre a violência na escola nas dimensões “Pensar”, “Sentir” e “Agir”. Para os professores(as), a violência é entendida como uma ação intencional direcionada ao outro, manifestando-se em diversas formas, como física, verbal e psicológica. As famílias, por sua vez, associaram a violência a contextos sociais e familiares,

identificando agressões físicas, verbais e psicológicas. Quanto aos sentimentos, os professores(as) relataram impotência, raiva, tristeza e humilhação diante da violência, enquanto as famílias relataram medo, tristeza e solidão, associando a violência à rotina em suas casas ou comunidades.

As ações de enfrentamento da violência na escola também variam entre os estudos. Giordani, Seffner e Dell'Aglio (2017) destacaram que, embora muitos responsabilizem a direção escolar e as famílias, o enfrentamento da violência deve ser coletivo, envolvendo todos os membros da comunidade escolar. A gestão democrática, com escuta ativa e participação dos estudantes, foi vista como uma estratégia importante para a resolução de conflitos e prevenção de violência. Meireles e Guzzo (2019) sugeriram que ações de conscientização e projetos preventivos poderiam ajudar a combater a violação de direitos. Carvalho e Barroco (2021) enfatizaram que a escola deve adotar uma abordagem preventiva, com atividades culturais e esportivas, além de investir em formação para os educadores. No entanto, as autoras ressaltam que a violência escolar é um problema estrutural, e seu enfrentamento requer uma mudança social mais ampla, envolvendo esforços coletivos.

Silva e Guzzo (2019) pontuaram que os professores(as) indicaram o diálogo como a principal estratégia para lidar com a violência, buscando promover a conscientização dos estudantes e, em alguns casos, encaminhando-os para a gestão escolar para medidas punitivas. No entanto, a eficácia dessa abordagem foi questionada, uma vez que os comportamentos violentos persistiam, mesmo com intervenções corretivas. As famílias, por sua vez, mostraram-se mais inclinadas a recorrer aos meios legais, como a polícia, em situações de violência, mas também demonstraram um comportamento de silêncio ou isolamento em muitos casos, especialmente quando se tratava de violência doméstica. O diálogo, na percepção das famílias, foi muitas vezes a última alternativa, uma vez que a violência já havia se instaurado.

As conclusões do estudo de Silva e Guzzo (2019) apontam para uma distinção evidente nas percepções e ações de professores(as) e famílias frente à violência no ambiente escolar. As autoras refletem que a escola, ao focar principalmente em medidas punitivas e corretivas, muitas vezes falha em compreender as causas subjacentes das atitudes violentas, enquanto as famílias, com suas próprias experiências de violência, adotam posturas de resiliência e silenciamento. A falta de um diálogo construtivo e colaborativo entre escola e família, portanto, contribui para a naturalização da violência, dificultando o enfrentamento eficaz do problema. O estudo sugere que um enfrentamento efetivo em situações de violência na escola implica em uma ação participativa entre escola e famílias.

Em conclusão, os estudos de modo geral discutem que a violência na escola é um

fenômeno multifacetado, relacionado a desigualdades sociais e culturais, e não pode ser abordado isoladamente. A naturalização da violência, a falta de preparação dos educadores e a negligência em abordar suas causas estruturais são pontos centrais nos estudos. O enfrentamento das situações de violência exige uma atuação crítica e colaborativa, com ações preventivas que envolvam todos os membros da comunidade escolar, além de um diálogo constante entre escola, família e sociedade, para possibilitar um contexto seguro e inclusivo para todos.

3.3.2 Possibilidades e desafios na atuação da Psicologia Escolar frente às situações de violência nas escolas

A maioria (14) dos textos selecionados abordam questões relacionadas à segunda categoria. Na análise foram destacados aspectos observados nos estudos sobre a Psicologia Escolar frente às situações de violência nas escolas, abrangendo: concepção de psicólogas(os) escolares sobre a temática; possibilidades de atuação em Psicologia Escolar, abrangendo: prevenção e intervenção em situações de violência na escola, formação de professores(as), trabalho coletivo; políticas públicas sobre a temática; atuação específica com situações de *bullying* e desafios para a Psicologia Escolar frente às violências na escola.

Sobre a concepção de psicólogas(os), Silva (2022) aponta que, apesar da discussão de uma atuação crítica em Psicologia Escolar, ainda persiste uma tendência de concepções e abordagem clínica e individualizada em relação às demandas de violência na escola. A autora observa que, embora os profissionais reconheçam a violência como um fenômeno complexo e multideterminado, muitas vezes ainda o atribuem a fatores simplistas, como famílias desestruturadas ou vivências em contextos violentos. Isso resulta em uma abordagem que focaliza em questões individuais, em vez de considerar as múltiplas dimensões e determinantes sociais e institucionais da violência na escola. De acordo com os dados do estudo, apesar das intenções de romper com ideologias positivistas e adotar uma postura crítica, as(os) psicólogas(os) acabam por reproduzir práticas que não enfrentam adequadamente a complexidade das condições nas quais os indivíduos se desenvolvem, limitando a efetividade de suas intervenções.

Os estudos de Bhering e Míchels (1999), Negreiros e Campos (2020), Freitas, Dryzun e Passone (2024) e Silva (2022) destacam a importância de uma atuação crítica que reconheça a relação entre violência e as desigualdades estruturais presentes na sociedade e no sistema educacional para o enfrentamento das demandas no contexto escolar. Bhering e Míchels (1999) destacam que a Psicologia Escolar deve possibilitar um espaço incentivador para a

aprendizagem. Para isso, as estratégias devem ser integradas à rotina escolar, considerando aspectos contextuais, bem como a identidade cultural da escola e a viabilidade das ações.

Negreiros e Campos (2020), destacam que a(o) psicóloga(o) escolar, embora limitada diante das condições sociais que geram violência, deve atuar imersa na realidade social e familiar dos estudantes, ouvindo a comunidade escolar e refletindo sobre estratégias de enfrentamento da violências, superando práticas individualizantes. Freitas, Dryzun e Passone (2024) ressaltam que por meio de uma atuação crítica, científica, ética e com compromisso social, a(o) psicóloga(o) escolar deve ter como objetivo contribuir com a superação de preconceitos, discriminação, opressão e violência.

Em relação às possibilidades de atuação profissional, as pesquisas de Bonamigo et al. (2014), Ferreira (2019) e Guzzo et al. (2019) destacam a relevância do mapeamento institucional, como uma estratégia essencial para a compreensão e enfrentamento da violência nas instituições de ensino. O mapeamento institucional é uma estratégia que tem o objetivo de possibilitar o conhecimento do contexto escolar, da comunidade escolar, das famílias, do processo educativo, bem como dos diferentes fatores externos que influenciam o cotidiano da escola, como as políticas públicas e questões sociais, culturais e econômicas (Marinho-Araújo, 2014). Os resultados do mapeamento visam orientar a atuação em Psicologia Escolar, favorecendo o planejamento e a realização de projetos variados que contribuam com os processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento humano.

A pesquisa de Ferreira (2019) propõe uma abordagem integrada, que inclui o mapeamento institucional no enfrentamento ao racismo institucional, visto como uma violência sistêmica que nega direitos aos estudantes negros e indígenas, enfatizando a necessidade de um trabalho coletivo da universidade. A autora indica que o mapeamento institucional abrange escutas psicológicas e participação ativa nas políticas institucionais, como a assistência estudantil. Além disso, sugere a ampliação da formação dos profissionais de Psicologia Escolar, com foco nas questões raciais, para promover ações de fortalecimento dos estudantes e garantir a igualdade racial.

A pesquisa de Guzzo et al. (2019) reforça que práticas como o mapeamento institucional possibilitam compreender as possibilidades de colaboração com os profissionais da escola e de acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes, são ações fundamentais para promover mudanças significativas no cotidiano das escolas. O mapeamento permite uma compreensão profunda das especificidades do contexto escolar, ajudando a identificar desafios e recursos disponíveis. É uma estratégia que contribui para que as psicólogas(os) possam atuar com os professores(as), com as famílias e a comunidade, percebendo formas de criar espaços

participativos para reflexão e discussão sobre a violência na escola e formas de superação.

Bonamigo et al. (2014) destacam que a(o) psicóloga(o) escolar deve se dedicar ao mapeamento institucional, analisando a realidade da escola e refletindo sobre os desafios específicos do contexto em que está inserida. Os autores ressaltam que o mapeamento pode contribuir com a mobilização de diferentes atores do processo educacional, como gestores(as), educadores e famílias, sendo essencial para refletir sobre a escola e promover mudanças positivas no espaço escolar. Ferreira (2019) também destaca que o mapeamento institucional é uma intervenção importante para compreender as nuances da universidade, orientando ações a partir de um trabalho coletivo.

Guzzo et al. (2019) complementam essa perspectiva, defendendo a ideia de que o mapeamento institucional não deve ser visto apenas como uma ferramenta de diagnóstico, mas também como uma estratégia potente para propor transformações no espaço escolar. O mapeamento possibilita à psicóloga(o) escolar a criação de espaços de diálogo, promovendo um contexto em que os estudantes se sintam pertencentes e respeitados. Isso inclui ações voltadas para a criação de uma escola mais inclusiva e democrática, onde o respeito mútuo e o diálogo sejam valores essenciais. Segundo as autoras, o mapeamento também contribui para ampliar a compreensão da(o) psicóloga(o) escolar sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Outra estratégia de atuação em Psicologia Escolar observada nos estudos se refere às ações de prevenção frente às situações de violência na escola. Freire e Aires (2012), Moreira e Guzzo (2017) e Cantares (2021) abordam diferentes aspectos da atuação da Psicologia Escolar na prevenção da violência nas escolas por meio da promoção de um ambiente escolar mais inclusivo e que respeite as diferenças. Freire e Aires (2012) destacam a contribuição da Psicologia Escolar na prevenção e no enfrentamento do *bullying*, enfatizando a importância de conscientizar a comunidade escolar sobre as consequências desse tipo de violência e desenvolver estratégias educativas que envolvam tanto os estudantes, quanto os educadores, visando à construção de um espaço de respeito mútuo.

Moreira e Guzzo (2017) discutem que a Psicologia Escolar deve adotar uma abordagem coletiva que evidencie as questões sociais subjacentes à violência nas escolas. Para essas autoras, a prevenção deve incluir a desconstrução de práticas educativas opressoras e a promoção de uma educação que favoreça a liberdade, autonomia e igualdade entre os estudantes. Por sua vez, Cantares (2021) trata da prevenção à violência de gênero na escola pública, apontando como o silêncio sobre as questões de gênero contribui para a perpetuação da violência. O estudo propõe a conscientização e o rompimento desses silêncios, defendendo a importância de uma educação que promova a igualdade de gênero e a construção de uma

cultura de respeito nas relações escolares. Dessa forma, todos esses estudos ressaltam que a prevenção da violência na escola não deve estar associada à repressão de comportamentos agressivos, mas sim envolver uma abordagem crítica que considere as dimensões sociais, culturais e educacionais que afetam as relações dentro da escola.

Bonamigo et al. (2014) apresentam uma pesquisa-intervenção focada nas violências em escolas, oferecendo uma análise das práticas de enfrentamento e propondo alternativas de prevenção por meio de ações coletivas e educativas. A pesquisa possibilitou um espaço coletivo de discussões e reflexões, para os autores, a análise sobre a violência na escola aponta para a necessidade de repensar os métodos tradicionais de ensino, incentivando a educação como um processo em rede, mais integrado com a sociedade e com base territorial. Ao abordar estratégias de intervenção da(o) psicóloga(o) escolar, os estudos apresentam várias possibilidades com base em uma concepção que valoriza o diálogo e o respeito mútuo, percebendo a violência a partir de seus múltiplos fatores constituintes.

Freitas, Dryzun e Passone (2024) ressaltam que, em contextos de violência, a escola deve oferecer segurança e acolhimento aos estudantes, sendo a(o) psicóloga(o) escolar fundamental para restaurar relações e vínculos no contexto educacional. Segundo os autores o papel dessa profissional é essencial para possibilitar um cotidiano escolar que respeite os direitos coletivos e individuais, criando um espaço de relações inclusivas e oportunidades igualitárias. Os autores enfatizam o uso de mediadores culturais, como práticas artísticas para facilitar a expressão subjetiva dos jovens. Rodas de conversa também são apresentadas como uma alternativa para discutir temas como violência, questões étnico-raciais, sexualidade e desigualdades sociais, alinhadas às demandas da escola e fundamentadas nos conhecimentos da psicologia.

Moreira e Guzzo (2010) discutem as situações-limite na educação infantil, destacando as contradições e possibilidades de intervenção para lidar com situações de violência e buscando formas de transformar essas condições em oportunidades para o desenvolvimento das crianças. As autoras destacam que as intervenções devem ser baseadas na compreensão de que o processo de formação dos indivíduos ocorre nas relações sociais que os cercam, levando em consideração suas dimensões históricas e culturais. As autores defendem uma prática fundamentada em teorias que se alinhem a uma perspectiva crítica e dialética. Além disso, apontam que ao considerar os processos de desenvolvimento por meio do conceito de situação-limite, é possível construir práticas mais integradas, que reconheçam a importância dos eventos cotidianos no processo de desenvolvimento.

Ferreira (2019) investiga a atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior, focando no combate ao racismo institucional e nas intervenções que contribuem para um ambiente

universitário mais inclusivo. A pesquisa destaca a importância de compreender as dinâmicas dos sujeitos e da instituição, a fim de mapear os desafios do contexto universitário. O autor propõe ações como o mapeamento institucional contínuo, a escuta psicológica com estudantes e outros atores da universidade, e a construção de estratégias para o enfrentamento do racismo. Essas intervenções envolvem a participação em comissões gestoras, a promoção da igualdade racial e o fortalecimento do protagonismo de populações negras e indígenas. Além disso, enfatiza a necessidade de ampliar a atuação para além das questões socioeconômicas, incorporando práticas artísticas e educativas na assistência estudantil, visando uma abordagem mais abrangente e transformadora.

Navarro (2023) apresenta um estudo de caso de uma escola municipal, predominantemente formada por estudantes da comunidade de Heliópolis e destaca uma experiência de combate à violência na escola por meio de práticas democráticas e humanas. O autor discute como a Psicologia Escolar pode contribuir com uma proposta de enfrentamento contínuo e eficaz da violência, vinculado à transformação das metodologias de ensino. Segundo o autor, ao assumir a responsabilidade educativa, a escola não culpa os estudantes por suas manifestações de descontentamento, mas busca soluções pedagógicas para os conflitos e a violência. O projeto da escola inclui a “Cultura da Paz” em seu currículo, fortalecendo a ideia de que escola e comunidade devem caminhar juntas para lidar com as situações institucionais, especialmente no enfrentamento à violência.

No que se refere à formação de professores(as), as publicações de Bulhões (2020) e Freire e Aires (2012) ressaltam a importância da formação continuada para que os educadores se sintam preparados para lidar com a violência no contexto escolar. Bulhões (2020), ao abordar a violência, o fracasso escolar e a juventude periférica, enfatiza a importância de garantir espaços para a expressão da cultura periférica e promover a representatividade dos interesses estudantis, o que contribui para ressignificar as relações entre estudantes, docentes e gestão, favorecendo o diálogo e o respeito às diferenças. Segundo a autora, a atuação da(o) psicóloga(o) escolar, integrada à realidade da instituição, é fundamental para criar condições de ensino que permitam aos estudantes expressar suas potencialidades, superando o estigma relacionado ao seu contexto social. Nesse sentido, a formação docente se torna crucial para integrar a Psicologia Escolar ao processo educativo, ajudando a construir uma cultura de respeito nas escolas. Sem essa formação contínua, as ações da Psicologia Escolar podem se tornar fragmentadas e ineficazes. Por isso, é essencial investir em capacitações que preparem os educadores para lidar com questões de violência e promovam uma educação pautada pela empatia, respeito às diferenças e solidariedade (Bulhões, 2020).

Silva (2022) destaca que o papel da(o) psicóloga(o) escolar frente ao fenômeno da violência deve envolver a promoção de formação continuada para os professores(as), com o objetivo de superar a violência na escola e garantir uma educação de qualidade para todos. No entanto, esse estudo identificou que muitos profissionais da Psicologia Escolar ainda adotam uma abordagem clínica e individualizante, com foco em atendimentos voltados para os estudantes e suas famílias, além de palestras e ações específicas sobre o tema. Por outro lado, alguns profissionais desenvolvem ações coletivas e institucionais, como formações com educadores e discussões sobre as relações escolares.

Ferreira (2019) também propõe que a Psicologia Escolar contribua para a formação contínua de profissionais da educação, investindo em um processo de conscientização sobre as políticas institucionais e os processos de desenvolvimento humano, ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a atuação da(o) psicóloga(o) escolar deve ser parte de um trabalho coletivo que envolva docentes, gestores(as) e outros profissionais, orientando intervenções que promovam a inclusão e o enfrentamento das violências, o que também é corroborado por Cantares (2021), ao destacar o papel da Psicologia Escolar no fortalecimento de um espaço de conscientização e empoderamento dos profissionais da educação.

No que diz respeito ao desenvolvimento de um trabalho coletivo na escola, percebe-se um consenso entre os estudos, de que a(o) psicóloga(o) escolar precisa envolver toda a comunidade escolar para a construção de estratégias que possibilitem um contexto seguro, inclusivo e respeitoso. Nessa direção, observa-se uma ênfase em alguns estudos sobre a importância de investir em relações de diálogo para o enfrentamento da violência na escola.

Moreira e Guzzo (2010) e Bonamigo et al. (2014) destacam que as relações interpessoais no contexto escolar são determinantes para o desenvolvimento e bem-estar dos estudantes no cotidiano escolar. Quando essas relações são baseadas em competição e individualismo, como apontam as primeiras, isso resulta em um contexto propício ao surgimento de situações violentas. Diante disso, Bonamigo et al. (2014), acrescenta que a escola deve atuar como um espaço de aprendizagem integrado à comunidade, promovendo um processo educativo que envolva e conecte a escola com o contexto social ao redor. Isso implica em promover espaços de discussão e reflexões entre os participantes da escola, considerando o mundo social e, ao mesmo tempo, os conhecimentos adquiridos no contexto escolar.

Freire e Aires (2012) alertam que não existe uma solução única para as situações de violência na escola, pois as relações entre estudantes, professores(as) e equipe pedagógica são distintas em cada instituição. Assim, as estratégias da escola, com a contribuição da Psicologia Escolar, para mediar possíveis conflitos devem possibilitar escuta e diálogo entre as pessoas,

considerando a realidade da instituição e as características socioculturais de cada comunidade escolar, bem como valorizando relações humanas respeitadas e éticas. Os autores ressaltam a importância de refletir com a comunidade escolar as características da relação interpessoal na escola, visto que ocorre uma naturalização de comportamentos violentos e que precisam ser questionados para permitir uma educação mais justa e inclusiva.

Cantares (2021) argumenta que a escola deve ser um espaço de mediação da participação, reflexão e ação dos estudantes, por meio do diálogo constante, com o objetivo de transformar as condições sociais de grupos historicamente oprimidos. Nesse contexto, a violência não é apenas vista como um problema isolado, mas como um reflexo das desigualdades sociais e culturais que permeiam a sociedade. Considerando isso, é essencial que a Psicologia Escolar contribua com o fortalecimento da rede intersetorial, com a colaboração dos serviços de cultura, esporte e lazer. Além disso, a escola deve conhecer as políticas educacionais para garantir uma educação que favoreça o enfrentamento da violência e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Mezzalira, Fernandes e Santos (2021), propõem que a escola, ao lidar com situações de violência, como o *bullying*, deve adotar uma abordagem focada no diálogo e no respeito às diferenças. Essas autoras defendem que a violência não pode ser combatida por meio de punições, mas através de um processo educativo que promova a reflexão e o entendimento mútuo. Nesse ponto, há uma consonância entre as perspectivas de Cantares (2021) e Mezzalira, Fernandes e Santos (2021), que propõem uma educação e uma atuação em Psicologia Escolar que se baseia na reflexão e no diálogo, compreendendo a escola como um espaço de transformação social.

Moreira e Guzzo (2017), ao discutir a atuação da escola frente à violência, ressaltam a necessidade de um trabalho colaborativo entre educação, psicologia, saúde e assistência social. Para as autoras, a violência na escola exige um esforço coletivo e integrado, envolvendo toda a comunidade escolar — desde professores(as) até gestores(as) e profissionais da Psicologia Escolar e do serviço social — para garantir uma mediação eficaz frente às situações de violência. Essa perspectiva é reforçada por Navarro (2023), que descreve o exemplo da escola "Campos Salles" em Heliópolis, que adota uma estratégia eficaz, democrática e humana no combate à violência, com a colaboração da comunidade escolar na implantação do currículo e de projetos coletivos.

Freitas, Dryzun e Passone (2024) defendem que a(o) psicóloga(o) escolar deve atuar de maneira integrada com outros profissionais, como assistentes sociais e profissionais da saúde, para garantir uma abordagem integral que favoreça a proteção e os direitos dos estudantes. A

colaboração entre os diferentes atores da comunidade escolar é vista como um dos principais caminhos para a construção de um contexto mais acolhedor e democrático.

Alguns estudos evidenciam o papel da família no contexto educacional, especialmente no enfrentamento de situações de violência. Moreira e Guzzo (2010) enfatizam que os conflitos familiares frequentemente se refletem no contexto escolar, com as dificuldades vividas no seio familiar sendo externalizadas pelos estudantes, o que afeta diretamente seu desempenho acadêmico e suas relações interpessoais. Nesse contexto, é fundamental que a escola compreenda as situações que os estudantes vivenciam em casa, para melhor lidar com as expressões desses conflitos no contexto escolar.

Guzzo et al. (2019) reforçam a importância do envolvimento ativo da família no processo educativo, destacando seu papel não apenas no apoio aos processos de aprendizagem, mas também no cuidado com o bem-estar dos estudantes. Por sua vez, Mezzalira, Fernandes e Santos (2021) indicam que a família desempenha um papel essencial no enfrentamento do *bullying*, especialmente ao ser integrada no processo de reflexão e debate sobre esse fenômeno. A colaboração entre família, escola e educadores é fundamental para que as raízes do *bullying* sejam compreendidas e os movimentos que perpetuam esse comportamento, desafiados.

O *bullying* tem sido um fenômeno bastante estudado ao se tratar de violência no ambiente escolar. De acordo com Mezzalira, Fernandes e Santos (2021), o *bullying* pode afetar o desenvolvimento dos estudantes e, nesse contexto, a Psicologia Escolar desempenha um papel importante no enfrentamento dessa violência. Os autores relatam que a(o) psicóloga(o) escolar deve problematizar o fenômeno com toda a comunidade escolar, envolvendo alunos, educadores e famílias, e atuar para desmistificar a ideia de que apenas os indivíduos diretamente envolvidos nos episódios de *bullying* são responsáveis por esse tipo de agressão, incentivando uma intervenção mais ampla e coletiva para lidar com o fenômeno e suas causas.

Freire e Aires (2012) publicaram um trabalho na perspectiva da prevenção e destacam que o enfrentamento ao *bullying* exige um trabalho contínuo de sensibilização e formação dos educadores. O *bullying* é um fenômeno social complexo, com características específicas que precisam ser analisadas conforme o contexto de cada situação, levando em consideração as diferenças sociais, culturais e econômicas. Nesse sentido, os autores discutem que a(o) psicóloga(o) escolar deve incentivar reflexões sobre as interações sociais e os conflitos na escola, desenvolvendo estratégias de prevenção e intervenção que promovam competências sociais e emocionais em toda a comunidade escolar. A atuação da(o) psicóloga(o) vai além da resolução de conflitos, buscando criar espaços para a expressão, fortalecer valores como respeito às diferenças e aprimorar as relações interpessoais no contexto escolar.

Uma questão importante levantada por diversos autores é a necessidade de as escolas atuarem de maneira alinhada com as políticas públicas. Freitas, Dryzun e Passone (2024) e Ferreira (2019) enfatizam que a violência na escola não pode ser dissociada do contexto mais amplo de desigualdades sociais, culturais e econômicas, nesse sentido, as políticas educacionais não devem se limitar a medidas práticas, mas também englobar uma reflexão crítica sobre as desigualdades históricas presentes no sistema educacional.

Ferreira (2019) discute que, além das políticas públicas, é importante refletir sobre as políticas institucionais no enfrentamento do racismo para que se alcance um contexto educacional verdadeiramente inclusivo. A universidade, por exemplo, deve ser responsável por fomentar espaços coletivos que fortaleçam os estudantes negros e indígenas, implementando políticas que combatam o racismo institucional. Nesse processo, a gestão universitária, juntamente com comissões e outros grupos, desempenha um papel fundamental na problematização de fenômenos naturalizados, como o racismo, promovendo uma abordagem crítica sobre esses temas. Freitas, Dryzun e Passone (2024) concordam sobre a importância de políticas que contribuam com um contexto educacional que seja inclusivo e respeite os direitos humanos, defendendo que a escola deve ser um espaço de proteção contra todas as formas de opressão, incluindo o racismo.

Negreiros e Campos (2020) afirmam que é fundamental que a(o) psicóloga(o) esteja atenta às políticas públicas e ao impacto das condições sociais e econômicas sobre a escola, reconhecendo que, embora sua atuação seja imprescindível, as políticas e os recursos disponíveis são determinantes para a eficácia das ações de enfrentamento da violência no contexto escolar. Freitas, Dryzun e Passone (2024) discutem que a(o) psicóloga(o) escolar deve se envolver ativamente nas discussões sobre políticas públicas educacionais, participando da formulação de ações que visem garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes. Os estudos destacam a importância de olhar para as políticas públicas em um contexto capitalista, reconhecendo que elas são afetadas pela correlação de forças e interesses, o que pode ocasionar em momentos de expansão ou retração dessas políticas.

Freire e Aires (2012) relatam a existência de medidas judiciais e a criação de projetos de lei para combater o *bullying* nas escolas, com proposição de canais de denúncia e da presença da polícia nas escolas, baseado em perspectivas que desconsideram as especificidades de cada contexto escolar. Esse enfoque tende a ser punitivo e intimidatório, em vez de adotar abordagens pedagógicas e preventivas, o que pode limitar a eficácia dessas políticas. A pesquisa traz à tona a questão de como a judicialização do *bullying*, muitas vezes impulsionada por políticas públicas, implica em um olhar atento dos profissionais da educação e da

Psicologia Escolar em relação ao contexto político relativo às violências na escola.

De forma semelhante, o trabalho de Mezzalira, Fernandes e Santos (2021), discute a questão da judicialização do *bullying* nas escolas. A pesquisa revela que muitos docentes percebem a lei e a justiça como as formas primárias para solucionar conflitos escolares, o que reforça a ideia de que, em vez de focar em uma estratégia preventiva e educativa, muitos recorrem a intervenções legais, como a presença da polícia na escola. É um cenário que reforça a importância da(o) psicóloga(o) escolar estudar e participar ativamente de discussões a respeito das políticas públicas educacionais.

O estudo de Ferreira (2019) trata da atuação da Psicologia Escolar no Ensino Superior, com foco no enfrentamento ao racismo institucional. Embora não aborde diretamente a temática das políticas públicas, discute amplamente questões relacionadas a elas, destacando a necessidade de implementação de medidas que favoreçam grupos historicamente excluídos. Bulhões (2020) também faz referência às políticas públicas ao longo do texto, destacando a falta de implantação de políticas que regulamentem a atuação de psicólogas(os) nas escolas, considerando que essa situação contribui para o distanciamento desses profissionais do cotidiano escolar.

Bhering e Michels (1999) apontam que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) apresenta limitações ao não reconhecer a(o) psicóloga(o) como a profissional adequada para contribuir com as demandas contemporâneas da educação. Bonamigo et al. (2014), ao investigarem a violência nas escolas, notam que as políticas públicas têm sido vistas com pouca relevância pelos profissionais da educação, incluindo as(os) psicólogas(os) escolares. Para esses autores, há uma tendência de isentar o poder público de sua responsabilidade, transferindo a solução dos problemas sociais para a esfera escolar.

Guzzo et al. (2019), abordam o impacto do desmonte das políticas públicas educacionais e a precarização do ensino como uma forma de violência contra crianças e adolescentes, enfatizando a importância da atuação das psicólogas(os) nas escolas públicas para contribuir com a efetivação dos direitos educacionais e ampliar as possibilidades de uma educação de qualidade.

Freitas, Dryzun e Passone (2024) defendem que a Psicologia Escolar deve atuar na implementação de políticas educacionais que favoreçam a equidade, abordando o contexto escolar como um reflexo das dimensões políticas, sociais e históricas, em consonância com os princípios de democracia e inclusão. Cantares (2021) destaca o distanciamento entre a educação formal e as políticas públicas voltadas ao enfrentamento da violência contra a mulher. Nesse contexto, a Psicologia Escolar é enfatizada como uma contribuição essencial nas

políticas públicas educacionais, atuando na proteção de crianças e adolescentes, além de contribuir para uma educação emancipadora e crítica, atuando de forma preventiva e interventiva na redução da violência.

Silva (2022) destaca que as reformas educacionais resultantes de políticas públicas têm afetado diretamente o cotidiano escolar, evidenciando a necessidade de tornar as leis mais eficazes e de implementar políticas estruturadas para enfrentar a violência nas escolas. Para isso, é fundamental a participação e a construção coletiva da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para a violência escolar. Negreiros e Campos (2020) ressaltam a concentração de pesquisas sobre políticas educacionais em poucas regiões do Brasil, o que limita a compreensão do contexto educacional em determinadas regiões, como o Nordeste, evidenciando a importância de uma maior representatividade nas pesquisas.

No geral, os estudos indicam que as políticas públicas educacionais, embora essenciais para garantir a efetividade do direito à educação, enfrentam desafios significativos em sua implementação prática. Os estudos destacam a necessidade urgente de reformular as políticas públicas para que sejam mais eficazes, inclusivas e capazes de atender às reais demandas do campo educacional.

Os estudos apontam, ainda, a necessidade de um maior alinhamento entre as práticas da Psicologia Escolar e as políticas públicas, com a promoção de ações que favoreçam uma educação inclusiva, democrática e emancipadora, capaz de lidar com as diversidades e reduzir as desigualdades presentes nas escolas. Dessa forma, é fundamental que as políticas educacionais sejam repensadas e adaptadas, levando em consideração as realidades locais e as demandas dos profissionais e das comunidades escolares, para que possam efetivamente contribuir para a inserção de psicólogas(os) nos contextos educacionais e com a redução da violência nas escolas.

Moreira e Guzzo (2010) afirmam que a(o) psicóloga(o) escolar deve estar profundamente inserida no cotidiano escolar, para que seja possível uma atuação não apenas com os estudantes, mas também com professores(as) e famílias. Assim, a(o) psicóloga(o) escolar deve acompanhar o desenvolvimento das crianças, inserindo-se ativamente no contexto escolar, como na sala de aula, na formação de professores(as) e em reuniões com famílias. Somente com sua inserção no cotidiano da escola é que a(o) psicóloga(o) escolar conseguirá acompanhar e contribuir para a compreensão das relações e situações que afetam o desenvolvimento dos estudantes e do contexto escolar de forma mais ampla.

Em congruência a isso, Freire e Aires (2012) afirmam que a atuação da(o) psicóloga(o) escolar deve envolver uma análise profunda da realidade escolar. Essa profissional deve

participar ativamente da rotina da escola, promovendo espaços de escuta e mediação de valores que incentivem atitudes positivas entre os estudantes. A mediação de conflitos, a criação de espaços de expressão, a formação de professores(as), o trabalho coletivo e a promoção do desenvolvimento de habilidades sociais também são atribuições destacadas neste estudo, mas são ações que exigem um contato direto com o cotidiano escolar.

Cantares (2021) afirma que um dos papéis da(o) psicóloga(o) escolar é fortalecer os estudantes para que possam enfrentar e denunciar as situações de opressão, que são historicamente perpetuadas e frequentemente silenciadas no contexto escolar. A(o) psicóloga(o) escolar, portanto, necessita conviver com a comunidade escolar, para que seja possível contribuir com a criação de espaços de conscientização e empoderamento, onde as vozes dos estudantes possam ser ouvidas e respeitadas.

De maneira mais ampla, Negreiros e Campos (2020) ressaltam que a(o) psicóloga(o) escolar deve atuar na qualificação dos processos de ensino-aprendizagem, considerando as especificidades sociais e culturais dos estudantes, especialmente em contextos de violência. A escuta ativa e a reflexão sobre os padrões das relações interpessoais, muitas vezes naturalizados e marcados pela violência, são componentes essenciais desse processo e implica em um acompanhamento constante do cotidiano escolar. Além disso, a(o) psicóloga(o) escolar pode contribuir para a transformação das relações dentro da comunidade escolar, promovendo a ressignificação de atitudes e mediando um diálogo respeitoso e colaborativo entre todos os envolvidos.

Nas análises do material também foi possível identificar uma série de desafios relacionados à atuação da Psicologia Escolar no enfrentamento das situações de violência. Esses desafios, que envolvem questões estruturais, culturais, históricas e sociais, dificultam a plena integração da psicologia no contexto escolar e afetam diretamente as intervenções e projetos realizados pelas profissionais dessa área. Observa-se que, em muitos casos, os desafios superam as possibilidades, evidenciando barreiras significativas para a implementação de práticas eficazes.

Entre os principais desafios citados nos textos, destacam-se: a dificuldade no processo de regulamentação da presença da Psicologia Escolar nas instituições de ensino; um reconhecimento restrito da escola em relação à Psicologia Escolar; resistência das equipes escolares em integrar a psicologia nas dinâmicas pedagógicas; persistência de um modelo psicologizante e individualizante nas práticas da Psicologia Escolar; e a falta de clareza sobre os papéis, funções e responsabilidades da Psicologia Escolar.

Diante dos estudos, constata-se que, para superar esses obstáculos, é essencial que a Psicologia Escolar se insira de maneira contínua no cotidiano da escola, estabelecendo uma

atuação crítica e integrada, que envolva todos os membros da comunidade escolar. A atuação da(o) psicóloga(o) deve ser vista como parte de um esforço coletivo e transformador, que visa a construção de um contexto educativo mais inclusivo, colaborativo e capaz de enfrentar as diversas questões que afetam o desenvolvimento dos estudantes. A seguir, será apresentado um panorama detalhado dos desafios identificados nas publicações analisadas, com foco na atuação da(o) psicóloga(o) escolar frente aos fenômenos de violência nas escolas.

Um dos principais desafios na atuação da Psicologia Escolar, destacado por diversos autores, é a ausência de uma regulamentação clara e o reconhecimento institucional do papel da psicologia nas escolas. Bhering e Michels (1999) observam que, historicamente, a Psicologia Escolar não consolidou sua presença nas instituições de ensino, e as políticas educacionais falharam em reconhecer a(o) psicóloga(o) como a profissional adequada para lidar com as demandas do contexto escolar. Ferreira (2019) complementa essa análise ao apontar que muitas vezes falta orientação e referências institucionais claras para a atuação da Psicologia Escolar, o que dificulta a compreensão dos papéis, funções e responsabilidades dessa área. Esse conhecimento é essencial para o desenvolvimento de ações que se adequem aos contextos específicos da educação.

Nessa mesma linha, Negreiros e Campos (2020) destacam que, embora tenha ocorrido um aumento na contratação de psicólogas(os) em determinadas instituições de ensino, muitas ainda mantêm práticas clínicas que não atendem às reais necessidades do contexto educacional. Isso demonstra lacunas na formação acadêmica e profissional, bem como falhas na seleção dessas profissionais, além de uma visão limitada sobre o papel da psicologia no processo de ensino-aprendizagem. A situação é corroborada por Moreira e Guzzo (2017), que enfatizam a importância de a(o) psicóloga(o) escolar estar plenamente integrada ao cotidiano da escola para superar as falácias relacionadas à sua atuação. Contudo, isso só será possível com um reconhecimento político e legal que valide sua presença no contexto educacional. Além disso, é imprescindível a implementação dessa atuação por meio de pesquisas e projetos que promovam uma inserção efetiva da psicologia nas práticas escolares.

É importante mencionar que apesar da homologação da lei nº 13.925 em 2019, que torna obrigatório o serviço de Psicologia Escolar e serviço social na rede pública de educação no Brasil, a sua implantação está ocorrendo vagarosamente, com pouco interesse político de estados e municípios nesse processo. Existem movimentos do Ministério da Educação (MEC) e Ministério Público Federal (MPF) e Ministérios Públicos Estaduais (MPE) (em prol da implantação desta lei (Brasil, 2025), mas entendemos que ainda é um movimento que demanda muita luta e articulação política para que se efetive.

A resistência por parte dos educadores também configura-se como um desafio recorrente na implantação da lei e na atuação da Psicologia Escolar no que se refere ao enfrentamento das situações de violência. Navarro (2023) identifica como um obstáculo a implementação do novo Projeto Político-Pedagógico na escola onde realizou sua pesquisa. Esse projeto tinha como objetivo promover transformações democráticas e humanizadoras, mas as mudanças não ocorreram de forma imediata, devido a diversos obstáculos, incluindo a resistência de professores(as) ainda vinculados a concepções tradicionais de educação, anteriores ao novo projeto. Esse cenário demonstra as dificuldades de integrar a Psicologia Escolar em um contexto educacional marcado por concepções tradicionais.

Nesse sentido, Guzzo et al. (2019) também destacam que, apesar da proposta de um trabalho participativo e preventivo, persiste uma resistência significativa entre os educadores em relação à Psicologia Escolar. Essa resistência, muitas vezes, resulta de uma compreensão limitada sobre o papel da(o) psicóloga(o) e sua contribuição no processo educativo. Além disso, permanece uma visão fragmentada da psicologia, frequentemente centrada em abordagens individualizantes e psicologizantes, como apontado por Freitas, Dryzun e Passone (2024). Em coerência a isso, os autores destacam que a medicalização e a culpabilização de estudantes e suas famílias muitas vezes continuam a prevalecer na prática da Psicologia Escolar, restringindo-a a diagnósticos e laudos, e negligenciando as dimensões sociais e coletivas que caracterizam o contexto escolar.

Cantares (2021) também identifica essa resistência como um dos principais obstáculos para a construção de uma Psicologia Escolar transformadora e crítica. Ao resgatar a história da relação entre psicologia e escola, o estudo demonstra as barreiras enfrentadas pelas psicólogas(os) na inserção escolar, destacando a necessidade de superar o modelo médico tradicional que individualiza questões sociais, desconsiderando sua natureza coletiva e institucional.

Para enfrentar esses desafios, Guzzo et al. (2019) sugerem um esforço contínuo de debates, ampliação da visibilidade das ações e a formulação de políticas que fortaleçam o campo da Psicologia Escolar, além de promover a formação adequada dos profissionais envolvidos. De maneira semelhante, Freitas, Dryzun e Passone (2024) ressaltam a importância de aumentar a conscientização entre psicólogas(os), autoridades educacionais e educadores, a fim de integrar a atuação da psicologia ao contexto educativo de maneira mais eficaz.

Cantares (2021) argumenta que a superação da resistência requer que a(o) psicóloga(o) escolar se insira de forma contínua e constante no cotidiano escolar, tornando-se parte integrante da equipe pedagógica. Ao desenvolver ações coletivas que envolvam todos os atores

da escola, a(o) psicóloga(o) pode construir uma compreensão mais ampla sobre a Psicologia Escolar e as possibilidades de contribuição da(o) psicóloga(o) na escola. A autora aponta para a importância da aproximação constante entre psicólogas(os), educadores e estudantes, considerando que o processo de construção do significado do papel da psicologia na escola deve ser gradual, envolvendo tempo e proximidade, bem como uma participação ativa em espaços de diálogo.

Outro desafio comum encontrado nos estudos refere-se ao fenômeno da violência escolar e à complexidade das relações entre os diferentes agentes dentro da escola. Bonamigo et al. (2014) defendem que a violência deve ser compreendida não apenas como um problema individual, mas como uma expressão de conflitos sociais mais amplos, com raízes em questões culturais, econômicas e políticas. Nesse sentido, a(o) psicóloga(o) escolar enfrenta o desafio de lidar com um fenômeno complexo e multideterminado, que exige uma intervenção crítica e coletiva.

Freire e Aires (2012) destacam a dificuldade de lidar com o *bullying* nas escolas de forma eficaz, uma vez que muitas vezes as respostas são padronizadas e judicializadas, sem considerar as especificidades do contexto escolar. Esse desafio exige que a(o) psicóloga(o) escolar tenha um olhar atento às relações interpessoais e institucionais, buscando identificar as raízes da violência e não apenas suas manifestações. Ainda em relação ao *bullying*, Mezzalana, Fernandes e Santos (2021) apontam que a postura ambígua de educadores frente aos episódios de violência escolar dificulta o enfrentamento efetivo do *bullying*. A dualidade nas reações, ora permissiva, ora rigorosa, alinhada ao desconhecimento sobre a natureza do fenômeno e a falta de uma resposta institucional tornam a escola um espaço vulnerável para a perpetuação desse tipo de violência. A Psicologia Escolar, portanto, precisa atuar de maneira estratégica, envolvendo toda a comunidade escolar – estudantes, educadores e familiares – no processo de conscientização e intervenção frente às situações de violência escolar.

Além dos desafios estruturais e culturais, a formação e a colaboração entre os profissionais da educação também são questões frequentemente destacadas pelos autores dos estudos selecionados. Moreira e Guzzo (2010) ressaltam que a falta de colaboração e a competitividade entre os membros da equipe pedagógica comprometem a implementação de estratégias educativas eficazes. Para as autoras, a superação desse cenário exige a realização de mais estudos e o fortalecimento de práticas colaborativas no contexto escolar.

Em conclusão à questão dos desafios, destaca-se que a Psicologia Escolar, ao lidar com os desafios da violência nas escolas, deve adotar uma mediação crítica que leve em consideração os determinantes históricos, sociais e culturais desse fenômeno. Os estudos analisados apontam

que as estratégias para prevenir e combater a violência devem envolver a atuação das psicólogas(os) escolares de maneira integral, deve ir além da simples resolução de conflitos ou da educação socioemocional, buscando transformações mais profundas nas relações e práticas institucionais.

Além dos desafios identificados ao longo da revisão da literatura, também foi possível perceber uma série de possibilidades relacionadas à atuação da Psicologia Escolar no enfrentamento das situações de violência no contexto escolar.

Os estudos analisados oferecem uma visão abrangente sobre o papel da Psicologia Escolar no enfrentamento da violência na escola, destacando tanto as possibilidades, quanto os desafios dessa atuação. Por um lado, as publicações enfatizam a importância da atuação preventiva, da formação continuada dos professores(as), do trabalho coletivo e da integração das políticas públicas como elementos essenciais para uma abordagem mais eficaz na promoção de um contexto educacional inclusivo e democrático. Além disso, fica evidente que a Psicologia Escolar deve atuar no cotidiano da escola, por meio de um trabalho coletivo que busque transformar as dinâmicas institucionais e sociais que perpetuam a violência.

A revisão da literatura revelou desafios significativos, como a regulamentação insuficiente da presença da psicologia nas instituições de ensino, a resistência de algumas equipes escolares à integração dessa prática no contexto pedagógico, e a persistência de abordagens psicologizantes e individualizantes que limitam a efetividade da atuação profissional. As barreiras estruturais, culturais e históricas que dificultam a implementação de políticas públicas efetivas também foram destacadas, principalmente em relação à falta de recursos e à desconexão entre as políticas públicas e as realidades concretas e cotidianas das escolas.

Em síntese, os estudos analisados indicam que, embora existam muitas possibilidades para a atuação crítica, transformadora e emancipatória da Psicologia Escolar, a plena integração dessa prática no enfrentamento da violência na escola requer um trabalho contínuo de articulação entre profissionais, escolas e políticas públicas, além de um reconhecimento mais evidente do papel da psicologia no contexto educacional.

4. Análise de Políticas Públicas Educacionais sobre Violência nas Escolas

*Eu não venci o sistema se eu tenho um carro foda, mas quem
construiu meu carro nem um carro tem (nem um tem)
Eu não venci o sistema se meu filho tem uma escola foda e o
professor dele não ganha bem (não ganha não)
Eu não venci o sistema se o restaurante que eu como quem me atende
nunca vai comer também (não vai)
No fundo, você não venceu o sistema se tua vitória depende dos outro
ainda ser refém, sacou?
Sid, "Eu não venci o sistema" (2003)*

Nesta seção, apresenta-se a análise documental de políticas públicas educacionais e de documentos elaborados pelos governos federal e estadual sobre a violência nas escolas, com o objetivo de compreender as demandas geradas para o contexto educacional e para a atuação da Psicologia Escolar.

4.1 Aspectos Teórico-Metodológicos da Análise de Políticas Públicas Educacionais

Esta seção tem como objetivo apresentar os aspectos teórico-metodológicos que fundamentaram a análise das políticas públicas educacionais relacionadas à violência no contexto escolar e à Psicologia Escolar. Para viabilizar essa análise, foram utilizados referenciais teóricos sobre análise documental. Segundo Gerhardt e Silveira (2009), a escolha do tipo de pesquisa e dos métodos de investigação científica não é aleatória, dependendo da natureza do objeto, do problema de pesquisa e da epistemologia que orienta o pesquisador.

Neste contexto, adotou-se o procedimento de análise documental, que utiliza técnicas específicas para examinar documentos e extrair informações relevantes para a investigação (Sá-Silva et al., 2009). Conforme Gil (2008), os documentos possuem valor histórico e social significativo, refletindo aspectos políticos, culturais, econômicos e sociais de uma época. As fontes podem ser públicas, como arquivos municipais, estaduais e nacionais, ou privadas, incluindo documentos jurídicos, iconografia, relatórios, correspondências e publicações parlamentares (Marconi & Lakatos, 2003).

A proposta deste estudo foi realizar uma análise documental de políticas públicas educacionais federais e estaduais que tratam da violência nas escolas e da atuação da Psicologia Escolar, investigando as significações atribuídas à violência e os desafios e possibilidades para a inserção da(o) psicóloga(o) escolar nesse contexto.

Foram selecionados documentos recentes, publicados entre 2023 e 2024, disponíveis em sites oficiais de acesso público:

Tabela 5*Documentos publicados nos últimos anos sobre a temática da violência nas escolas*

Políticas Públicas Educacionais produzidas no âmbito federal	
1	a Lei nº 14.643, de 2 de agosto de 2023, que autoriza o Poder Executivo a implantar serviço de monitoramento de ocorrências de violência escolar.
2	o Decreto nº 12.006, de 24 de abril de 2024, que institui o Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas e regulamenta a Lei nº 14.643/2023.
3	a Lei nº 14.819, de 16 de janeiro de 2024, que institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares.
Políticas Públicas Educacionais produzidas no âmbito estadual	
4	a Lei nº 21.881, de 20 de abril de 2023, que institui a Política Estadual de Prevenção e Combate à Violência Escolar.
5	o Protocolo de Segurança Escolar - Promovendo a Cultura de Paz e Cidadania nas Escolas, instituído pela Secretaria do Estado de Goiás no ano de 2023.

A escolha dos documentos apresentados na Tabela 5 fundamenta-se em sua atualidade, relevância e abrangência temática. Trata-se de políticas públicas recentes, publicadas entre 2023 e 2024, que expressam o movimento do poder público, tanto federal quanto estadual, em responder à intensificação das situações de violência nas escolas e propor estratégias de prevenção e enfrentamento. A escolha dessas legislações e orientações justifica-se por seu potencial de impacto direto nas práticas educativas e por representarem novos marcos legais e políticos que orientam a organização das ações intersetoriais no campo educacional. Além disso, tais documentos apresentam diretrizes que podem dialogar com a atuação da Psicologia Escolar.

As políticas públicas selecionadas refletem a tentativa do Estado de estruturar respostas articuladas às situações de violência nas escolas, reconhecendo a importância de ações voltadas ao cuidado, à convivência e à mediação de conflitos no cotidiano escolar. No entanto, quando não acompanhadas de uma análise crítica das condições sociais, institucionais e históricas que produzem e sustentam a violência, tais diretrizes podem acabar restringindo-se a perspectivas assistenciais ou normativas, centradas em comportamentos individuais. Sendo assim, esta pesquisa, voltada para o campo da Psicologia Escolar e fundamentada em concepções críticas e na teoria histórico-cultural, propõe uma leitura ampliada dessas políticas públicas, compreendendo o cuidado, a convivência e o enfrentamento da violência como processos coletivos e historicamente situados, construídos nas relações entre sujeitos, escola e sociedade.

As políticas públicas analisadas foram localizadas em fontes oficiais de acesso público, assegurando a fidedignidade das informações. As legislações federais (Leis nº 14.643/2023, nº 14.819/2024 e Decreto nº 12.006/2024) foram consultadas no portal oficial do Planalto, na seção de Legislação Federal, e no site do Diário Oficial da União, que reúne publicações normativas atualizadas. Já as políticas estaduais (Lei nº 21.881/2023 e o Protocolo de Segurança Escolar – Promovendo a Cultura de Paz e Cidadania nas Escolas) foram obtidas por meio dos sites do Governo do Estado de Goiás, da Assembleia Legislativa do Estado de Goiás (ALEGO) e da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc-GO). Essas fontes foram selecionadas por garantirem a autenticidade e a atualização dos documentos oficiais utilizados na análise.

Para a análise dos documentos selecionados, adotou-se uma abordagem descritiva e interpretativa da legislação. Inicialmente, procedeu-se à leitura integral das leis e decretos, considerando sua estrutura normativa, os artigos e as disposições gerais. Cada artigo foi examinado com o objetivo de identificar suas temáticas centrais e relacioná-las aos objetivos do estudo, centrado na violência nas escolas e na atuação da Psicologia Escolar. A análise descritiva permitiu mapear dimensões essenciais presentes nos documentos, incluindo: os objetivos específicos da legislação, que expressam as metas e intenções do Estado ao regulamentar o enfrentamento da violência; os órgãos e instituições responsáveis pela implementação das políticas, abrangendo instâncias federais e estaduais de educação e segurança; e as estratégias e diretrizes previstas para prevenção, monitoramento e acompanhamento das situações de violência escolar.

Além da análise descritiva, realizou-se uma análise interpretativa voltada às significações atribuídas à violência, às formas de prevenção e às intervenções propostas para lidar com situações de violência no contexto escolar. Essa etapa buscou identificar palavras e expressões recorrentes relacionadas ao objeto do estudo, como “*violência*”, “*escola*”, “*apoio psicossocial*”, “*relações humanas*”, “*prevenção*”, “*intervenção*”, “*convivência*”, “*cuidado*”, “*mediação*”, “*conscientização*”, “*formação*”, entre outras, considerando, também, a perspectiva de Vigotski sobre mediação, significados e desenvolvimento humano.

Assim, as análises das políticas públicas nos âmbitos federal e estadual tiveram como objetivos: (a) analisar como os documentos interpretam e caracterizam a violência na escola, considerando suas dimensões, causas e contextos sociais; (b) compreender os objetivos das legislações e os órgãos responsáveis por sua implementação; (c) apreender as significações atribuídas à violência e às estratégias de prevenção e intervenção; e (d) analisar os desafios e as possibilidades para a inserção e atuação da Psicologia Escolar nesse contexto. Dessa forma,

a análise interpretativa permitiu articular o conteúdo legal às problematizações do estudo, evidenciando como os dispositivos normativos podem orientar práticas educativas mais inclusivas, democráticas e historicamente situadas.

O método de análise adotado neste estudo foi a análise temática de documentos, situada em uma perspectiva crítica, semiótica e dialógica. Essa abordagem entende os documentos como produções sociais que não se limitam a registrar normas e orientações, mas atuam como mediadores simbólicos, transmitindo sentidos, valores e concepções que orientam práticas sociais (Santana & Oliveira, 2010). A análise temática foi utilizada para identificar, organizar e interpretar os principais temas presentes nos textos normativos, possibilitando compreender como determinados sentidos e diretrizes emergem dos documentos e afetam a formulação de políticas educacionais. Inspirada nos procedimentos da análise documental (Evangelista & Shiroma, 2019), essa abordagem permitiu organizar o material em eixos que expressam concepções, diretrizes e estratégias voltadas ao enfrentamento da violência nas escolas.

Os documentos foram examinados considerando não apenas seu conteúdo explícito, mas também as intenções, implicações e disputas sociais e institucionais que permeiam sua elaboração. O exame crítico de políticas educacionais deve, portanto, reconhecer que os textos normativos refletem concepções de sociedade, de educação e de sujeito, articuladas em processos de disputa e negociação (Araujo, Carvalho & Negreiros, 2021). Nesse sentido, a análise temática foi conduzida de forma a integrar categorias previamente definidas com as problematizações que emergiram do diálogo entre os documentos e os referenciais da Psicologia Escolar.

A análise documental, nesse contexto, permite desmembrar os textos em unidades temáticas, facilitando a identificação de conteúdos, sentidos e significados que atravessam sua produção. Além disso, possibilita apreender os contextos sociais, políticos, ideológicos e econômicos que sustentam a formulação das políticas, considerando não apenas as diretrizes explicitadas, mas também os interesses e forças que se manifestam nas escolhas discursivas e normativas (Evangelista & Shiroma, 2019).

Do ponto de vista metodológico, essa perspectiva reconhece a pluralidade de vozes presentes nos documentos e as disputas de significado em torno da educação e da violência nas escolas. Analisar políticas educacionais sob essa ótica exige compreender como esses textos se constituem, quais estratégias são utilizadas para legitimar determinadas interpretações e quais discursos de consenso se pretendem consolidar. Além disso, é necessário identificar as contradições e tensões que emergem nesse processo (Mészáros, 2010; Netto, 2019).

Segundo Netto (2019), a compreensão crítica dos documentos envolve situá-los no contexto histórico mais amplo em que foram produzidos, considerando tanto suas intenções declaradas quanto os silenciamentos e lacunas presentes. Nessa perspectiva, a análise documental busca reconstruir o movimento constitutivo das políticas, acompanhando seu desenvolvimento desde a gênese e consolidação até as condições de crise que as atravessam.

Portanto, neste estudo, a análise temática dos dispositivos legais selecionados permitiu organizar e interpretar os temas centrais relacionados ao enfrentamento da violência nas escolas, articulando-os com os referenciais da Psicologia Escolar de perspectiva crítica. Mais do que um simples exercício de categorização, o método adotado buscou problematizar os sentidos atribuídos às políticas públicas, refletindo sobre suas potencialidades e limites na construção de práticas escolares democráticas, inclusivas e historicamente situadas.

4.2 Análise de Políticas Públicas Educacionais Produzidas pelo Governo Federal sobre as Situações de Violência na Escola

A violência nas escolas constitui um fenômeno multifacetado que desafia as práticas educativas e a atuação dos diferentes profissionais que compõem o cotidiano escolar. Nesse contexto, a Psicologia é convocada a construir intervenções que transcendam respostas imediatistas ou individualizantes, assumindo o compromisso com a transformação das relações sociais e institucionais (CFP, 2023). Essa complexidade também requer a formulação de políticas públicas educacionais que enfrentem as diversas formas de violência presentes no contexto escolar. Diante da recente ampliação das normativas federais voltadas a essa temática, esta seção propõe analisar as principais políticas públicas educacionais elaboradas nos últimos anos, apresentadas na Tabela 5, situando previamente o contexto socio-histórico que antecedeu sua formulação.

A emergência rápida e concentrada de normativas federais no biênio 2023–2024 ocorreu em um cenário de intensificação da visibilidade pública e midiática de episódios de violência nas escolas, do aumento das denúncias e da amplificação do receio das famílias em relação à segurança dos estudantes. Estudos e relatórios especializados mostram que houve uma escalada dos ataques de violência extrema contra instituições de ensino. Levantamentos sistemáticos indicam crescimento significativo de casos em 2022 e 2023, período em que se observou uma série de ataques relevantes e repercutidos nacionalmente (Vinha et al., 2023). Em 2023, por exemplo, foram noticiados episódios em diferentes estados, entre eles Blumenau (SC), Cambé (PR), Poços de Caldas (MG) e São Paulo (SP), culminando em vítimas fatais e múltiplos feridos, e colocando o tema em posição central da agenda pública (CNN Brasil, 2023).

Paralelamente aos ataques mais letais, os sistemas de monitoramento e denúncia também registraram aumentos relevantes. Os dados do Disque 100 apontaram, em 2023, um crescimento de aproximadamente 50% no número de denúncias relacionadas à violência em espaços escolares em comparação a 2022, totalizando 9.530 denúncias entre janeiro e setembro, que se desdobraram em mais de 50 mil violações de direitos reportadas no mesmo intervalo (MDHC, 2023). Esse incremento evidencia tanto o agravamento de determinadas formas de violência quanto uma maior sensibilidade e registro institucional dos casos (MDHC, 2023).

Relatórios técnicos e anuários especializados reforçam esse mapeamento geral sobre as situações de violência nas escolas. O Boletim Técnico “Escola que Protege: Dados sobre Violências nas Escolas”, produzido pelas equipes técnicas do Ministério da Educação, do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania e do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, com cooperação da Unesco no Brasil (2024) sistematiza indicadores sobre ataques de violência extrema, violências no entorno, violências intraescolares e a existência (ou ausência) de estruturas institucionais de prevenção e resposta, indicando aumento de incidência de ataques e fragilidades nas redes de proteção. O Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2023; 2024) também documenta tendências de violência que atravessam as crianças e adolescentes e chama atenção para o papel das dinâmicas territoriais e das desigualdades sociais na configuração desses eventos.

A repercussão midiática e a sensação de crise produziram, em curto espaço de tempo, forte pressão por respostas estatais imediatas. A mobilização política que se seguiu incluiu a criação de grupos de trabalho intersetoriais, a elaboração de relatórios técnicos e a formulação de medidas articuladas entre diferentes ministérios e órgãos públicos. Um exemplo relevante foi a elaboração do relatório “Ataques às escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental”, resultado das discussões do Grupo de Trabalho de Especialistas em Violência nas Escolas, instituído pela Portaria MEC nº 1.089, de 12 de junho de 2023. O documento sistematiza discussões sobre o fenômeno da violência extrema no contexto escolar, abordando o papel do extremismo e das redes digitais, identificando causas sociais e culturais associadas aos ataques, e propondo políticas públicas voltadas à prevenção, à promoção da convivência e ao enfrentamento do fenômeno (Ministério da Educação, 2023).

Entretanto, a rapidez na construção de políticas públicas também suscita preocupações. Em primeiro lugar, as medidas emergenciais tendem a priorizar componentes de segurança, responsabilização e vigilância, o que pode resultar em respostas tecnicistas e punitivas descoladas das condições estruturais que fomentam a violência, como desigualdades socioeconômicas, precariedade da infraestrutura escolar, fragilização das redes de cuidado e

lacunas na formação docente para convivência e mediação de conflitos. Em segundo lugar, as políticas centradas exclusivamente na contenção ou na repressão não enfrentam os processos de produção de sentidos, afetos e relações que atravessam a experiência escolar.

Compreender o contexto sócio-histórico que fomentou a formulação das políticas públicas de 2023 e 2024 implica reconhecer que essas normativas emergem em um cenário de tensões sociais, políticas e institucionais, marcado pela busca de respostas imediatas diante do agravamento da violência nas escolas. Em síntese, tais políticas expressam a tentativa de uma sociedade de proteger-se em meio a um contexto de medo e incerteza, mas também evidenciam as contradições de um sistema educacional que, com frequência, reage à urgência dos acontecimentos sem enfrentar a complexidade do fenômeno.

Nessa perspectiva, esse trabalho propõe uma leitura ampliada dessas iniciativas, destacando que o enfrentamento da violência requer ações estruturais e contínuas, pautadas na promoção da convivência democrática, na escuta ativa das comunidades escolares e na articulação intersetorial entre educação, saúde e assistência social. Para tanto, apresenta-se, inicialmente, a análise conjunta da Lei nº 14.643 (2023) e do Decreto nº 12.006 (2024).

4.2.1 Análise da Lei nº 14.643 (2023) e do Decreto nº 12.006 (2024)

A Lei nº 14.643/2023 e o Decreto nº 12.006/2024 são analisados em conjunto neste estudo porque guardam uma relação direta de complementaridade. O decreto tem como principal finalidade regulamentar e detalhar a execução da lei, instituindo oficialmente o Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas (SNAVE) e definindo suas formas de implementação. Enquanto a lei estabelece as diretrizes gerais e os objetivos voltados ao enfrentamento da violência no contexto escolar, o decreto especifica os mecanismos operacionais, as responsabilidades institucionais e as ações que devem ser desenvolvidas pelos diferentes entes federativos e ministérios envolvidos.

Dessa forma, a análise conjunta dos dois documentos permite compreender não apenas os princípios normativos que orientam a política, mas também como o governo federal pretende concretizá-los na prática. Essa abordagem possibilita examinar a coerência entre os dispositivos legais e suas estratégias de execução, bem como identificar possíveis lacunas, contradições e potencialidades para a atuação da Psicologia Escolar no contexto das políticas públicas voltadas à prevenção e ao enfrentamento das situações de violência nas escolas.

No que se refere ao contexto político de sua produção, a Lei nº 14.643/2023 originou-se do Projeto de Lei nº 1.372/2022, de autoria do deputado Paulo Bengtson (PTB/PA), apresentado em 25 de maio de 2022 à Câmara dos Deputados. O projeto tinha como objetivo

autorizar o Poder Executivo a implantar um serviço de monitoramento de ocorrências de violência escolar. A proposta tramitou inicialmente pelas Comissões de Segurança Pública e Combate ao Crime Organizado, Educação, Seguridade Social e Família e Constituição e Justiça e de Cidadania, tendo como relatora na primeira comissão a deputada Policial Katia Sastre (PL/SP). Posteriormente, o projeto passou a tramitar em regime de urgência, o que acelerou sua apreciação e votação em plenário. Em 6 de dezembro de 2022, foi aprovado pela Câmara dos Deputados, sob relatoria do deputado Evair Vieira de Melo (PP/ES), e remetido ao Senado Federal, onde teve como relatora a senadora Professora Dorinha Seabra (União/TO).

No Senado, o projeto foi analisado pelas Comissões de Segurança Pública e de Educação, Cultura e Esporte, sendo aprovado em ambas sem alterações substanciais e com parecer favorável em 4 de julho de 2023. Em 11 de julho de 2023, foi aprovado em turno único no plenário do Senado, com regime de urgência, e encaminhado para sanção presidencial. A lei foi sancionada integralmente, sem vetos, em 2 de agosto de 2023, sendo publicada no Diário Oficial da União em 3 de agosto de 2023, sob o número Lei nº 14.643/2023.

A tramitação célere e o caráter emergencial da proposta refletem o contexto político e social de crescente preocupação pública com episódios de violência nas escolas, especialmente após os ataques ocorridos em instituições de ensino no período de 2022 e 2023. O debate parlamentar, pautado pela necessidade de respostas imediatas, evidenciou uma tendência à formulação de políticas voltadas à segurança e ao controle, o que reforça a importância de leituras críticas que articulem essas normativas com as dimensões educativas, sociais, históricas e culturais que compõem o fenômeno da violência nas escolas.

Já o Decreto nº 12.006, de 24 de abril de 2024, surge como desdobramento direto da Lei nº 14.643/2023, com a finalidade de regulamentar sua execução e instituir formalmente o Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas (SNAVE). Diferentemente da lei, que tramitou no Congresso Nacional a partir do Projeto de Lei nº 1.372/2022, o decreto é um ato normativo do Poder Executivo, elaborado sem necessidade de apreciação legislativa. Sua função é detalhar os procedimentos, competências e responsabilidades previstos na lei, viabilizando sua implementação prática no âmbito federal e em articulação com estados, municípios e o Distrito Federal.

A análise conjunta da Lei nº 14.643/2023 e do Decreto nº 12.006/2024 evidencia um movimento de institucionalização das ações voltadas ao monitoramento, à prevenção e ao enfrentamento da violência nas escolas. Ambos os documentos compõem um mesmo esforço governamental de sistematizar políticas e estratégias de gestão da violência no contexto educacional. No entanto, observa-se que, apesar de apresentarem potencial para a ampliação

de espaços de atuação da Psicologia Escolar, nenhum dos dois textos normativos faz referência explícita à presença da(o) psicóloga(o) escolar ou ao papel específico da Psicologia no desenvolvimento das ações previstas. Essa ausência revela uma lacuna importante, sobretudo diante da relevância que a Psicologia Escolar tem assumido na compreensão crítica da violência e na promoção de processos educativos pautados nos direitos humanos, na convivência democrática e na transformação das relações institucionais.

Na análise, foram consideradas as seguintes temáticas: a) os objetivos propostos pela legislação; b) os órgãos e instâncias envolvidos na implementação das ações; c) as formas de prevenção e intervenção delineadas para o enfrentamento das situações de violência nas escolas; d) as significações atribuídas às situações de violência nas escolas; e) os desafios e as possibilidades para a inserção e atuação da Psicologia Escolar nesse processo.

a) Objetivos da legislação

A Lei nº 14.643/2023 e o Decreto nº 12.006/2024 têm como objetivo central instituir e regulamentar o Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas (SNAVE), buscando ampliar a capacidade das instituições educacionais de desenvolver ações de prevenção e resposta à violência em seus diferentes contextos. Conforme estabelece o artigo 1º do Decreto nº 12.006/2024, o SNAVE tem por finalidade “ampliar a capacidade de as escolas promoverem ações de prevenção e resposta à violência em ambiente educacional” (p. 1).

A finalidade expressa nesses documentos é a de fortalecer a articulação entre União, Estados e Municípios, promovendo uma resposta coordenada e sistemática às situações de violência que emergem no contexto escolar. Embora o objetivo explícito da legislação seja ampliar a capacidade de prevenção e resposta à violência, observa-se um objetivo implícito voltado ao fortalecimento de mecanismos de vigilância e controle sobre as escolas. Tal direcionamento reflete uma intenção política de apresentar respostas imediatas às pressões sociais decorrentes de episódios de violência nas escolas, o que pode reduzir o potencial formativo e participativo das ações previstas, caso não sejam mediadas por concepções teóricas e práticas comprometidas com a transformação das relações institucionais e sociais.

Como apontam Bauchspiess e Pedroza (2020), as políticas públicas educacionais se configuram como expressões de disputas e negociações entre diferentes atores e interesses, exigindo da Psicologia Escolar uma postura crítica e comprometida com a democratização das relações educacionais, superando perspectivas tecnicistas e individualizantes. Nessa direção, a(o) psicóloga(o) escolar pode contribuir para ressignificar a aplicação dessas políticas,

atuando não apenas na execução técnica, mas também na gestão e avaliação crítica de seus efeitos.

Conforme propõem Santana e Lopes de Oliveira (2010), os textos normativos, como leis e decretos, devem ser compreendidos como documentos mediadores de significados, atravessados por múltiplas vozes sociais e ideológicas. A análise desses documentos, portanto, exige uma leitura que vá além de seu caráter técnico e administrativo, reconhecendo-os como produtos de relações sociais e históricas que refletem determinadas concepções de educação, sujeito e sociedade. Nessa perspectiva, o SNAVE pode ser interpretado como um campo discursivo de disputas, entre o controle e o cuidado, a vigilância e a escuta, no qual a Psicologia Escolar tem papel fundamental para deslocar o foco das ações de mera vigilância para práticas coletivas e educativas de enfrentamento da violência, baseadas no diálogo e na construção de vínculos.

b) *Órgãos envolvidos*

Sobre os órgãos envolvidos ou responsáveis pela implantação do SNAVE, a legislação deixa pouco evidente quem, de fato, será responsável por sua execução nos diferentes níveis de gestão e nas unidades escolares. A Lei nº 14.643 (2023) se limita a estabelecer que o Poder Executivo irá implantar o SNAVE de forma articulada com os Estados, Municípios e o Distrito Federal. O Decreto nº 12.006 (2023), por sua vez, reforça o que foi estabelecido na lei e acrescenta que “A adesão ao SNAVE pelos entes federativos ocorrerá na forma de ato conjunto do Ministro de Estado da Educação e do Ministro de Estado da Justiça e Segurança Pública” (Parágrafo único, p. 1).

Ao descrever as ações que serão realizadas na implementação do SNAVE, o Decreto nº 12.006 (2023) cita algumas responsabilidades dos ministérios envolvidos, acrescentando o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. E ainda inclui, de certa forma, a equipe multiprofissional, com psicólogas(os) e assistentes sociais, ao citar que as redes públicas de educação básica serão orientadas a implementar a Lei nº 13.935 (2019). Contudo, não explicita como será esse processo e não diz efetivamente que tais profissionais podem contribuir com a implantação do SNAVE.

Sobre a ação dos ministérios, o Decreto indica que o Ministério da Educação tem a competência de desenvolver ações relacionadas ao desenvolvimento de protocolo de prevenção à violência nas escolas, capacitação e orientação dos profissionais da educação e orientação às redes públicas para implantação das Leis nº 13.935 (2019) e nº 13.185 (2015).

O Ministério da Justiça e Segurança Pública fica responsável pelas ações de monitoramento e controle das situações de violência na escola, como ronda especializada e registros de ocorrência, bem como a divulgação de boas práticas de prevenção e enfrentamento à violência. E ainda cabe a esse ministério propor procedimentos necessários para o controle “de denúncias de violência escolar ou o risco iminente de sua ocorrência” (Decreto nº 12.006, 2023, p. 2). O Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania deve apoiar os outros dois ministérios na articulação de ações sobre “as políticas de promoção e defesa dos direitos da criança e do adolescente” (Decreto nº 12.006, 2023, p. 2).

Dessa forma, a legislação cita as atribuições de cada ministério, mas deixa em aberto aspectos fundamentais sobre as responsabilidades para implementação desse sistema e suas medidas no cotidiano das escolas. Faltam, por exemplo, diretrizes mais explícitas sobre como as ações serão articuladas entre os ministérios, os órgãos estaduais e municipais e os sujeitos escolares, como ocorrerá o acompanhamento e atendimento das demandas locais e de que forma será garantida a continuidade das ações nos territórios. Como destacam Bauchspiess e Pedroza (2020), as políticas públicas educacionais são constituídas por disputas e negociações entre diferentes interesses e atores sociais, envolvendo tanto conflitos quanto possibilidades de cooperação entre governo e sociedade civil. Essa compreensão reforça a importância de se estabelecerem mecanismos efetivos de diálogo e corresponsabilidade entre os diferentes entes federativos na implementação do SNAVE.

A ausência de definição quanto à composição de equipes, aos critérios de atuação e à articulação com os profissionais que já compõem o cotidiano escolar, como a(o) psicóloga(o) escolar, compromete a materialização dos objetivos do SNAVE. Como alertam Araújo, Carvalho e Negreiros (2021), a atuação em políticas educacionais frequentemente se restringe a protocolos institucionais e análises de eficácia, sem que se problematizem as dimensões qualitativas e participativas da implementação. Essa mesma lógica pode manifestar-se no SNAVE, caso sua condução se limite a um dispositivo técnico e centralizado, desvinculado das realidades e necessidades concretas das escolas.

Assim, caso o acompanhamento e o “combate” às situações de violência na escola sejam concebidos apenas como funções técnicas, executadas à distância ou de forma centralizada, há o risco de desconsiderar as particularidades locais e de desenvolver ações descontextualizadas. Por outro lado, se for construído de maneira participativa, com o envolvimento da equipe escolar e da comunidade, especialmente com a atuação da Psicologia Escolar, o SNAVE poderá se tornar uma ferramenta importante para o enfrentamento das violências na escola de forma situada e concreta.

c) *Formas de prevenção e intervenção para lidar com as situações de violência na escola*

Em relação às formas de prevenção e intervenção para lidar com as situações de violência na escola, a tabela 6 apresenta o texto da legislação que apresenta as prioridades do SNAVE.

Tabela 6

Formas de prevenção e intervenção apresentadas no artigo 1º (§1º) da Lei nº 14.643 (2023)

*	Formas de ação definidas na Lei nº 14.643 (2023)
Art. 1º I	produção de estudos, levantamentos e mapeamentos de ocorrências de violência escolar
Art. 1º II	sistematização e divulgação de medidas e soluções de gestão eficazes no combate à violência escolar
Art. 1º III	promoção de programas educacionais e sociais direcionados à formação de uma cultura de paz
Art. 1º IV	prestação de assessoramento às escolas consideradas violentas, nos termos de regulamento
Art. 1º V	prestação de apoio psicossocial a membros da comunidade escolar vítimas de violência nas dependências de estabelecimento de ensino ou em seu entorno
Art. 2º	Instação de número de telefone de acesso gratuito a qualquer localidade do País, para recebimento de denúncias de violência escolar ou risco iminente de sua ocorrência

Fonte: Recuperado da Lei nº 14.643, 2023, p. 1.

Em relação ao inciso I (Lei nº 14.643, 2023), que propõe estudos, levantamento e mapeamento de situações de violência na escola, entende-se que essa proposição pode contribuir com a sistematização de informações sobre as múltiplas expressões da violência no contexto educacional, sinalizando a intenção do Estado em conhecer o fenômeno para intervir sobre ele. No entanto, é fundamental destacar que a produção de dados, por si só, não garante a transformação da realidade escolar. Se desvinculada de uma análise crítica, essa ação pode se reduzir a um mecanismo burocrático de registro, com fins meramente estatísticos ou de controle, sem considerar a complexidade dos fatores que sustentam as situações de violência, conforme discutido anteriormente.

Nesse sentido, o mapeamento proposto pela legislação precisa ser compreendido não apenas como instrumento técnico, mas como uma prática que, orientada por uma perspectiva crítica, possibilite interpretar as ocorrências de violência como expressões de processos sociais, históricos e institucionais. Ou seja, mais do que descrever episódios isolados, é necessário situá-los dentro de um conjunto de relações e estruturas que envolvem desigualdades, silenciamentos e disputas de poder no cenário escolar (Guzzo, 2005).

A Nota Técnica nº 8/2023 do Conselho Federal de Psicologia reforça essa discussão ao afirmar que a atuação da(o) psicóloga(o) escolar frente à violência deve considerar os determinantes sociais, políticos e institucionais que atravessam o cotidiano da escola. A escuta qualificada, o diálogo com a comunidade e a análise crítica da realidade escolar são apontados

como princípios norteadores para a construção de ações transformadoras. Dentre as estratégias destacadas, encontra-se o mapeamento das dimensões do cotidiano escolar, que, para além de diagnóstico, deve ser entendido como ferramenta de mobilização e construção coletiva de alternativas (CFP, 2023).

Verifica-se a necessidade de incluir psicólogas(os) escolares nas equipes responsáveis pela implantação do SNAVE, de modo que sua atuação integre efetivamente o processo de planejamento, execução e acompanhamento das ações. Embora o Decreto nº 12.006 (2023) faça referência à Lei nº 13.935 (2019), não explicita de forma evidente o papel das(os) profissionais de psicologia, por exemplo, na realização de estudos e no mapeamento das situações de violência nas escolas.

Pesquisas como as de Bonamigo et al. (2014), Ferreira (2019) e Guzzo et al. (2019) demonstram que o mapeamento institucional, quando realizado com um olhar ampliado, é uma prática potente da Psicologia Escolar crítica, pois permite compreender não apenas as situações de violência, mas suas raízes e implicações cotidianas. Isso envolve o conhecimento das relações pedagógicas, das dinâmicas entre os sujeitos, das práticas institucionais e das influências externas, como políticas públicas, desigualdades sociais e culturais.

Para Marinho-Araújo (2014), o mapeamento institucional deve ser concebido como um processo participativo e dialógico, que promova o reconhecimento das necessidades, tensões e potências presentes no espaço escolar. Ao ampliar a compreensão sobre o contexto, essa prática favorece a construção de projetos que fortaleçam os vínculos entre escola e comunidade, contribuindo para relações mais democráticas, solidárias e menos excludentes. Além disso, Guzzo et al. (2019) reforçam que o mapeamento, ao ser conduzido de forma colaborativa, possibilita à(o) psicóloga(o) escolar dialogar com a equipe pedagógica, estudantes e famílias, promovendo reflexões coletivas sobre o sentido da violência e sobre estratégias de enfrentamento.

Com a participação da Psicologia Escolar e de toda a comunidade escolar, a proposta do SNAVE pode contribuir com práticas emancipadoras, orientadas pela construção de uma cultura escolar que valorize o cuidado, o pertencimento e o compromisso ético com os direitos humanos. Assim, a Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica pode e deve ocupar um lugar estratégico na implementação dessa diretriz legal, ao tensionar os limites de uma leitura meramente técnica ou estatística da violência e contribuir para que os estudos e mapeamentos previstos na lei sirvam de base para ações educativas, dialógicas e emancipadoras no contexto escolar.

Em relação à proposta apresentada no inciso II, citado na tabela 6, “sistematização e divulgação de medidas e soluções de gestão eficazes no combate à violência escolar” (Lei nº 14.643, 2023, p. 1), nota-se que pode ser ampliada se for relacionada à atuação dos(as) gestores(as) escolares. A legislação não deixa compreensível sobre quais gestores se refere, ou seja, vinculados aos órgãos executivos do Estado ou à unidade escolar.

Entretanto, é importante considerar que a sistematização mencionada pela legislação não deve se resumir à produção de relatórios ou à padronização de procedimentos. É relevante pensar em processos reflexivos e participativos, que valorizem os saberes construídos na experiência cotidiana e incorporem a escuta ativa da comunidade escolar. A Psicologia Escolar, a partir de uma perspectiva crítica, pode contribuir de forma significativa nesse processo ao propor práticas de análise institucional e estratégias de mediação de conflitos, voltadas para o fortalecimento das relações no contexto escolar (Meireles, Moreira & Guzzo, 2021). Além disso, se torna fundamental problematizar os critérios que sustentam a noção de “eficácia” dessas soluções, de modo a evitar que a legislação se converta em um instrumento meramente técnico, alheio às complexidades e singularidades das realidades escolares.

Sobre o inciso III, observa-se a ênfase na cultura da paz: “promoção de programas educacionais e sociais direcionados à formação de uma cultura de paz” (Lei nº 14.643, 2023, p.1). A proposta de abordar a cultura da paz evidencia a importância que é atribuída às ações que articulem educação, convivência e justiça social no cotidiano escolar. Nesse contexto, a Psicologia Escolar pode desempenhar um papel relevante ao contribuir com práticas que valorizem o diálogo, o reconhecimento das diferenças e a participação da comunidade escolar na construção de alternativas ao enfrentamento da violência. Como destacam estudos como os de Navarro (2023) e Bulhões (2020), é fundamental considerar a relação entre desigualdades sociais, pertencimento comunitário e experiências escolares. A cultura de paz, portanto, não se constrói apenas por meio de campanhas pontuais, mas demanda ações contínuas e comprometidas com a transformação das relações institucionais e pedagógicas.

Menciona-se que o inciso IV, que trata da “prestação de assessoramento às escolas consideradas violentas”, e o inciso V, que dispõe sobre o “apoio psicossocial a membros da comunidade escolar vítimas de violência nas dependências da escola ou em seu entorno”, ambos previstos na Lei nº 14.643/2023, serão analisados na próxima seção, intitulada *Significações atribuídas às situações de violência nas escolas*, por se relacionarem às concepções de violência expressas nas políticas públicas e aos sentidos que essas normativas atribuem ao fenômeno da violência no contexto escolar.

O art. 2º da Lei nº 14.643 (2023), estabelece a responsabilidade do Poder Executivo em garantir um número de telefone gratuito para recebimento de denúncias, disponível em todo o território nacional. E o § 2º do art. 1º da lei prevê “uma solução de informática, com capacidade de integrar dados provenientes de diferentes canais de denúncia e comunicação” (p. 1). O Decreto nº 12.006 (2024) reforça essa proposta, acrescentando que tal solução de informática “poderá integrar o Sistema Nacional de Informações e de Gestão de Segurança Pública e Defesa Social” (p. 2). Esse dispositivo reforça o caráter nacional e centralizado do monitoramento, aproximando-o dos mecanismos já utilizados no campo da segurança.

Pode-se analisar que tal proposta indica um possível interesse do Estado em ampliar os mecanismos de escuta e monitoramento das situações de violência no âmbito escolar, utilizando as tecnologias da informação como ferramenta de apoio. No entanto, é preciso considerar que a centralização das denúncias em canais digitais ou telefônicos, embora relevante, não substitui a necessidade de ações presenciais, territorializadas e articuladas com o cotidiano escolar.

E essa vinculação da solução de informática ao Sistema Nacional de Informações e de Gestão de Segurança Pública e Defesa Social, indica uma ênfase na lógica da segurança pública como eixo estruturante da resposta estatal à violência nas escolas. Ainda que a articulação entre diferentes sistemas de informação possa ampliar a capacidade de resposta a situações de risco, essa medida também levanta preocupações quanto à possível subsunção das políticas educacionais à racionalidade da segurança, o que pode comprometer abordagens formativas, educativas e psicossociais (Gonçalves & Sposito, 2002).

A centralização dos dados sob a tutela do Ministério da Justiça e Segurança Pública, prevista como possibilidade no Decreto, sinaliza o risco de que os fenômenos da violência nas escolas sejam tratados prioritariamente como questões de ordem e controle, e não como expressões de conflitos sociais e institucionais que demandam mediação, escuta qualificada e ações integradas. Assim, é fundamental que a integração tecnológica não se sobreponha ao protagonismo das políticas educacionais e intersetoriais na construção de contextos escolares seguros, inclusivos e humanizados.

E embora o artigo reafirme a previsão legal de disponibilização de um canal de denúncia gratuito, não há, até o momento, ampla divulgação de qual seria esse número específico, tampouco informações sobre sua efetiva implementação em âmbito nacional. A ausência de visibilidade e de integração com as redes locais de proteção compromete o potencial do dispositivo como ferramenta de enfrentamento da violência nas escolas. Além disso, a simples existência do canal não garante seu uso pela comunidade escolar, especialmente se não forem

assegurados aspectos como o sigilo, o acolhimento qualificado e a resolutividade das denúncias. Por isso, é fundamental que o poder público vá além da previsão normativa e invista na implementação concreta e na articulação intersetorial dessas estratégias, fortalecendo uma rede de apoio verdadeiramente acessível e eficaz.

Enfim, considera-se que a legislação prevê medidas importantes, como o apoio psicossocial e o assessoramento às escolas, mas não explicita como tais ações serão implementadas, nem como se dará a articulação com as políticas públicas locais. Há o risco de que essas ferramentas tecnológicas se limitem à coleta de dados e ao registro burocrático de ocorrências, sem promover transformações significativas nas práticas institucionais. Além disso, a efetividade desses canais depende da confiança da comunidade escolar e da garantia de que as denúncias serão acolhidas com responsabilidade, sigilo e resolutividade. Assim, é fundamental que as iniciativas previstas na lei estejam de fato integradas a políticas intersetoriais e sustentadas por equipes multiprofissionais, garantindo que a denúncia seja apenas um dos elementos de uma política mais ampla de enfrentamento da violência e de construção de uma cultura de paz, acolhimento e respeito nas escolas.

d) Significações atribuídas às situações de violência nas escolas

Inicialmente, é necessário indicar que o Decreto nº 12.006 (2023), que regulamenta a Lei nº 14.643 (2023), explica os itens IV e V da referida lei. Assim, as escolas “consideradas violentas”, segundo o inciso IV, se referem às instituições de ensino onde ocorreu algum episódio de violência extrema “definida pelo ataque intencional contra a vida das pessoas em ambiente educacional” (p. 1). E a prestação de apoio psicossocial proposta no inciso V atende à definição da “Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares, instituída pela Lei nº 14.819, de 16 de janeiro de 2024” (p. 1).

O inciso IV da Lei nº 14.643/2023 prevê a “prestação de assessoramento às escolas consideradas violentas, nos termos de regulamento” (p. 1). No entanto, a legislação não explicita quem serão os responsáveis por essa assessoria nem quais critérios e procedimentos serão adotados para sua realização. Além disso, chama atenção a expressão “escolas consideradas violentas”, pois mesmo que o Decreto nº 12.006 (2023) informe que essa terminologia se refere às instituições onde ocorreu algum episódio de violência extrema, pode implicar uma rotulação simplista e estigmatizante.

Observa-se no texto da legislação, ao classificar a escola como “violenta”, uma concepção que generaliza toda a instituição em relação à violência, contribuindo para a criminalização e marginalização dessas instituições e de seus participantes, especialmente os estudantes. Essa

forma de classificação oculta as causas estruturais e sociais que permeiam os episódios de violência, responsabilizando exclusivamente a escola, sem considerar os contextos mais amplos em que estão inseridas.

A atuação da Psicologia Escolar pode ser fundamental nesse cenário, especialmente se a assessoria for concebida a partir de uma perspectiva crítica e interdisciplinar. É importante que os profissionais envolvidos consigam compreender as situações de violência na escola em suas múltiplas dimensões e atuem em consonância com os princípios éticos que garantem o respeito à diversidade e à dignidade dos sujeitos envolvidos. Assim, é fundamental problematizar quem será a equipe responsável pela assessoria, como esse processo será realizado e, especialmente, rever essa classificação de escolas “violentas”.

Essa reflexão é essencial para evitar rotulações simplistas e injustas, garantindo que a legislação contribua efetivamente para a transformação das práticas escolares e para a construção de contextos educativos mais seguros, inclusivos e acolhedores. Conforme estabelece a Resolução nº 23, de 13 de outubro de 2022, a(o) psicóloga(o) especialista em Psicologia Escolar e Educacional tem entre suas responsabilidades desenvolver ações e projetos que enfrentem o preconceito e a violência no contexto escolar, além de orientar as equipes pedagógicas e participar de iniciativas que visem superar estigmas capazes de afetar o processo de aprendizagem dos estudantes (CFP, 2022).

O inciso V da Lei nº 14.643 (2023) prevê a “prestação de apoio psicossocial a membros da comunidade escolar vítimas de violência nas dependências de estabelecimento de ensino ou em seu entorno” (p. 1). Essa ampliação do espaço, considerando o entorno da escola, reconhece que a violência não se restringe ao ambiente escolar, mas envolve também os contextos sociais e comunitários que atravessam o cotidiano escolar e afetam os sujeitos que dele participam.

É apropriado refletir qual é a concepção de apoio psicossocial presente na legislação, problematizando abordagens pontuais e, principalmente, que tenham como referência um modelo clínico, assistencialista e desarticulado da realidade escolar, que tende a transformar questões sociais, pedagógicas e institucionais em questões individuais.

Na perspectiva da Psicologia Escolar, a compreensão de apoio psicossocial deve considerar a violência como um fenômeno histórico e relacional, entrelaçado aos processos sociais e às desigualdades estruturais. Silva e Guzzo (2019) destacam que a violência não pode ser tratada como uma ocorrência isolada ou meramente individual, mas como uma construção social que se manifesta tanto de maneira objetiva quanto subjetiva, envolvendo os processos psicológicos dos sujeitos e as dinâmicas opressoras a que estão submetidos.

Diante disso, o apoio psicossocial proposto pela legislação deve ser compreendido como uma estratégia coletiva e crítica de enfrentamento da violência, que leve em consideração os contextos de desigualdade social, os processos de exclusão e os atravessamentos históricos e culturais vivenciados pela comunidade escolar. A atuação da Psicologia Escolar, especialmente quando fundamentada em princípios ético-políticos comprometidos com a transformação social, pode contribuir significativamente para a construção de espaços escolares mais acolhedores e humanizados.

O apoio psicossocial previsto na lei pode constituir um importante instrumento para a construção de uma cultura escolar pautada no respeito mútuo, na valorização da diversidade e na convivência democrática, desde que orientado por uma perspectiva crítica e, preferencialmente, com suporte da Psicologia Escolar. Como destaca o Conselho Federal de Psicologia (2023), a atuação da(o) psicóloga(o) escolar orientada por uma escuta qualificada e comprometida com a transformação das relações escolares pode ser relevante para a implantação do SNAVE.

e) Desafios e possibilidades para a inserção e atuação da Psicologia Escolar no enfrentamento da violência nas escolas

Verifica-se que a análise da Lei nº 14.643 (2023) e do Decreto nº 12.006 (2023) evidencia avanços importantes no reconhecimento da violência nas escolas como um fenômeno que demanda atenção institucional e políticas públicas específicas. Ao propor diretrizes como o mapeamento das violências, o assessoramento às escolas e o apoio psicossocial à comunidade escolar, a legislação amplia o campo de possibilidades para a atuação da Psicologia Escolar. No entanto, vale destacar que o texto legal não menciona explicitamente a Psicologia, tampouco a(o) profissional de Psicologia Escolar, o que representa uma omissão significativa, considerando a complexidade das questões abordadas e o potencial contributivo da área.

Ainda, a lei revela lacunas que precisam ser problematizadas, como a indefinição quanto à implementação das ações e o risco de um tratamento meramente técnico e burocrático das ocorrências. Nesse sentido, a efetividade do SNAVE dependerá não apenas da estrutura normativa, mas sobretudo da forma como suas diretrizes serão apropriadas pelas escolas e articuladas com os sujeitos que constroem cotidianamente a educação, conforme discute Mitjáns Martínez (2017).

O Decreto nº 12.006/2024 determina que a implementação do SNAVE será operacionalizada por meio de diversas ações de prevenção e intervenção, a tabela 7 apresenta o texto da legislação sobre essas ações:

Tabela 7

Ações propostas no artigo 3º do Decreto nº 12.006 (2024)

*	Ações propostas no Decreto nº 12.006 (2024) no art. 3º
I	desenvolvimento de protocolo para atuação preventiva de ameaças de violência nas escolas
II	capacitação de profissionais de educação para atuação na prevenção e na resposta a emergências
III	capacitação de profissionais de educação para implementação de práticas de reconhecimento e de valorização da diversidade, de acolhimento e de cultura de paz nas escolas
IV	orientação às escolas para a criação de planos de prevenção da violência e de respostas em caso de violência
V	orientação às redes públicas de educação básica para implementação da Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, e da Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015
VI	identificação e monitoramento de ameaças às escolas
VII	apoio e fortalecimento de rondas especializadas para prevenção e resposta à violência nas escolas
VIII	sistematização e divulgação de boas práticas de prevenção e de enfrentamento da violência nas escolas
IX	sistematização do registro de ocorrências de violência nas escolas

Fonte: Recuperado no Decreto nº 12.006, 2024, p. 1-2.

O primeiro inciso apresenta a proposta de desenvolver um protocolo para uma atuação preventiva às ameaças de violência nas escolas. Essa proposta evidencia uma dimensão importante da política pública: a ênfase na prevenção. Nesse contexto, a Psicologia Escolar pode contribuir de forma significativa, desde que sua atuação esteja comprometida com a escuta, a análise da realidade institucional e a construção de estratégias coletivas e contextualizadas.

Negreiros e Campos (2020) ressaltam a importância da(o) profissional da Psicologia Escolar atuar em uma perspectiva de prevenção, buscando fomentar a construção de práticas coletivas, enraizadas na escuta atenta das comunidades escolares. Além disso, como destacam Giordani, Seffner e Dell’Aglio (2017), as manifestações de violência variam significativamente entre as escolas, o que exige que os protocolos preventivos considerem as especificidades de cada realidade.

O Conselho Federal de Psicologia (2023), por sua vez, orienta que as ações de enfrentamento da violência nas escolas priorizem intervenções coletivas, práticas de cuidado mútuo e escuta qualificada, recusando respostas punitivas e repressoras. Assim, a Psicologia Escolar é chamada a se articular aos projetos pedagógicos das instituições de ensino,

promovendo espaços de diálogo, pertencimento e valorização das diferenças. Dessa forma, observa-se que a ação de elaboração dos protocolos preventivos previstos no decreto pode ser fortalecida com a participação ativa de psicólogas(os) escolares, cuja atuação crítica e ética pode ser fundamental para a promoção de contextos educativos mais democráticos e acolhedores.

Os incisos II, III e IV do art. 3º do Decreto nº 12.006 (2024) apresentam diretrizes que podem ser significativamente enriquecidas pela atuação da Psicologia Escolar. Os três incisos envolvem propostas de capacitação e orientação dos profissionais da educação, abrangendo ações de prevenção, com reconhecimento e “valorização da diversidade, de acolhimento e de cultura de paz nas escolas” (p. 1), bem como a elaboração de protocolos de respostas em situações de violência na escola.

Essas ações envolvem não apenas medidas pontuais, mas processos formativos e reflexivos que exigem a escuta qualificada, a compreensão dos contextos escolares e o fortalecimento de práticas institucionais democráticas — aspectos centrais da atuação da(o) psicóloga(o) escolar. Conforme aponta o Conselho Federal de Psicologia (2023), o enfrentamento da violência nas escolas demanda a construção coletiva de estratégias que privilegiem o cuidado, o acolhimento e a mediação de conflitos, superando abordagens meramente punitivas ou técnicas.

A Psicologia Escolar, ao atuar junto às equipes pedagógicas, pode contribuir para que essas formações e orientações não se reduzam a conteúdos genéricos, mas levem em consideração as particularidades de cada comunidade escolar, seus desafios, tensões e potencialidades. Como destacam Giordani, Seffner e Dell’Aglío (2017), a prevenção da violência e a promoção da cultura de paz devem ser construídas a partir da realidade de cada instituição, o que requer uma prática sensível à diversidade e ao contexto social, histórico e afetivo dos sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, a Psicologia Escolar pode contribuir de forma crítica e propositiva aos processos de formação continuada e de planejamento institucional, atuando não apenas na resposta a situações de crise, mas principalmente na construção de vínculos, no fortalecimento do diálogo e na promoção de práticas educativas mais justas, inclusivas e acolhedoras.

O inciso V do art. 3º do Decreto nº 12.006 (2024) trata da “orientação às redes públicas de educação básica para implementação da Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, e da Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015” (p. 1), e se revela um ponto central na consolidação de políticas públicas voltadas à promoção de contextos escolares que busquem garantir o respeito aos direitos humanos. Ao prever a orientação para implementação da Lei nº 13.935 (2019), que dispõe sobre a presença de psicólogas(os) e assistentes sociais nas redes públicas de educação

básica, o Decreto contribui para fortalecer a institucionalização desses profissionais no cotidiano escolar, reconhecendo seu papel fundamental na promoção de ações preventivas e na garantia de direitos no âmbito educacional.

Já a Lei nº 13.185 (2015) também citada no Decreto nº 12.006 (2024), institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*), destacando a necessidade de ações preventivas, educativas e interdisciplinares que abordem a violência entre pares de forma ética e crítica. A Psicologia Escolar, ao compreender o *bullying* como um fenômeno relacional, multifatorial e muitas vezes naturalizado nas práticas escolares, pode contribuir com estratégias de enfrentamento que envolvam toda a comunidade educativa, promovendo a cultura de paz, a empatia e o respeito à diversidade, conforme define a Lei nº 13.185 (2015).

Dessa forma, a orientação do Decreto nº 12.006 (2024) para a implementação dessas duas leis requer o reconhecimento da especificidade da Psicologia Escolar como campo de atuação que articula teoria e prática, desenvolvimento humano e transformação institucional. Sua inserção efetiva nas escolas públicas representa um avanço não apenas legal, mas sobretudo ético e político, no sentido de garantir o direito à educação em contextos acolhedores, críticos e humanizados.

Os incisos VI, VII, VIII e IX apresentam medidas voltadas à vigilância e ao controle institucional, abrangendo propostas de monitoramento, rondas especializadas, sistematização de “boas práticas de prevenção e enfrentamento da violência nas escolas” (p. 2) e registro de ocorrências. Embora importantes, compreende-se que tais ações não devem se sobrepor a estratégias educativas mais amplas, centradas na construção de vínculos, promoção do respeito às diferenças e atuação preventiva.

Nesse sentido, é necessário refletir criticamente sobre a presença de medidas de caráter mais reativo. Ainda que tais ações possam ter um papel complementar na proteção do contexto escolar, é fundamental que não se sobreponham às práticas educativas voltadas à promoção do diálogo, da participação e da reflexão crítica sobre os determinantes sociais da violência. A Psicologia Escolar e a Educação em Direitos Humanos oferecem contribuições relevantes nesse sentido, ao enfatizarem a importância de estratégias que favoreçam o desenvolvimento humano, o pertencimento e o cuidado no contexto escolar.

O Decreto nº 12.006 (2024), estabelece a necessidade de ações intersetoriais, envolvendo áreas da educação, saúde, assistência social e segurança pública, ao envolver diferentes ministérios e incluir a Lei nº 13.935 (2019) e a Lei nº 13.185 (2015). Este arranjo amplia as possibilidades de intervenção da Psicologia Escolar, sobretudo se a sua atuação se pautar na construção de práticas escolares mais inclusivas e democráticas.

A(o) psicóloga(o) escolar, ao atuar de forma implicada com os contextos sociais, pode contribuir para que essas ações de prevenção não se limitem à vigilância ou ao controle comportamental, mas estejam ancoradas na escuta, no fortalecimento de vínculos, na mediação de conflitos e na construção coletiva de uma cultura baseada no respeito à diversidade. Assim, ao invés de reforçar uma lógica tecnicista e punitiva, a Psicologia Escolar pode colaborar para transformar a escola em um espaço de desenvolvimento humano, justiça social e participação democrática.

4.2.2 Análise da Lei nº 14.819 (2024)

A proposta de analisar a Lei nº 14.819 (2024) se fundamenta na perspectiva de que essa legislação aborda questões que se relacionam de alguma forma com possibilidades de prevenção e enfrentamento às situações de violência na escola. No entanto, reconhecemos que, apesar da política propor uma articulação com a Lei nº 13.935 (2019), o foco na saúde mental da política de atenção psicossocial pode levar à uma abordagem restrita ao indivíduo em sofrimento, desconsiderando os aspectos institucionais, pedagógicos e sociais que permeiam uma instituição de ensino.

Assim, a análise tem como objetivo compreender as concepções presentes na Lei nº 14.819/2024 e evidenciar os desafios e as possibilidades que ela apresenta para a atuação da Psicologia Escolar diante das situações de violência nas escolas. Para tanto, considera-se fundamental contextualizar o processo de produção dessa política, situando-a em seu cenário político, social e legislativo de formulação.

A Lei nº 14.819, de 16 de janeiro de 2024, que institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares, tem origem no Projeto de Lei nº 3383/2021, de autoria do senador Alessandro Vieira (Cidadania/SE). O projeto foi apresentado ao Senado Federal em setembro de 2021, em um contexto de intensificação dos debates públicos sobre o bem-estar de estudantes e profissionais da educação, especialmente após o período de pandemia da Covid-19 e o aumento dos registros de episódios de violência nas escolas brasileiras.

Durante sua tramitação no Senado, o projeto foi inicialmente analisado pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE), sob relatoria do senador Veneziano Vital do Rêgo (MDB/PB), recebendo emendas de diferentes parlamentares, entre eles, Humberto Costa, Rose de Freitas, Eliziane Gama, Izalci Lucas e Rodrigo Cunha. Após debates e ajustes redacionais, o texto foi aprovado em fevereiro de 2022 e encaminhado à Câmara dos Deputados.

Na Câmara, a proposição passou por diversas comissões, incluindo Educação (CE), Previdência, Assistência Social, Infância, Adolescência e Família (CPASF), Finanças e Tributação (CFT) e Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC). A relatoria ficou a cargo da deputada Tabata Amaral (PSB/SP), que apresentou um substitutivo incorporando sugestões de outros projetos apensados (PLs nº 1215/2022 e nº 1596/2022). O texto foi amplamente debatido nas comissões, com manifestações de parlamentares de diferentes partidos, e aprovado com regime de urgência em agosto de 2023.

No Senado, o substitutivo da Câmara retornou para análise final em novembro de 2023, sendo relatado pelo senador Veneziano Vital do Rêgo e aprovado sem alterações em dezembro do mesmo ano. A lei foi sancionada integralmente pela Presidência da República em 16 de janeiro de 2024, sem vetos.

O processo legislativo da Lei nº 14.819/2024 revela um percurso marcado por ampla participação de diferentes comissões e lideranças políticas, com nove emendas apresentadas no Senado e três projetos apensados na Câmara, indicando o esforço de construção de um texto de consenso em torno da pauta da saúde mental escolar. Contudo, observa-se que as discussões parlamentares priorizaram o caráter assistencial e preventivo da atenção psicossocial, sem sequer mencionar a atuação de profissionais especializados em saúde mental. Essa ausência evidencia uma tendência de generalização do conceito de atenção psicossocial, que, embora reconheça a relevância do cuidado e da convivência nas escolas, acaba por diluir a dimensão técnica e ética necessária para intervenções qualificadas nesse campo. Tal lacuna pode fragilizar a efetividade das ações propostas, uma vez que desconsidera a importância da Psicologia Escolar como área de conhecimento e prática comprometida com o processo de desenvolvimento humano e com a transformação das relações escolares.

Na análise, também foram consideradas as seguintes temáticas: a) os objetivos propostos pela legislação; b) os órgãos e instâncias envolvidos na implementação das ações; c) as formas de prevenção e intervenção delineadas para o enfrentamento das situações de violência nas escolas; d) as significações atribuídas às situações de violência nas escolas; e) os desafios e as possibilidades para a inserção e atuação da Psicologia Escolar nesse processo.

a) Objetivos da legislação

A Lei nº 14.819 (2024) apresenta objetivos que indicam uma tentativa de possibilitar atenção psicossocial ampla e articulada no contexto escolar. A tabela 8 apresenta os objetivos da lei.

Tabela 8

Objetivos da Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares (Lei nº 14.819, 2024)

* Objetivos propostos na Lei nº 14.819 (2024) no art. 2º	
I	promover a saúde mental da comunidade escolar
II	garantir aos integrantes da comunidade escolar o acesso à atenção psicossocial
III	promover a intersetorialidade entre os serviços educacionais, de saúde e de assistência social para a garantia da atenção psicossocial
IV	informar e sensibilizar a sociedade sobre a importância de cuidados psicossociais na comunidade escolar
V	promover a formação continuada de gestores e de profissionais das áreas de educação, de saúde e de assistência social no tema da saúde mental
VI	promover atendimento, ações e palestras direcionadas à eliminação da violência
VII	divulgar informações cientificamente verificadas e esclarecer informações incorretas relativas à saúde mental

Fonte: Recuperado da Lei nº 14.819, 2024, p. 1.

Percebe-se na lei uma concepção ampliada de comunidade escolar, incluindo alunos, professores, profissionais que atuam na escola, além de pais e responsáveis (Lei nº 14.819, 2024, §2º, art. 1º), o que contribui para a superação de abordagens centradas exclusivamente na atuação com indivíduos isolados. Nessa direção, entende-se que se a legislação reconhecer que a escola é atravessada por múltiplas dimensões relacionais, históricas e institucionais, essa formulação sobre a comunidade escolar pode se contrapor à lógica clínica individualizante que reforça um modelo de medicalização e de responsabilização individual pelas dificuldades escolares (Antunes, 2008; Moreira & Guzzo, 2017; Negreiros & Campos, 2020; Silva, 2022).

Assim, ao ampliar o conceito de comunidade escolar e propor ações voltadas à promoção da saúde mental de todos os atores das escolas e ao fortalecimento de vínculos, a Lei nº 14.819 (2024) cria possibilidades para práticas coletivas, intersetoriais e comprometidas com o cotidiano das escolas, abrindo espaço para intervir em condições institucionais que muitas vezes favorecem a reprodução da violência.

A proposta da lei de “promover a saúde mental da comunidade escolar” (Art. 2º, I), pode levar ao deslocamento do foco de atendimento individualizado para uma perspectiva coletiva e preventiva, a depender das concepções que fundamentarão a ação dos profissionais responsáveis pela implantação da legislação. Seguindo a perspectiva crítica da Psicologia Escolar, conforme apontado por Mitjáns Martínez (2003), considera-se a escola não apenas como espaço de ensino, mas como espaço central para o desenvolvimento da subjetividade e das relações sociais e culturais dos indivíduos.

Na sequência, a proposta de garantir “acesso à atenção psicossocial” para todos os integrantes da comunidade escolar (Art. 2º, II) ressalta a necessidade de uma atuação interdisciplinar e intersetorial, uma vez que os desafios enfrentados nas escolas ultrapassam o âmbito da saúde mental isolada. E o objetivo de “promoção da intersetorialidade entre os

serviços educacionais, de saúde e de assistência social” (Art. 2º, III) destaca-se como um eixo essencial para enfrentar as diversas formas de violência e vulnerabilidades presentes no cotidiano escolar. Nessa direção, a legislação gera um espaço interessante para a contribuição da Psicologia Escolar, com possibilidade de assumir um papel fundamental na articulação e integração dessas políticas intersetoriais.

Em congruência ao exposto, diversos estudos apontam que os conflitos escolares refletem tensões sociais mais amplas, incluindo desigualdades estruturais e contradições do sistema educacional (Moreira & Guzzo, 2010; Guzzo et al., 2019). Essas situações complexas exigem respostas coletivas e integradas, que considerem o contexto social e histórico da comunidade educativa. Conforme destaca Cantares (2021), a Psicologia Escolar deve funcionar como agente promotor de conscientização, empoderamento e engajamento coletivo, atuando em sintonia com redes intersetoriais de proteção e dialogando com políticas públicas de educação, saúde, cultura e assistência social.

Além disso, a lei também tem como objetivo “informar e sensibilizar a sociedade sobre a importância de cuidados psicossociais” (Art. 2º, IV), o que abre espaço para o combate a estigmas e para a construção de uma cultura de cuidado que envolva toda a comunidade escolar e seus entornos. Destaca-se ainda o objetivo de “promover a formação continuada de gestores e de profissionais das áreas de educação, saúde e assistência social no tema da saúde mental” (Art. 2º, V), um aspecto crucial para a transformação das práticas institucionais. A Psicologia Escolar pode atuar nesse processo, organizando e contribuindo com ações formativas que fortaleçam a escuta qualificada, a mediação de conflitos e a prevenção da violência, promovendo contextos escolares acolhedores, democráticos e inclusivos.

Esse cenário dialoga com a perspectiva crítica da Psicologia Escolar, que compreende a formação continuada de educadores como um dos caminhos essenciais para a transformação das relações escolares. Espera-se que a(o) psicóloga(o) escolar contribua para a construção de projetos coletivos que articulem processos educativos, escuta qualificada e fortalecimento das redes de proteção (Guzzo et al., 2019; Moreira & Guzzo, 2017). Como destacam Ferreira (2019) e Cantares (2021), a Psicologia Escolar deve promover espaços de conscientização, empoderamento e reflexão crítica sobre os determinantes sociais das violências, colaborando com a formação de professores(as), gestores(as) e demais profissionais da escola. Além disso, autores como Bulhões (2020) e Silva (2022) ressaltam a importância de formações contínuas que reconheçam as especificidades de cada contexto escolar e favoreçam práticas educativas pautadas na empatia, no respeito às diferenças e na promoção de uma cultura de cuidado.

Na sequência, a previsão de “atendimento, ações e palestras direcionadas à eliminação da

violência” (Art. 2º, VI) pode, à primeira vista, parecer uma medida positiva, mas requer uma análise crítica, pois a ideia de “eliminação da violência” se revela descontextualizada da sociedade capitalista de desigualdades sociais estruturais em que as escolas brasileiras estão inseridas. Embora tais estratégias possam compor o cotidiano escolar, é necessário senso crítico e conscientização sobre o fenômeno da violência, compreendendo que ações de “atendimento” e “palestras” não conseguem sustentar o enfrentamento necessário em relação às situações vivenciadas na escola.

Destaca-se a necessidade de promover discussões e planejamentos coletivos para que a proposta de “atendimento, ações e palestras” não se restrinja a intervenções pontuais e descontextualizadas, que desconsiderem as raízes históricas, sociais e institucionais da violência. Ademais, deve-se considerar os conhecimentos e as experiências da comunidade escolar, a partir de um trabalho coletivo e colaborativo entre todos. Como apontam Guzzo, Moreira e Mezzalira (2016), a atuação da Psicologia Escolar não deve se limitar a respostas imediatistas e individualizantes, mas sim investir em práticas continuadas e fundamentadas em princípios éticos, políticos e epistemológicos que orientem a transformação das relações escolares.

Além disso, segundo Guzzo (2020), as ações nos contextos escolares precisam ser contextualizadas, considerando as especificidades de cada escola, sua comunidade e as dinâmicas locais, para que sejam efetivas e legitimadas pelos sujeitos envolvidos. Dessa forma, é ilusório propor em uma política o objetivo de *eliminar a violência*, trata-se de enfrentá-la em sua complexidade, promovendo condições concretas para a superação das desigualdades que a alimentam, por meio da construção de espaços democráticos, da escuta qualificada e do fortalecimento de vínculos que favoreçam o diálogo e a participação coletiva.

Vale retomar a discussão de Mitjáns Martínez (2017) de que as políticas públicas educacionais são contraditórias, expressam tensões e interesses que refletem disputas sociais, ou seja, os discursos oficiais podem responder a necessidades legítimas da população, mas também podem contribuir com as desigualdades sociais. As políticas públicas tem um caráter contraditório que pode contribuir com a ampliação de direitos e de sua garantia, por outro lado, também podem demonstrar concepções e propostas limitadas e fragmentadas (Souza, 2006).

Por fim, a “divulgação de informações cientificamente verificadas e o esclarecimento de informações incorretas relativas à saúde mental” (Art. 2º, VII) respondem a um desafio contemporâneo de desinformação. Contudo, existem desafios a serem enfrentados, pois a depender da forma de condução e das concepções presentes, podem gerar estereótipos, rotulação das pessoas, bem como situações de preconceito e discriminação. Nesse cenário,

entende-se que a Psicologia Escolar poderia contribuir com a implantação da lei, atuando como mediadora entre o conhecimento científico e a realidade escolar, promovendo a democratização do acesso ao saber e o fortalecimento do senso crítico da comunidade escolar.

De acordo com o Conselho Federal de Psicologia (2019), a Psicologia Escolar atua na produção de um conhecimento científico reflexivo e comprometido, que integra teoria e prática de forma indissociável, assumindo um papel social e político voltado para a promoção da democratização social. Essa atuação envolve o enfrentamento de temas que afetam diretamente a vida dos indivíduos, tais como a exclusão social, a violência, a discriminação, a intolerância e as desigualdades presentes no contexto escolar e na sociedade.

b) Órgãos envolvidos

No que se refere aos órgãos envolvidos, a Lei nº 14.819/2024 estabelece a articulação entre as áreas da educação, saúde e assistência social, configurando uma proposta de gestão intersetorial. Embora não nomeie explicitamente os órgãos responsáveis, é possível inferir a participação do Ministério da Educação, do Ministério da Saúde e do Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome, uma vez que a política é vinculada ao Programa Saúde na Escola (PSE), à Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) e ao Sistema Único de Assistência Social (SUAS).

A governança das ações é atribuída aos Grupos de Trabalho Intersetoriais do PSE, responsáveis por planejar, executar e avaliar as atividades nos territórios, com a participação obrigatória de representantes da área da saúde e da comunidade escolar. Essa estrutura busca promover o diálogo entre diferentes setores e políticas públicas, articulando ações de cuidado no contexto escolar. No entanto, a ausência de uma definição evidente sobre o papel de cada órgão e sobre a coordenação entre essas instâncias pode gerar desafios na implementação e sobreposição de funções, especialmente diante da complexidade das demandas escolares e da diversidade de contextos locais.

Em relação à execução da lei, o Art. 4º estabelece que o plano de trabalho será elaborado pelos Grupos de Trabalho Intersetoriais do PSE, o que novamente evidencia a centralidade da área da saúde na condução das ações. Às escolas, por sua vez, cabe apenas a divulgação dos planos e relatórios produzidos por esses grupos, sem que se explicita de forma clara como ocorrerá a participação efetiva dos profissionais da educação no processo de elaboração, acompanhamento e avaliação dessas ações.

Além disso, a lei não define de maneira explícita como se dará a inserção e a atuação das(os) psicólogas(os) escolares na Política Nacional de Atenção Psicossocial nas

Comunidades Escolares, mencionando apenas a articulação com a Lei nº 13.935/2019. Essa vinculação normativa indica, de forma limitada e pouco enfática, uma possível relação com a Psicologia Escolar. Tal menção pode representar uma oportunidade de inserção da(o) psicóloga(o) escolar na política, mas também suscita desafios, a depender das concepções e expectativas que orientarem a implementação dessa articulação.

c) Formas de prevenção e intervenção para lidar com as situações de violência na escola

O Art. 3º da Lei nº 14.819/2024 define as diretrizes para a implementação da Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares, enfatizando a importância de uma atuação integrada, participativa e inclusiva entre os diferentes setores e sujeitos envolvidos. Essas diretrizes orientam a construção de ações voltadas à promoção do cuidado, da convivência e do respeito à diversidade, com vistas à prevenção e ao enfrentamento das situações de violência no contexto escolar. A Tabela 9 apresenta de forma sistematizada as diretrizes previstas na lei, que fundamentam as formas de prevenção e intervenção propostas para o contexto educacional.

Tabela 9

Diretrizes para implantação da Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares (Lei nº 14.819, 2024)

*	Diretrizes propostas na Lei nº 14.819 (2024) no art. 3º
I	participação da comunidade escolar e da comunidade na qual a escola está inserida
II	abordagem multidisciplinar e intersetorialidade das ações
III	ampla integração da comunidade escolar com as equipes de atenção primária à saúde e de serviços de proteção social do território onde a escola está inserida
IV	garantia de oferta de serviços de atenção psicossocial para a comunidade escolar
V	não discriminação e respeito à diversidade
VI	participação dos alunos como sujeitos ativos no processo de construção da atenção psicossocial oferecida à comunidade escolar
VII	exercício da cidadania e respeito aos direitos humanos
VIII	articulação com as diretrizes da Política Nacional de Saúde Mental, por meio da rede de atenção psicossocial e da Política Nacional de Atenção Básica

Fonte: Recuperado da Lei nº 14.819, 2024, p. 1.

Observa-se que as diretrizes para implantação da lei destacam uma visão ampla de participação da comunidade escolar e da comunidade externa (Art. 3º, I), e participação ativa dos estudantes (Art. 3º, VI). Desse modo, nota-se que o texto da lei demonstra que amplia a compreensão da escola como parte de um território social mais amplo, reforçando a importância da cooperação entre diferentes atores e setores. Além disso, reconhece o protagonismo juvenil como fundamental para a efetividade das ações.

São diretrizes que criam possibilidades para Psicologia Escolar, pois segundo Cantares (2021), a(o) psicóloga(o) escolar, inserida no cotidiano da comunidade escolar, poder colaborar na construção de espaços que promovam a conscientização e o fortalecimento do protagonismo, garantindo que as vozes dos estudantes sejam valorizadas e escutadas.

A legislação propõe uma “abordagem multidisciplinar e intersetorialidade das ações” (Art. 3º, II) com integração entre a comunidade escolar e diferentes equipes de apoio, indicando que as respostas às demandas psicossociais devem ultrapassar os limites de um único campo profissional, articulando saberes e práticas das áreas da saúde, psicologia, educação e assistência social. Novamente, é uma proposta que cria possibilidades para a Psicologia Escolar, mas também indica desafios, a depender das concepções que vão permear a implantação da lei, por exemplo, sendo necessária a diferenciação entre a atuação da psicologia nas áreas da saúde e da educação.

Além disso, a garantia da “oferta de serviços de atenção psicossocial para a comunidade escolar” (Art. 3º, IV) revela um compromisso com o acesso efetivo e contínuo a esses serviços, o que é fundamental para atender às demandas complexas que envolvem o bem-estar e o desenvolvimento dos sujeitos escolares. No entanto, essa garantia deve estar pautada em princípios éticos, como a diretriz da lei de “não discriminação e respeito à diversidade” (Art. 3º, V), assegurando que as diferenças culturais, étnicas, de gênero e socioeconômicas sejam valorizadas e respeitadas dentro da comunidade escolar. E, principalmente, deve-se atentar para a superação de ações que remetam à patologização e medicalização das dificuldades escolares, por meio de diagnósticos individualizados, que desconsiderem a complexidade dos contextos escolares e dos processos educativos.

A Psicologia Escolar terá possibilidades de atuação na implementação desta lei se for adotada uma perspectiva alinhada aos princípios estabelecidos na Nota Técnica sobre Atribuições da(o) Psicóloga(o) Escolar e Educacional da ABRAPEE (2020), nas Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica do CFP (2019) e na Nota Técnica nº 8/2023 do CFP, sobre a Psicologia na Prevenção e Enfrentamento à Violência nas Escolas (2023). Esses documentos enfatizam a necessidade de que as(os) profissionais de psicologia atuem no campo educacional fundamentadas(os) nos direitos humanos e no respeito à diversidade, elementos essenciais para garantir uma educação inclusiva para todos.

Ainda nessa perspectiva, a diretriz da lei de “exercício da cidadania e respeito aos direitos humanos” (Art. 3º, VII) pode indicar que a legislação destaca a dimensão formativa e política da atenção psicossocial, que não se restringe ao cuidado individual, mas promove a construção de uma cultura democrática e inclusiva. Por fim, a proposta de “articulação com as diretrizes

da Política Nacional de Saúde Mental, por meio da rede de atenção psicossocial e da Política Nacional de Atenção Básica” (Art. 3º, VIII) enfatiza a necessidade de alinhamento entre as políticas e serviços, garantindo coesão, continuidade e integralidade no atendimento às comunidades escolares. Porém, não foi sinalizada a articulação com políticas públicas educacionais, percebe-se o foco na saúde, sendo assim um desafio que a lei gera para os contextos escolares.

d) Significações atribuídas às situações de violência nas escolas

A análise da Lei nº 14.819/2024 permite observar que o texto normativo não apresenta uma definição explícita de violência, nem discute suas múltiplas dimensões estruturais, institucionais, simbólicas e interpessoais, visto que não é o objetivo central da referida legislação. Desse modo, a violência aparece de modo indireto e diluído, associada à necessidade de promoção da saúde mental, do cuidado psicossocial e da convivência pacífica no contexto escolar. Essa ausência de conceituação pode ser interpretada como uma tentativa de evitar reducionismos, mas também revela uma lacuna importante, uma vez que a compreensão sobre o que se considera violência afeta diretamente o modo como as ações serão implementadas.

Ao relacionar a prevenção da violência à promoção da saúde mental e à atenção psicossocial (Art. 2º, VI), a lei tende a individualizar o fenômeno, remetendo-o a manifestações de sofrimento psíquico, em detrimento de uma análise mais ampla que envolva fatores sociais, culturais e institucionais que atravessam o cotidiano escolar. Assim, há o risco de se compreender a violência apenas como desajuste comportamental ou fragilidade emocional de determinados sujeitos, desconsiderando os contextos de desigualdade, discriminação e exclusão que produzem e reproduzem formas de violência nas escolas.

Sob essa ótica, a política parece adotar uma concepção de violência implícita, vinculada à ausência de bem-estar e de convivência harmoniosa, em vez de reconhecer sua complexidade enquanto fenômeno social historicamente determinado. Conforme apontam autores como Abramovay (2006) e Gonçalves e Sposito (2002), a violência nas escolas é atravessada por múltiplas relações de poder, conflitos e desigualdades estruturais que extrapolam o espaço escolar, refletindo as tensões presentes na sociedade. A ausência de um tratamento conceitual mais aprofundado no texto da lei pode, portanto, limitar a efetividade das ações, caso não sejam consideradas as condições sociais e institucionais que sustentam as práticas de violência.

Além disso, ao inserir a “eliminação da violência” entre os objetivos da política (Art. 2º, VI), a lei adota uma formulação que revela uma concepção superficial e reducionista sobre o

fenômeno da violência. Falar em “eliminar a violência” desconsidera que ela é constitutiva historicamente das relações sociais e das instituições, que envolve um movimento amplo e complexo de transformação e enfrentamento, que não se reduz a simples “eliminação”. Uma formulação mais consistente seria propor o enfrentamento da violência, compreendendo-a em sua complexidade e buscando transformações coletivas, institucionais e culturais que promovam contextos escolares mais justos e democráticos.

Por outro lado, o destaque dado à intersetorialidade, à participação da comunidade escolar e ao respeito à diversidade (Art. 3º, I, II e V) permite identificar um potencial de ressignificação das formas de lidar com a violência, deslocando o foco da punição ou da patologização para a construção de espaços de diálogo, escuta e corresponsabilidade. A lei, ao valorizar a participação dos estudantes como “sujeitos ativos no processo” (Art. 3º, VI), reconhece implicitamente que o enfrentamento da violência deve ser construído coletivamente, a partir das experiências e das vozes daqueles que vivenciam cotidianamente o espaço escolar.

Dessa forma, pode-se compreender que a Lei nº 14.819/2024, mesmo sem definir diretamente o conceito de violência, sinaliza possibilidades de intervenções frente à essas situações. Contudo, para que essas possibilidades se concretizem, é necessário que as práticas decorrentes de sua implementação não se limitem à prevenção individual ou à gestão de comportamentos, mas promovam reflexões críticas sobre as condições sociais, históricas e institucionais que produzem a violência. Nesse sentido, a Psicologia Escolar pode contribuir de forma significativa, favorecendo análises e intervenções que ampliem a compreensão do fenômeno, articulando o cuidado psicossocial à transformação das relações e práticas escolares.

e) Desafios e possibilidades para a inserção e atuação da Psicologia Escolar no enfrentamento da violência nas escolas

Com base na análise da Lei nº 14.819/2024, é possível verificar que essa política pode representar contribuições para uma abordagem psicossocial, preventiva e intersetorial no contexto escolar. O texto da lei parece reconhecer a complexidade das dinâmicas que atravessam a escola ao propor diretrizes que valorizam a escuta, a diversidade, a participação coletiva e a integração entre diferentes setores. Porém, será necessário acompanhar a implantação e continuar os estudos para compreender os desafios e as possibilidades que pode gerar para a atuação da Psicologia Escolar.

A análise conjunta das políticas públicas educacionais evidencia seu caráter contraditório, pois, embora predomine uma ênfase em medidas de segurança, vigilância e monitoramento, também se delineiam oportunidades importantes para a inserção da Psicologia Escolar, por

meio de práticas preventivas, educativas e emancipatórias, alinhadas a perspectivas críticas que entendem a escola como um espaço de produção de sentidos, de relações e de possibilidades de transformação social.

A articulação percebida entre as normativas federais analisadas demonstra possibilidades para superar abordagens meramente individualizantes e patologizantes da violência nas escolas. Ao reconhecerem a necessidade de monitoramento, prevenção e atenção psicossocial, essas políticas demandam profissionais capacitados a compreender as escolas como espaços complexos, atravessados por desigualdades e disputas, mas também potentes para a construção de vínculos, direitos e cidadania.

Nesse sentido, as políticas públicas educacionais que foram analisadas geram possibilidades para a atuação em Psicologia Escolar, entretanto, percebem-se também desafios para uma atuação ancorada em concepções críticas de sua prática. É necessário reconhecer que o texto das legislações favorece uma atuação integrada e dialógica com as comunidades escolares, fomentando intervenções que possam fortalecer a participação democrática, o respeito à diversidade e a construção de espaços de escuta e diálogo. Ao mesmo tempo, é imprescindível que se mantenha uma postura ética e vigilante diante dos riscos de criminalização ou patologização de sujeitos e grupos historicamente vulnerabilizados.

Assim, a leitura crítica das políticas públicas educacionais, articulada aos referenciais teóricos da Psicologia Escolar comprometida com a transformação social, aponta para a urgência de práticas que considerem as múltiplas dimensões da violência — estrutural, simbólica e interpessoal — e que se orientem pela promoção de processos educativos emancipatórios. Desse modo, a Psicologia Escolar pode contribuir de forma significativa para a construção de um contexto escolar mais justo, inclusivo e efetivamente promotor de direitos.

4.3 Análise das Políticas Públicas Produzidas pelo Governo Estadual sobre as Situações de Violência na Escola

A análise das políticas públicas estaduais tem como foco compreender como o Estado de Goiás tem respondido às situações de violência no contexto escolar, especialmente a partir da promulgação da Lei nº 21.881, de 20 de abril de 2023, que institui a Política Estadual de Prevenção e Combate à Violência Escolar, e do Protocolo de Segurança Escolar – Promovendo a Cultura de Paz e Cidadania nas Escolas, instituído pela Secretaria de Estado de Educação de Goiás no mesmo ano. Ambas as normativas emergem em um contexto de crescente preocupação pública e institucional com os episódios de violência nas escolas e se inserem no movimento mais amplo de formulação de políticas voltadas à proteção, convivência e

promoção de contextos escolares seguros.

Essas duas iniciativas, embora distintas em natureza e alcance normativo, complementam-se, visto que, enquanto a Lei nº 21.881/2023 define princípios, diretrizes e objetivos gerais para a prevenção e o enfrentamento da violência nas escolas, o Protocolo de Segurança Escolar apresenta orientações operacionais e procedimentos técnicos voltados à atuação imediata nas unidades escolares. Assim, a análise a seguir busca compreender os fundamentos, sentidos e implicações dessas políticas, articulando suas proposições com os desafios e possibilidades da atuação da Psicologia Escolar no contexto educacional.

Na análise das políticas públicas estaduais, também foram consideradas as seguintes temáticas: a) os objetivos propostos pela legislação; b) os órgãos e instâncias envolvidos na implementação das ações; c) as formas de prevenção e intervenção delineadas para o enfrentamento das situações de violência nas escolas; d) as significações atribuídas às situações de violência nas escolas; e) os desafios e as possibilidades para a inserção e atuação da Psicologia Escolar nesse processo.

4.3.1 Lei nº 21.881, de 20 de abril de 2023 – Política Estadual de Prevenção e Combate à Violência Escolar

A análise da Lei nº 21.881, de 20 de abril de 2023, requer compreender o contexto social, político e institucional que motivou sua criação. A tramitação da proposta ocorreu de forma célere, em meio à intensa comoção pública gerada pela escalada de casos de violência em instituições escolares em todo o Brasil, incluindo o Estado de Goiás. Em 2023, o país registrou o maior número de ataques em instituições de ensino desde o início dos levantamentos nacionais, tendo nove ocorrências até o mês de outubro, envolvendo escolas públicas e privadas e resultando em vítimas fatais e feridos (ver em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/brasil-registra-9-ataques-em-escolas-neste-ano-e-atinge-patamar-recorde-relembre-casos/>). Entre os episódios mais marcantes está o ataque ocorrido na creche Cantinho Bom Pastor, em Blumenau (SC), em 5 de abril de 2023, que vitimou quatro crianças e feriu outras cinco (ver em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/o-que-se-sabe-sobre-o-ataque-a-creche-em-blumenau/>).

No Estado de Goiás, esse contexto repercutiu de forma imediata. Em março e abril de 2023, foram registradas diversas ameaças e ocorrências de violência nas escolas em municípios como Inhumas, Iporá, Campos Verdes e Aparecida de Goiânia, nas quais adolescentes anunciaram supostos ataques por meio das redes sociais (ver em: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2023/03/30/adolescentes-sao-identificados-como->

[autores-de-ameaca-de-massacre-em-escolas-de-tres-cidades-diz-delegada.ghtml](#); <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2023/03/16/adolescente-e-apreendido-suspeito-de-anunciar-massacre-nas-redes-sociais-contr-escola-de-aparecida-de-goiania.ghtml>;). Um episódio grave ocorreu no Colégio Estadual Doutor Marco Aurélio, em Santa Tereza de Goiás, onde um estudante de 13 anos feriu três colegas com uma arma branca (ver em: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2023/04/11/ataque-a-escola-de-santa-tereza-de-goias-deixa-feridos-diz-pm.ghtml>). O caso gerou ampla repercussão na mídia, provocando medo e insegurança nas famílias e pressão sobre as autoridades para uma resposta imediata.

Em reação a esse contexto, a Secretaria de Estado da Educação (Seduc/GO) divulgou nota enfatizando a existência de um “Protocolo de Segurança Escolar” e de ações voltadas à “cultura de paz” (ver em: <https://goias.gov.br/seduc-esclarece-sobre-estudante-que-feriu-duas-colegas-em-santa-tereza-de-goias/>). Essa resposta institucional buscava demonstrar controle e eficiência diante da crise, ao mesmo tempo em que reforçava a centralidade da lógica da segurança na gestão da violência nas escolas. Nesse mesmo contexto, o governador Ronaldo Caiado posicionou-se publicamente culpando as redes sociais e a omissão dos pais pelos episódios de violência, e anunciou medidas punitivas, como a responsabilização legal das plataformas digitais e a proposta de autorização para que professores pudessem vistoriar mochilas de estudantes (ver em: <https://diariodegoias.com.br/caiado-culpa-redes-sociais-e-omissao-de-pais-por-violencia-nas-escolas/289320/>). Tais declarações ilustram uma compreensão centrada na responsabilização individual e na vigilância, mais próxima da segurança pública do que de políticas educacionais de caráter formativo.

Diante desse contexto, a tramitação da Lei nº 21.881/2023 ocorreu de modo excepcionalmente rápido. Em 13 de abril de 2023, o governador encaminhou à Assembleia Legislativa do Estado de Goiás o Ofício nº 106/2023 e o Projeto de Lei nº 2023000496, que apresentava a Política Estadual de Prevenção e Combate à Violência Escolar. No mesmo dia, o relatório assinado pelo deputado Amilton Filho (MDB), manifestou-se favorável à constitucionalidade e à aprovação da proposta. Ainda no dia 13, o projeto foi remetido à Comissão Mista, e, em 18 de abril, a deputada Bia de Lima (PT) apresentou voto em separado, sugerindo três emendas modificativas e uma aditiva. O deputado Wilde Cambão (PSD), entretanto, emitiu parecer pela aprovação integral do relatório original e pela rejeição dos votos em separado. Aprovado em sessão com 30 parlamentares presentes, o texto foi rapidamente encaminhado ao governador, sendo sancionado e publicado no Diário Oficial em 20 de abril de 2023, menos de uma semana após sua apresentação inicial. Tal celeridade expressa o caráter

emergencial da medida e a necessidade política de oferecer uma resposta institucional imediata à população.

Vale ressaltar que as ementas propostas pela deputada Bia de Lima (PT) questionavam a forma de vigilância em relação aos estudantes, envolvendo busca familiar sem ordem judicial e responsabilização dos profissionais da escola para a revista dos estudantes. A deputada ainda pediu inclusão de proposta de prevenção e promoção de saúde mental, com a participação de profissionais da psicologia e psiquiatria. Percebe-se que as propostas da deputada poderiam ter qualificado a discussão a respeito da lei, no entanto, foram ignoradas devido à urgência de aprovação da legislação.

Paralelamente, houve mobilização interinstitucional em diversas frentes. Conforme registra o Boletim do Ministério Público de Goiás (2023), foram instituídos comitês envolvendo os Ministérios Públicos Estadual (MP-GO) e Federal (MPF-GO) de Goiás, as secretarias estaduais de Educação, Saúde e Segurança Pública (incluindo as Polícias Civil e Militar e o Corpo de Bombeiros), o Conselho Estadual de Educação e o Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Município de Goiânia (SEPE), com o objetivo de ampliar a rede de proteção e elaborar estratégias de prevenção e enfrentamento à violência nas escolas. Em Cocalzinho de Goiás, um encontro entre Executivo, Legislativo e Judiciário reforçou o plano de intensificação das rondas e do uso de câmeras de segurança, destacando também a corresponsabilidade entre escola, família e Estado (ver em: <https://www.cocalzinho.go.gov.br/autoridades-dos-tres-poderes-se-reunem-para-tratar-do-combate-a-violencia-nas-escolas/>).

A Lei nº 21.881/2023, portanto, emerge em um contexto de forte comoção social e de pressões políticas por respostas rápidas e visíveis. Seu processo de formulação e aprovação foi marcado por uma racionalidade técnica e emergencial, orientada pelo paradigma da segurança pública. Ao priorizar respostas imediatistas e punitivas, a lei tende a reduzir a complexidade do fenômeno da violência, negligenciando o papel formativo da escola e a necessidade de ações educativas de longo prazo. Ao mesmo tempo, a criação dessa política, mesmo que estruturada sob a lógica da segurança, abre a possibilidade de tensionar suas contradições e reivindicar espaços de atuação da Psicologia Escolar voltados à mediação institucional, à escuta e à promoção de práticas de convivência democrática. Assim, o contexto de sua produção demonstra não apenas a dimensão política da violência nas escolas, mas também a disputa em torno de sua significação: se como problema de ordem e disciplina, ou como expressão das contradições sociais que atravessam a escola contemporânea. Abaixo, esta política pública será analisada a partir das temáticas selecionadas.

a) Objetivos da legislação

A Lei nº 21.881/2023 institui a “Política Estadual de Prevenção e Combate à Violência Escolar” com o objetivo central de implementar ações de prevenção, combate e acompanhamento da violência em toda a rede pública e privada de ensino formal e profissional, básico e superior, do Estado de Goiás. A Lei apresenta a finalidade declarada de “promover a segurança escolar” e assegurar “ambiente livre de ameaças a alunos, professores e colaboradores” (Art. 1º). Os objetivos explícitos da lei destacam o desenvolvimento de ações voltadas à convivência, à segurança no espaço escolar, ao fortalecimento das relações entre escola e comunidade, e a articulação intersetorial entre diferentes órgãos públicos. Entretanto, a legislação também carrega objetivos implícitos que revelam uma intenção política de controle social.

Dentre os objetivos explícitos, está a operacionalização de medidas de segurança, tais como revistas aos pertences dos estudantes, detectores de metais, patrulhamento, câmeras de segurança e responsabilização civil/penal. No que se refere aos objetivos implícitos, verifica-se que a lei, pela ênfase em medidas de controle e responsabilização, demonstra uma intenção política que tende a deslocar o problema da violência para a lógica da responsabilização individual/penal, mais do que para a transformação das condições sociais e institucionais que estão associadas às situações de violência. Essa tendência é visível nos dispositivos que autorizam medidas como “revista de bens” (Art. 4º, I) e previsão de patrulhamento nas imediações (Art. 3º, I).

Sob a ótica da Psicologia Escolar, é possível compreender que as práticas de prevenção e intervenção frente ao fenômeno da violência só alcançam sentido transformador quando articuladas à escuta, à mediação de conflitos e à reflexão coletiva sobre os sentidos da violência (Guzzo et al., 2019; Marinho-Araujo, 2014). Portanto, ainda que a lei represente um avanço na formulação de políticas públicas estaduais voltadas ao enfrentamento da violência nas escolas, sua efetividade dependerá da forma como tais diretrizes serão implementadas, sendo fundamental a participação ativa das equipes pedagógicas e de psicólogas(os) escolares comprometidas(os) com práticas emancipatórias (Antunes, 2008; Mitjáns Martínez, 2017).

b) Órgãos envolvidos

A Lei nº 21.881/2023 define que a execução dessa política caberá à Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC), tendo atuação integrada com unidades da Secretaria de Segurança Pública, incluindo Polícia Militar, Polícia Civil e Corpo de Bombeiros. Além disso,

a lei atribui papel à Procuradoria-Geral do Estado para medidas administrativas e judiciais (Art. 3º). Apesar do texto também prevê interação com Conselhos tutelares e órgãos de proteção à criança e ao adolescente, verifica-se que os órgãos encarregados de acompanhar essa política pública são majoritariamente compostos por entidades de segurança, com a Procuradoria-Geral assumindo papel de destaque nas ações punitivas e de responsabilização. Observa-se que a participação de instâncias educacionais também aparece, mas com papel de cunho operacional, como promover a revista dos bens e pertences dos estudantes e implementar detectores de metais e câmeras de segurança (Art. 4º).

Considera-se que a integração entre os setores de educação, saúde e assistência social, aliada à inclusão de profissionais da Psicologia Escolar nos processos de planejamento e execução das ações, pode favorecer uma compreensão mais contextualizada da violência. Tal integração permitiria o desenvolvimento de intervenções sensíveis às particularidades de cada território e comunidade escolar. Nesse contexto, a Psicologia Escolar poderia desempenhar um papel mediador essencial entre as políticas públicas e o cotidiano das escolas, contribuindo para o fortalecimento de práticas coletivas de cuidado (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010).

c) Formas de prevenção e intervenção

A Lei nº 21.881/2023 apresenta um conjunto de medidas predominantemente operacionais, disciplinares e de segurança pública, voltadas ao enfrentamento direto das situações de violência no contexto escolar. Entre as ações previstas, destacam-se a revista de pertences de estudantes e visitantes (Art. 4º, I), a instalação de detectores de metais e câmeras de monitoramento (Art. 4º, III), a presença de patrulhamento policial nas imediações das escolas (Art. 3º, I) e a realização de treinamentos e simulados de evacuação em casos de risco (Art. 4º, IV). A legislação também autoriza a adoção de medidas judiciais contra plataformas digitais que disseminem conteúdos violentos ou ameaçadores (Art. 3º, III), além de prever a responsabilização civil e penal de autores de ameaças e de seus responsáveis legais (Art. 3º, II).

Essas medidas revelam uma concepção de prevenção centrada na vigilância e no controle, aproximando-se de uma lógica de segurança pública. Ainda que respondam à necessidade de proteção imediata, tais estratégias se distanciam de abordagens educativas e institucionais, que compreendem a violência como fenômeno complexo. Ao privilegiar dispositivos de contenção, como detectores, revistas e monitoramentos, a lei acaba por reforçar uma leitura da escola como espaço vulnerável a ser vigiado, e não como contexto de aprendizagem, desenvolvimento humano e convivência.

A legislação também menciona a necessidade de “atendimento psicológico” e de constituição de equipes multiprofissionais voltadas à melhoria do processo de ensino-aprendizagem (Art. 2º, VIII; Art. 4º, VI). Contudo, não especifica quem seriam os profissionais responsáveis, nem como essas ações se integrariam ao cotidiano escolar. Essa imprecisão conceitual é significativa, pois o termo “atendimento psicológico” aparece de forma genérica, sem distinguir entre diferentes campos de atuação da Psicologia, como a Psicologia Escolar e a Psicologia Clínica.

Se a intenção fosse referir-se à Psicologia Escolar, o termo “atendimento” seria inadequado, uma vez que se relaciona culturalmente a práticas clínicas ou terapêuticas, que não correspondem à atuação da área escolar. A Psicologia Escolar, conforme propõe Marinho-Araujo (2014), atua no nível institucional e coletivo, orientando-se pela escuta qualificada, pela mediação nas relações e pela construção de estratégias voltadas à análise e transformação das práticas escolares. Sua finalidade não é o atendimento individual, mas o fortalecimento das relações educativas e a promoção do desenvolvimento humano em contextos coletivos.

Nesse ponto, evidencia-se uma contradição no texto legal, uma vez que o Art. 4º, inciso VI, propõe ações voltadas à “melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem” e à “mediação das relações sociais e institucionais”, dimensões diretamente relacionadas ao campo da Psicologia Escolar, mas indica ao mesmo tempo o “atendimento psicológico”, prática associada à lógica clínica e individualizante. Essa incongruência revela a ausência de uma compreensão mais precisa sobre o compromisso e as especificidades da Psicologia no contexto educacional, especialmente no que se refere à sua atuação institucional, coletiva e voltada à transformação das práticas escolares.

Como afirmam Guzzo (2020) e Mitjáns Martínez (2010), a atuação da(o) psicóloga(o) escolar deve partir da análise crítica das práticas educativas e das contradições presentes no cotidiano da escola, contribuindo com a construção de projetos comprometidos com o desenvolvimento humano e com a transformação das relações sociais. Assim, a previsão genérica de “atendimento psicológico”, sem delimitação de função nem clareza quanto ao campo de atuação, corre o risco de conduzir a práticas assistencialistas e fragmentadas, que pouco dialogam com o compromisso da Psicologia Escolar.

Portanto, embora a Lei nº 21.881/2023 reconheça a importância de ações multiprofissionais, sua formulação evidencia limites conceituais e políticos importantes. Ao reduzir a prevenção de situações de violência a protocolos de segurança e ao não explicitar o papel da Psicologia Escolar, a legislação se distancia de uma abordagem preventiva, ética e humanizadora, correndo o risco de transformar a escola em espaço de vigilância, em vez de

espaço de desenvolvimento e formação integral.

d) Significações atribuídas à violência

A análise da Lei nº 21.881/2023 evidencia que a concepção de violência adotada é predominantemente centrada em práticas de controle, responsabilização e vigilância. Embora a legislação mencione diferentes formas de violência, tais como “*violência escolar*”, “*apologia ao crime*”, “*incitação à violência*”, “*prática de bullying*” “*discurso de ódio*”, “*intimidação sistemática*”, “*cyberbullying*”, “*dano material, moral ou estético*”, que podem se referir à violência física, psicológica, moral, patrimonial e simbólica, seu enfoque recai sobre a identificação de autores, a responsabilização de agentes individuais e a adoção de medidas disciplinares de contenção.

Tal perspectiva restringe a compreensão da violência às suas manifestações imediatas, sem aprofundar suas dimensões estruturais, como as desigualdades sociais, o racismo, as discriminações de gênero ou as contradições institucionais que atravessam o cotidiano escolar. Essa limitação reduz o fenômeno da violência a comportamentos individuais e ignora os determinantes históricos, sociais e culturais que a produzem e a sustentam. Ainda que leis possuam caráter mais normativo e sucinto, essa ausência de problematização pode reforçar políticas públicas fragmentadas e punitivas, descoladas das práticas educativas e da realidade das escolas.

A Psicologia Escolar, especialmente a partir das perspectivas críticas e histórico-culturais, oferece importantes contribuições para superar essa visão reducionista. Para Moreira e Guzzo (2010), compreender a violência no contexto escolar requer situá-la como expressão de contradições sociais e institucionais, e não como desvio individual a ser corrigido. Nessa direção, a atuação da(o) psicóloga(o) escolar deve favorecer a leitura da violência como fenômeno relacional e histórico, atravessado pelas condições de desenvolvimento humano e pelos modos como a escola organiza suas práticas e relações de poder. Guzzo (2020) destaca ainda que o enfrentamento da violência implica promover espaços de diálogo, pertencimento e escuta, deslocando o foco das punições para ações coletivas e educativas de transformação das práticas escolares.

e) Desafios e possibilidades para a Psicologia Escolar

Para introduzir a discussão sobre os desafios e as possibilidades da Psicologia Escolar diante das situações de violência, a partir da análise da Lei nº 21.881/2023, é importante destacar que essa legislação não faz menção explícita à Psicologia Escolar. Contudo, apresenta

expressões e dispositivos que, embora formulados de maneira genérica e imprecisa no corpo da lei, podem ser interpretados como potenciais espaços de inserção e contribuição da(o) psicóloga(o) escolar no contexto educacional. Convém registrar que, quando o dispositivo legal fala em “conscientização”, “formação”, “mediação” e “promoção” (Art. 2º, V–VI; Art. 4º, VI; Art. 2º, VII e IX), é importante colocar esses vocábulos entre aspas no corpo do texto da análise, para sinalizar sua indeterminação normativa e permitir uma leitura crítica sobre o que, de fato, se pretende com eles.

Mais do que aceitar a literalidade instrumental desses termos, a Psicologia Escolar pode ressignificá-los e efetivá-los a partir de sua matriz teórica e metodológica. No que se refere ao termo “conscientização”, nota-se que a lei remete à “a adoção de medidas de conscientização de toda a comunidade, inclusive pais e responsáveis por estudantes, da importância da observância dos padrões de segurança estabelecidos” (Art. 2º, VI). Lida de forma redutiva, essa expressão tende a significar mera divulgação de normas de segurança. A Psicologia Escolar pode transformar essa prerrogativa em processos participativos de formação crítica, promovendo rodas de conversa, projetos dialógicos e ações variadas que problematizem as causas sociais e institucionais da violência, ampliando a compreensão coletiva sobre convivência e direitos (Marinho-Araújo, 2016; Mitjáns Martínez, 2010). Em vez de apenas instruir sobre procedimentos, a “conscientização” orientada pela Psicologia Escolar deve favorecer a reflexão sobre sentidos, afetos e relações que reproduzem violência na escola.

Quanto ao termo “mediação”, observa-se que, quando a lei indica ações voltadas à “mediação das relações sociais e institucionais” (art. 4º, VI), abre-se um campo diretamente vinculado à Psicologia Escolar. A mediação, sob a ótica da Psicologia Escolar, não é neutralizar conflitos com procedimentos punitivos, mas implementar processos institucionais de análise e intervenção, como análise institucional e escutas coletivas, que permitam compreender tensões, responsabilizações e desigualdades que atravessam a vida escolar (Marinho-Araújo, 2014; Moreira & Guzzo, 2017). A Psicologia Escolar pode assessorar a construção de protocolos de mediação que priorizem participação, reparação e reconstrução de vínculos.

Referente ao termo “promoção”, há uma menção legal à “promoção do respeito e da solidariedade” e ao “combate ao bullying” (arts. 2º, VII e IX), que costuma aparecer de modo performativo nas leis. A Psicologia Escolar pode efetivar essa “promoção” mediante projetos integrados, oficinas e processos coletivos de empoderamento estudantil que articulem pertencimento e responsabilidade (Guzzo et al., 2019; Cantares, 2021). É importante frisar que promover respeito e solidariedade exige intervenções contínuas e situadas, não campanhas pontuais.

Essas reinterpretações não são meras mudanças semânticas, pois constituem estratégias para evitar que os dispositivos previstos na lei se convertam em instrumentos de vigilância e controle. Tal preocupação se justifica, pois, no campo das políticas públicas, determinados problemas podem ser discursivamente construídos como ameaças existenciais, legitimando respostas emergenciais e centralizadas, fenômeno que a literatura denomina securitização (Silva & Pereira, 2019). Nesse processo, agentes políticos procuram convencer uma audiência da urgência e gravidade do problema, produzindo consenso em torno da necessidade de medidas de contenção e mitigação, deslocando o debate educacional para o campo policial, punitivo e individualizante.

No campo educacional brasileiro, pesquisas têm demonstrado como esse movimento se expressa na forma de militarização de escolas, patologização de comportamentos e criminalização de juventudes populares, resultando na produção de práticas escolares orientadas pelo controle, pela punição e pela desconfiança (Ferraro, 2025; Negreiros, 2020). Tais estudos evidenciam que nessa lógica, o cotidiano escolar passa a ser atravessado por tecnologias disciplinares e dispositivos de vigilância, justificadas em nome da segurança e da proteção.

Diante desse risco, é fundamental reconhecer como termos amplamente presentes em discursos educacionais, como “conscientização”, “mediação”, “promoção” ou “formação”, podem ser capturados por políticas que instrumentalizam a Psicologia para funções de triagem, classificação, avaliação individualizada e suporte reativo. Esse deslocamento reduz o fenômeno da violência a comportamentos e perfis individuais, esvaziando suas dimensões históricas, sociais e institucionais. Nesse sentido, a implementação das ações previstas na lei exige diretrizes que assegurem uma concepção de Psicologia Escolar enquanto campo institucional e educativo, orientado por práticas coletivas, críticas e transformadoras, conforme defendem Marinho-Araújo (2014) e Mitjans Martínez (2010).

Conforme mencionado anteriormente, a Lei nº 21.881/2023 não faz menção direta à Psicologia Escolar ou à atuação da(o) psicóloga(o) no contexto educacional, mas apresenta dispositivos que, indiretamente, tangenciam campos de atuação que podem ser interpretados como espaços potenciais de contribuição da Psicologia Escolar. É o caso do Art. 2º, inciso VIII, e do Art. 4º, inciso VI, que mencionam a oferta de “atendimento psicológico” a estudantes e professores e a constituição de equipes multiprofissionais voltadas à “melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem” e à “mediação das relações sociais e institucionais”. Embora esses dispositivos não detalhem quem seriam os profissionais responsáveis, nem como tais ações seriam organizadas, eles introduzem temas centrais ao trabalho da Psicologia

Escolar, como o desenvolvimento humano, a mediação institucional e a melhoria das práticas educativas.

Entretanto, o modo como a lei formula essas ações evidencia uma compreensão restrita e ambígua da Psicologia. O uso do termo “atendimento psicológico” sugere uma prática de caráter clínico e individualizante, associada ao tratamento de sintomas ou à resolução pontual de conflitos, o que se distancia da natureza institucional, coletiva e preventiva da Psicologia Escolar. Como argumenta Marinho-Araújo (2014), a atuação da(o) psicóloga(o) escolar deve se orientar por práticas de mediação e intervenção institucional, pautadas na escuta, na análise crítica das relações escolares e na construção coletiva de estratégias de transformação. Assim, ao empregar uma terminologia associada à Psicologia Clínica, a lei reproduz uma visão reducionista do papel da Psicologia no contexto educacional, desconsiderando as especificidades teórico-metodológicas do campo.

Nesse ponto, o texto legal apresenta uma contradição, visto que o artigo 4º, inciso VI, reconhece a importância de intervenções que visem aprimorar o processo de ensino e as relações escolares, porém, o meio sugerido é o “atendimento psicológico”. Essa medida evidencia uma compreensão restrita do fenômeno da violência, que pode conduzir a práticas centradas no indivíduo, desconsiderando sua base social, histórica e institucional. Além disso, essa imprecisão pode gerar interpretações equivocadas e favorecer a inserção de práticas assistencialistas, medicalizantes e descontextualizadas, que tratem os conflitos e as violências no cotidiano escolar como problemas individuais e não como expressões de processos sociais, históricos e institucionais (Guzzo, 2020; Meira, 2003).

Entre os principais desafios que emergem da leitura da lei, destaca-se a tendência à securitização da escola, na medida em que a política prioriza medidas de vigilância, patrulhamento e responsabilização em detrimento de ações de cuidado, diálogo e transformação institucional (Ferraro, 2025). Esse enfoque pode repercutir diretamente sobre a atuação das(os) psicólogas(os), restringindo sua função a tarefas de triagem, avaliação de risco ou intervenções diante de crises, em vez de promover o fortalecimento de vínculos, a mediação institucional e o trabalho coletivo com professores, estudantes e famílias (Negreiros & Campos, 2020; Mitjans Martínez, 2017).

Além disso, a ênfase na responsabilização de indivíduos, prevista nos artigos 3º e 4º, pode gerar um deslocamento das ações de caráter educativo para práticas de controle e punição, ampliando o risco de que a Psicologia seja convocada a atuar em funções periciais, de avaliação comportamental ou de suporte burocrático à gestão de casos, sendo papéis distantes do

compromisso ético e político da Psicologia Escolar com a promoção do desenvolvimento humano e da convivência democrática (Guzzo, Moreira & Mezzalana, 2016).

Alguns princípios estabelecidos pela lei também merecem atenção, pois revelam tanto limitações quanto potenciais espaços de atuação da Psicologia Escolar. O Art. 2º, inciso V, trata do “desenvolvimento de programas específicos de formação na área de segurança escolar”, voltados a gestores, docentes, discentes e demais funcionários. Embora essa proposta esteja restrita à dimensão da segurança, ela pode ser ampliada pela Psicologia Escolar, que possui competência técnica e teórica para contribuir com processos formativos que abordem o desenvolvimento humano, as relações interpessoais, a convivência democrática e o enfrentamento da violência nas escolas em uma perspectiva crítica e educativa (Guzzo, 2020; Mitjans Martínez, 2010; Marinho-Araújo, 2016; Negreiros & Campos, 2020).

A mesma limitação se observa no inciso VI, que propõe “a adoção de medidas de conscientização de toda a comunidade, inclusive pais e responsáveis por estudantes, da importância da observância dos padrões de segurança estabelecidos”. Essa formulação reduz a conscientização a aspectos normativos e disciplinares, ignorando que o trabalho com a comunidade escolar deve incluir dimensões afetivas, culturais e institucionais. A Psicologia Escolar pode, nesse sentido, contribuir com ações de conscientização mais amplas, que envolvam o reconhecimento das múltiplas formas de violência e a valorização da participação coletiva na construção de uma cultura voltada para o respeito, o pertencimento e a valorização da diversidade (Moreira & Guzzo, 2017).

O inciso IX do mesmo artigo, ao mencionar “a promoção do respeito e da solidariedade no ambiente escolar, para o desenvolvimento da cultura da não violência”, e o inciso VII, que prevê “o combate ativo ao bullying”, também indicam possibilidades de atuação da Psicologia Escolar. No entanto, a forma como esses princípios são apresentados pressupõe que o respeito, a solidariedade ou o combate ao bullying possam ser produzidos de maneira imediata, sem o devido enfrentamento das contradições históricas, sociais, econômicas, institucionais e subjetivas que os atravessam. A Psicologia Escolar, ao compreender a violência como fenômeno relacional e historicamente determinado, pode contribuir para ressignificar essas ações, transformando-as em processos formativos contínuos que envolvem escuta, diálogo e reflexão coletiva (Guzzo, 2020; Antunes, 2008).

Portanto, as possibilidades para a Psicologia Escolar dependem de uma leitura crítica e propositiva da lei. Em vez de restringir-se ao atendimento ou à resposta a crises, a atuação da(o) psicóloga(o) escolar pode contribuir para a elaboração de mapeamentos institucionais, projetos coletivos e estratégias de convivência que articulem o cuidado, o pertencimento e o

desenvolvimento humano. Isso exige o fortalecimento da formação profissional voltada à atuação institucional, bem como o reconhecimento explícito, em nível legal e político, do papel da Psicologia Escolar como campo especializado, comprometido com a transformação das relações educativas (Antunes, 2008; Mitjáns Martínez, 2010; Marinho-Araújo, 2016).

E ainda é possível analisar, segundo Mitjáns Martínez (2017), que a(o) psicóloga(o) escolar pode contribuir com a implementação de políticas públicas nos contextos educacionais por meio de ações que favoreçam a compreensão e motivação da comunidade escolar frente à proposta legislativa, com vistas a lidar com a situação de modo crítico, reflexivo e criativo.

Em síntese, a Lei nº 21.881/2023 revela tanto desafios quanto oportunidades para a Psicologia Escolar. Seus limites residem na imprecisão conceitual e na ênfase em medidas securitárias, que reduzem a complexidade da violência a eventos isolados e comportamentos desviantes. As oportunidades emergem da possibilidade de reinterpretar a política pública à luz de uma Psicologia Escolar com perspectiva crítica, capaz de contribuir com processos formativos, ações institucionais e práticas de mediação que promovam a convivência democrática, a participação coletiva e a humanização das relações escolares.

4.3.2 Protocolo de Segurança Escolar – Promovendo a Cultura de Paz e Cidadania nas Escolas

O Protocolo de Segurança Escolar – Promovendo a Cultura de Paz e Cidadania nas Escolas (SEDUC-GO, 2023) foi produzido em um contexto de intensa preocupação social com os episódios de violência em instituições de ensino no Brasil e em Goiás, especialmente a partir de 2022 e 2023. Conforme destacado na seção anterior, esse cenário se materializou, no Estado de Goiás, em ameaças e ocorrências registradas em diferentes municípios, gerando medo nas comunidades escolares, intensificando a pressão sobre as autoridades públicas e produzindo uma demanda por respostas rápidas e ostensivas. Nesse contexto, o Protocolo se apresenta como uma resposta governamental que busca reafirmar a capacidade de controle e proteção do Estado frente ao aumento de ameaças e ataques, articulando-se a um discurso público centrado na segurança, na contenção e na responsabilização individual.

Do ponto de vista administrativo, o Protocolo de Segurança Escolar está vinculado a um processo de institucionalização e atualização contínua. Sua regulamentação se dá, inicialmente, pela Portaria n. 2.988/2019, que institui, no âmbito da SEDUC-GO, o Protocolo de Segurança Escolar – PROSEG, a ser implementado em todas as Coordenações Regionais de Educação (CREs), Subsecretarias, Superintendências, Gerências e Unidades Escolares (UEs). Nessa portaria, estabelece-se que o PROSEG tem como objetivo “oferecer à comunidade escolar

ferramentas que instrumentalizam um ambiente de paz e segurança, tanto no aspecto preventivo, quanto relativo às ameaças presentes na vida em sociedade”, sendo assinada pela Prof.^a Aparecida de Fátima Gavioli Soares Pereira, então Secretária de Estado da Educação.

A revisão mais recente do Protocolo é formalizada pela Portaria n. 2.852, de 23 de maio de 2023, que institui uma comissão responsável por atualizar o documento. Nessa portaria, a servidora Helena da Costa Bezerra, Secretária-Adjunta da SEDUC-GO, é designada como presidente da comissão, e o servidor Coronel da Política Militar Mauro Ferreira Vilela, Superintendente de Segurança Escolar e Colégio Militar, como vice-presidente. A composição da comissão, articulando gestão educacional e segurança pública, evidencia a centralidade da lógica securitária na elaboração do Protocolo, reforçando a presença de atores vinculados à área da segurança na definição de diretrizes que orientam o cotidiano das escolas. A assinatura da portaria pela então Secretária de Estado da Educação reafirma o estatuto do Protocolo como instrumento oficial de orientação e padronização das ações na rede estadual.

É válido destacar, ainda, a articulação entre o Protocolo e a Lei nº 21.881, de 20 de abril de 2023, que institui a Política Estadual de Prevenção e Combate à Violência Escolar. Essa vinculação aparece, de forma particularmente evidente, na seção relativa ao “Protocolo de segurança escolar – PROSEG 12 (Detector de Metal)”, em que a instalação de detectores de metais é apresentada como medida preventiva para evitar a entrada de armas, facas ou outros objetos perigosos nas escolas, “garantindo, assim a segurança dos alunos, professores e servidores da unidade” (p. 99).

O texto explicita que, para isso, foi expedida a Portaria nº 1.867, de 11 de abril de 2023, que dispõe sobre a adoção de medidas preventivas nas unidades educacionais da rede estadual para “mitigar a violência e acolher o estudante com comportamento potencialmente violento” e que, por conseguinte, foi promulgada a Lei nº 21.881/2023, que institui a política estadual. Em seguida, orienta que as unidades escolares utilizem diariamente o detector de metais para “evitar a entrada de objetos que possam gerar violência nas escolas”, salientando que a utilização do equipamento deve ocorrer de forma “não constrangedora, mas eficaz” (p. 99).

O texto revela como o Protocolo se insere no mesmo movimento político-institucional que originou a Lei nº 21.881/2023, operando como sua expressão normativa e operacional no cotidiano escolar. Ao traduzir a política em procedimentos concretos de controle de acesso, como o uso cotidiano de detectores de metal, o documento materializa uma concepção de prevenção ancorada na vigilância, na gestão de riscos e na segurança física. Ao mesmo tempo em que se utiliza do vocabulário da “cultura de paz” e da “cidadania”, o Protocolo é gestado e atualizado em um contexto de crise, pressão social e demanda por respostas imediatas, o que

contribui para que a lógica securitária se sobreponha às dimensões formativas e institucionais da educação.

Os discursos de abertura do Protocolo – “Palavras do Governador” e “Palavras da Secretária” – também expressam acerca do contexto político e simbólico de sua produção. O governador afirma que a cultura da paz é uma construção coletiva e que envolve medidas de ordem prática, preventiva, ética, moral e espiritual, defendendo que o Estado, as famílias e os “cidadãos de bem” devem “combater os diversos tipos de violências, que se expressam no culto a preconceitos, exclusões e intolerâncias” (p. 8).

A escola é apresentada como “instância insubstituível” na construção da paz, e o Protocolo é descrito como um “guia de inestimável valor” para orientar professores, pais, estudantes e servidores, sob a premissa de que “segurança também se aprende na escola” (p. 8). Ao mesmo tempo, o texto associa o fenômeno da violência à “violência urbana” e enfatiza a necessidade de “inteligência e pertinácia” no seu enfrentamento, reforçando a ideia de que se trata de um desafio complexo que demanda respostas rápidas e articuladas. Esse discurso combina elementos de responsabilização moral, apelo à união social e legitimação de medidas de controle, aproximando-se de uma concepção que ancora a paz na contenção da violência e na manutenção da ordem.

Já a Secretária de Estado da Educação destaca na página 9 que, “na última década, a cultura da paz tornou-se um tema recorrente nas políticas públicas educacionais”, mas que, em contrapartida, “a violência vem aumentando, inclusive nas unidades escolares”. O texto enfatiza a necessidade de que a comunidade escolar “conheça as diretrizes de segurança” para “promover cidadania e cultura de paz no ambiente escolar”, associando a construção de um “sentimento de liberdade” à “cultura organizacional” e não apenas a obrigações legais. A resolução de conflitos através do diálogo e da cooperação é defendida como princípio, assim como o combate ao *bullying*, a mediação de conflitos e a “redescoberta da solidariedade” como caminhos para que os estudantes desenvolvam “competências sociais e emocionais para repudiarem a violência” (p. 9).

Ao mesmo tempo, a Secretária aponta que “uma coletânea de leis e resoluções, articulada com o Regimento Escolar, pode subsidiar o fazer pedagógico”, de modo que gestores, professores e servidores se sintam “seguros e aptos” para atuar como mediadores, em parceria com estudantes e famílias. Nessa perspectiva, o Protocolo é apresentado como um documento que oferece “ferramentas que instrumentalizam um ambiente de paz e segurança, tanto no aspecto preventivo quanto reativo”, semeando “a Paz e a Segurança na escola como um dever de todos” (p. 10).

Em conjunto, esses elementos permitem compreender o contexto de produção do Protocolo de Segurança Escolar como decorrência de uma articulação entre: (a) um cenário nacional e estadual marcado por situações de violência, ameaças e intensa repercussão midiática; (b) uma forte pressão social para respostas rápidas e visíveis; (c) uma agenda governamental centrada na segurança, no controle e na responsabilização de indivíduos. O documento se insere, assim, em um movimento mais amplo de securitização das políticas educacionais, em que medidas de vigilância, protocolos de crise e dispositivos de controle (como detectores de metal) são articulados a um discurso pedagógico de paz, solidariedade e cidadania. Essa ambivalência, entre a perspectiva formativa e a prática securitária, constitui um ponto crucial para a análise crítica das implicações do Protocolo para a escola e, em especial, para a atuação da Psicologia Escolar.

a) Objetivos

O Protocolo de Segurança Escolar – Promovendo a Cultura de Paz e Cidadania nas Escolas, instituído pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO) em 2023, tem como propósito central estabelecer diretrizes e procedimentos para a prevenção, o enfrentamento e a gestão de situações de violência nas unidades escolares. Assim, seu principal objetivo é criar um marco regulatório de ação imediata, orientando escolas e redes de ensino sobre como agir diante de ameaças, situações de risco e episódios de violência efetiva.

De forma declarada, o Protocolo visa “promover cidadania e cultura de paz no ambiente escolar” (p. 10), articulando ações de segurança com práticas educativas. No entanto, ao longo do documento, observa-se que a noção de “cultura de paz” é acompanhada de um conjunto expressivo de medidas de controle e vigilância, como a presença de forças de segurança, planos de contingência, monitoramento de riscos e capacitações voltadas à identificação de “comportamentos suspeitos indesejáveis” (p. 20), “comportamentos problemáticos” (p. 30), “comportamentos violentos” (p. 38) e “comportamentos impulsivos” (p. 40).

Embora o Protocolo faça referência à importância da convivência escolar e da cooperação entre comunidade, famílias e órgãos de segurança, o texto mantém uma ênfase predominante na resposta operacional à violência, estruturando-se sobre protocolos de notificação, investigação e encaminhamento. Essa configuração sugere que o documento, mais do que propor uma transformação das relações escolares, tem como meta principal garantir a manutenção da ordem na comunidade escolar. Em outras palavras, a noção de “segurança” é tratada como sinônimo de proteção física e controle de ameaças, mais do que como resultado de um processo de construção coletiva de vínculos e de pertencimento.

Sob a ótica da Psicologia Escolar, esse objetivo evidencia uma compreensão restrita do fenômeno da violência nas escolas, ao reduzir o enfrentamento à dimensão emergencial e administrativa. Como indicam Guzzo (2020) e Meireles e Guzzo (2019), o enfrentamento da violência exige a análise das contradições presentes nas práticas escolares, o reconhecimento das desigualdades sociais e o fortalecimento da escola como espaço de convivência e desenvolvimento humano, dimensões ausentes ou apenas superficialmente evocadas no Protocolo. Assim, o documento se aproxima mais de um manual de gestão de crises do que de uma política educativa voltada à promoção efetiva da cultura de paz.

Apesar dessa limitação, o Protocolo expressa uma tentativa legítima de institucionalizar práticas preventivas, promovendo a articulação entre as redes educacionais e os órgãos de segurança pública. Nessa perspectiva, há um reconhecimento implícito de que a violência nas escolas é um fenômeno que exige respostas intersetoriais, ainda que a ênfase recaia sobre a gestão dos riscos e não sobre as transformações nas práticas escolares. Essa característica aproxima o Protocolo de outras políticas contemporâneas, como a Lei nº 21.881/2023 (Goiás) e o Decreto Federal nº 12.006/2024, que igualmente priorizam medidas de vigilância e proteção em detrimento de propostas formativas e emancipadoras.

Portanto, o objetivo central do Protocolo de Segurança Escolar pode ser sintetizado como a criação de um sistema de prevenção e reação frente à violência, sustentado por princípios de segurança pública e por um discurso de paz que, embora relevante, carece de profundidade formativa. Para que a “cultura de paz” se converta em prática real, seria necessário ampliar a concepção de segurança para incluir o diálogo, a escuta e a participação da comunidade escolar na construção de relações democráticas, elementos que constituem, segundo Marinho-Araujo (2016) e Mitjáns Martínez (2010), o cerne de uma atuação crítica e comprometida com o desenvolvimento humano.

b) Órgãos envolvidos

O Protocolo de Segurança Escolar (2023) tem sua gestão central sob responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO), responsável pela formulação, implementação e monitoramento das ações em toda a rede estadual. Assim, a SEDUC é apresentada como o órgão gestor da política, a quem cabe orientar as escolas sobre a aplicação do protocolo, promover capacitações e supervisionar as práticas de prevenção e resposta a situações de violência.

Além da SEDUC, o documento menciona parcerias pontuais com a Polícia Militar de Goiás, por meio da Patrulha Escolar, e com o Corpo de Bombeiros Militar, especialmente em

emergências, risco e necessidade de evacuação. Esses órgãos são descritos como agentes de apoio à segurança nas instituições, sendo acionados em casos de ameaça, agressão ou suspeita de crime. O protocolo também se prevê a articulação com órgãos de proteção e responsabilização, como o Conselho Tutelar, o Ministério Público e as Delegacias Especializadas, embora tais interações sejam tratadas de forma genérica, sem detalhamento dos fluxos de comunicação ou da divisão de responsabilidades entre as instâncias envolvidas.

Essa configuração revela um modelo de governança centralizado e hierarquizado, no qual a escola aparece como executora de orientações emanadas da SEDUC, enquanto as forças de segurança assumem papel de suporte operacional em situações críticas. Embora o documento defenda uma abordagem pautada na “cultura de paz e cidadania”, o protagonismo conferido às instituições de segurança pública indica a prevalência de uma lógica de controle e vigilância, que tende a associar a prevenção da violência à presença policial e ao cumprimento de normas disciplinares. Em síntese, embora o Protocolo de Segurança Escolar reconheça a necessidade de articulação interinstitucional, sua estrutura revela uma centralidade da SEDUC e uma dependência operacional das forças de segurança, sem a constituição de uma rede efetiva de cuidado e prevenção.

Do ponto de vista da Psicologia Escolar, essa configuração merece problematização. Ao subordinar o enfrentamento da violência à lógica securitária, o protocolo reduz a complexidade do fenômeno a um problema de ordem e disciplina, deslocando o foco das relações pedagógicas e institucionais para o controle comportamental. Como observa Guzzo (2020), políticas e práticas baseadas na lógica do controle e da repressão tendem a produzir efeitos simbólicos de medo e silenciamento, transformando a escola em um espaço de contenção, em vez de convivência democrática. As proposições de Mitjáns Martínez (2010) e Marinho-Araujo (2014) sobre a atuação institucional da Psicologia Escolar oferecem subsídios importantes para compreender o enfrentamento da violência como um processo coletivo, fundamentado na escuta, na mediação e na transformação das relações educativas, dimensões que não aparecem como centrais no protocolo.

c) Formas de prevenção e intervenção para lidar com as situações de violência na escola

O Protocolo de Segurança Escolar (2023) organiza as medidas preventivas e interventivas em torno de um conjunto de procedimentos voltados ao planejamento da segurança, ao monitoramento de riscos e à resposta a situações de violência. A seção dedicada à prevenção define a escola como um espaço de formação de vínculos e de promoção do sentimento de pertencimento, destacando a importância de relações de confiança, respeito mútuo e

cooperação entre estudantes, docentes e demais membros da comunidade escolar. Nessa perspectiva, o texto enfatiza práticas de desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como controle da raiva, resolução de conflitos e treinamento de liderança, apresentadas como componentes de um chamado “currículo humano” (p. 18), entendido como parte do cotidiano educativo.

Além disso, o documento orienta que cada unidade escolar elabore seu próprio Plano de Segurança Escolar e institua comissões internas para articular medidas de prevenção e apoio. Tais comissões devem promover encontros periódicos com gestores, estudantes, pais e representantes da comunidade local, com o objetivo de analisar o fenômeno da violência e elaborar estratégias de enfrentamento de forma intersetorial e multidisciplinar. Essa estrutura busca envolver a comunidade escolar nas ações de prevenção, embora o texto não detalhe de forma clara as condições necessárias para o funcionamento efetivo e participativo dessas instâncias.

O Protocolo também destaca o monitoramento e o registro de situações de risco, orientando as equipes gestoras a avaliar continuamente a eficácia dos planos de segurança. Nessa direção, recomenda-se às equipes “identificar e monitorar possíveis agressores existentes na escola” (p. 30), o que demonstra uma tendência à individualização da violência e à vigilância sobre sujeitos específicos. O documento ainda propõe a adoção de protocolos de gerenciamento de crises, que incluem procedimentos de isolamento da área, evacuação, atendimento às vítimas e registro posterior dos fatos, além da atuação conjunta com órgãos externos, como a Patrulha Escolar, o Corpo de Bombeiros Militar e as forças policiais, em situações emergenciais.

Ainda na lógica de segurança e controle, o item 5.12 do Protocolo apresenta a instalação e utilização de detectores de metal como medida preventiva voltada à contenção de riscos e à garantia da integridade física no contexto escolar. Essa ação, regulamentada pela Portaria nº 1867/2023 e pela Lei nº 21.881/2023, é descrita como instrumento cotidiano de verificação e controle de acesso, a ser utilizado de forma “não constrangedora, mas eficaz” (p. 99). Tal medida, no entanto, reforça a concepção de prevenção centrada na lógica da segurança pública e no controle de objetos e comportamentos, em detrimento de estratégias formativas e institucionais de enfrentamento da violência.

Do ponto de vista da Psicologia Escolar, a adoção de dispositivos como o detector de metais pode produzir efeitos simbólicos de vigilância e desconfiança, afetando a sensação de pertencimento, ao transformar a escola em um espaço de inspeção e não de convivência. Como defende o Conselho Federal de Psicologia (2023), a prevenção da violência requer ações

educativas e coletivas que fortaleçam vínculos, mediação e participação democrática, e não a mera adoção de instrumentos de controle físico.

Embora o Protocolo mencione ações de capacitação e conscientização, elas aparecem associadas majoritariamente à lógica da segurança, com foco em treinamentos para identificação de riscos, reconhecimento de comportamentos suspeitos e adoção de procedimentos institucionais. Essas formações, direcionadas a gestores, docentes, discentes e funcionários, carecem de uma abordagem reflexiva e educativa mais ampla, que contemple as dimensões sociais, históricas e institucionais da violência. Assim, o que se denomina “formação” tende a restringir-se ao adestramento técnico e à conformidade a normas de segurança, esvaziando o potencial pedagógico dessas ações.

Apesar de adotar o discurso da “cultura de paz”, o Protocolo demonstra uma estrutura operacional predominantemente orientada pela lógica securitária. A ênfase em mecanismos de controle, monitoramento e identificação de riscos desloca o sentido de prevenção para o campo da segurança pública e da administração de crises. Essa contradição entre o discurso formativo e a prática de vigilância é evidenciada em trechos como:

Durante a prevenção, a equipe gestora deve estar preparada a identificar possíveis riscos e/ou alvos (estrutura e pessoas), avaliar eficácia de um plano (conhecimento, preparo, habilidades, equipamentos e processos), identificar e monitorar possíveis agressores existentes na escola (p. 30).

Ao enfatizar a necessidade de “identificar e monitorar possíveis agressores”, o documento reforça uma concepção de violência centrada em comportamentos individuais, o que pode gerar processos de estigmatização e reforçar práticas punitivas. Essa orientação desconsidera as dimensões institucionais, relacionais e estruturais que produzem e sustentam a violência, contrariando os pressupostos da Psicologia Escolar, que propõe compreender a violência como fenômeno social e histórico, articulado às condições concretas da vida escolar (Guzzo, 2020).

Além disso, o Protocolo propõe estratégias de prevenção classificadas em níveis primário, secundário e terciário, associando-as ao controle e à correção de comportamentos desviantes. As “estratégias primárias” são voltadas ao treinamento de habilidades comportamentais em todos os estudantes; as “secundárias” e “terciárias” destinam-se a grupos ou indivíduos considerados de risco, com foco em intervenções corretivas e avaliações funcionais, conforme exposto abaixo:

Estratégias primárias de prevenção, como o treinamento de habilidades que enfoca a maioria dos alunos de uma população escolar que não apresentam problemas sérios de comportamento. Estratégias de intervenção secundária, como programas de orientação,

que visam atender alunos com risco de problemas de comportamento ainda no início. Estratégias terciárias dirigidas a um grupo de estudantes, que possuem problemas comportamentais e/ou acadêmicos intensos e crônicos. Uma intervenção terciária que tem sido eficaz na diminuição de comportamentos indesejáveis dos estudantes, é baseada em avaliações funcionais altamente individualizadas e visam as razões pelas quais os comportamentos problemáticos ocorrem. Em vez de se concentrar em procedimentos redutivos que impedem a ocorrência de problemas de comportamento, os professores determinam o que está motivando o aluno a se comportar de maneira insegura ou indesejável. (p. 30).

A presença das forças de segurança na escola, justificada pelo Protocolo como medida necessária para garantir a ordem e a integridade física, também suscita problematizações. Conforme argumenta Guzzo (2020), práticas ancoradas na lógica do controle e da repressão podem produzir efeitos simbólicos de medo e silenciamento, transformando o espaço educativo em um contexto de contenção, e não de convivência democrática. Assim, embora a articulação interinstitucional seja legítima em contextos de emergência, sua preponderância sobre ações educativas e mediadoras pode reforçar uma cultura escolar de vigilância e punição.

No que se refere à Comissão da comunidade escolar para prevenção e apoio, o dispositivo representa uma possibilidade relevante de construção coletiva e de mediação institucional. No entanto, o texto atribui ao gestor escolar a função de articulação das reuniões, sem prever garantias de representatividade, autonomia técnica ou recursos que assegurem a efetividade desse espaço. Como destacam Araújo, Carvalho e Negreiros (2021), a participação democrática requer condições institucionais que garantam escuta, corresponsabilidade e poder de decisão, aspectos que o Protocolo não explicita de forma consistente.

Outro aspecto crítico diz respeito à ausência de referência à Psicologia Escolar. O documento estrutura suas ações sob uma lógica voltada à segurança e à resposta emergencial, desconsiderando intervenções que abordem a violência em sua complexidade histórica, social e cultural. Essa limitação reduz o enfrentamento do problema a práticas de controle e contenção, deixando de contemplar estratégias voltadas ao fortalecimento das relações interpessoais, à mediação institucional e à promoção do desenvolvimento humano no contexto escolar. Conforme defendem Antunes (2008), Marinho-Araújo (2014) e Guzzo, Moreira e Mezzalira (2016), a Psicologia Escolar tem papel fundamental na construção de estratégias preventivas que articulem escuta, reflexão e transformação institucional, ampliando o sentido de prevenção para além do controle de comportamentos.

Em síntese, ainda que o Protocolo contenha elementos que tangenciam dimensões formativas e estimulem certa participação da comunidade escolar, sua implementação privilegia a vigilância, o monitoramento e o gerenciamento de riscos. Para que se configure como um instrumento efetivo de prevenção da violência, é essencial que sua execução conte com a participação qualificada de profissionais da Psicologia Escolar, ampliando as ações preventivas para além da mera identificação de comportamentos e integrando-as a práticas institucionais e pedagógicas de mediação. Assim, a prevenção poderia deixar de operar como um dispositivo de controle e consolidar-se como um processo formativo, coletivo e democrático, comprometido com o enfrentamento crítico da violência e com a promoção de uma convivência escolar mais humanizada.

d) Significações atribuídas às situações de violência nas escolas

No Protocolo de Segurança Escolar (2023), a violência é abordada principalmente como uma ameaça à ordem e à integridade física da comunidade escolar, sendo compreendida em termos de comportamentos individuais, riscos potenciais e eventos que exigem resposta imediata. Essa compreensão é observada desde as primeiras seções do documento, em que se destaca a necessidade de antecipar riscos e garantir a segurança dos estudantes, professores e servidores, associando a violência a situações que perturbam o funcionamento institucional.

Ao longo do texto, a violência é descrita por meio de expressões como “comportamentos problemáticos”, “comportamentos violentos” e “comportamentos impulsivos”, “comportamentos indesejáveis”, “comportamentos antissociais”, “comportamentos de jovens problemáticos”, entre outras, o que evidencia uma perspectiva predominantemente comportamental e individualizante. E ainda vale ressaltar que existe uma tendência a perceber as situações de violência com foco nos estudantes, que, segundo o documento, apresentam comportamentos de risco, que precisam ser revistados e vigiados.

Assim, o fenômeno da violência é reduzido a manifestações visíveis e pontuais de indisciplina, agressividade ou ameaça, desvinculado de suas causas sociais, históricas e institucionais. Essa abordagem tende a responsabilizar sujeitos específicos pela ocorrência da violência, o que pode favorecer práticas de vigilância e controle, em detrimento de ações educativas e coletivas.

Em diversos momentos, o documento também associa a violência à ideia de “riscos” e “ameaças” que devem ser identificados, monitorados e neutralizados. Por exemplo, ao orientar que as equipes gestoras devem “identificar e monitorar possíveis agressores existentes na escola” (p. 30), o Protocolo reforça uma concepção de violência centrada na ideia de risco e

ameaça imediata, priorizando a identificação e o controle de comportamentos em detrimento da compreensão das dimensões institucionais e relacionais que atravessam o fenômeno.

Ainda que o texto utilize expressões como “cultura de paz”, a concepção de paz nele apresentada aproxima-se mais da ideia de ausência de conflito e manutenção da ordem do que de uma convivência democrática, dialógica e transformadora. A “cultura de paz” é tratada como resultado da observância de regras e padrões de segurança, e não como um processo educativo voltado à reconstrução das relações sociais e institucionais. O uso de expressões como “plano destinado aos alunos que violaram as expectativas comportamentais” (p. 31) e “planos claros com o objetivo de responder aos alunos que mostram sinais de problemas comportamentais” (p. 31), além das orientações que enfatizam a prevenção de comportamentos indesejáveis e a necessidade de respostas imediatas a situações de crise, reforça uma perspectiva normativa e disciplinar, centrada no controle das condutas individuais em detrimento da reflexão crítica sobre as causas da violência.

A análise referente às significações sobre violência nas escolas presentes no protocolo permite afirmar que a violência é compreendida de modo restrito, centrada na preservação da ordem e no gerenciamento de condutas. Essa perspectiva ignora a dimensão subjetiva, institucional, cultural e histórica da violência, aspectos amplamente destacados pela Psicologia Escolar como fundamentais para a compreensão do fenômeno (Meireles & Guzzo, 2019; Guzzo, 2020; Santana, 2019b).

Entretanto, o documento também reconhece, ainda que pontualmente, a importância da cooperação entre diferentes profissionais e redes de apoio no enfrentamento da violência. Em um trecho, afirma que “o que se tem observado é que não existe uma solução única para a violência nas escolas, o que os educadores devem fazer é buscar a cooperação de outros profissionais e da rede de apoio de proteção existente” (p. 27). Essa diretriz converge com a perspectiva da Psicologia Escolar, que compreende a violência como fenômeno complexo, exigindo intervenções intersetoriais, dialógicas e coletivas. Tal entendimento aproxima-se da proposta de atuação da(o) psicóloga(o) escolar com o papel de mediação institucional, articulação de saberes e promoção de processos de escuta e construção coletiva (Marinho-Araújo, 2014; Mitjáns Martínez, 2010).

e) Desafios e possibilidades para a inserção e atuação da Psicologia Escolar no enfrentamento da violência nas escolas

O Protocolo de Segurança Escolar (2023) não faz menção direta à atuação da Psicologia Escolar, tampouco define o papel de profissionais da área no desenvolvimento das ações

preventivas ou interventivas. As medidas previstas concentram-se na atuação da equipe gestora, na articulação com forças de segurança e na criação de comissões internas, o que evidencia uma perspectiva centrada na administração da segurança e na resposta a riscos. Essa ausência de referência explícita à Psicologia Escolar representa um desafio importante, uma vez que restringe a compreensão da violência ao campo da gestão disciplinar e do controle institucional, afastando-a de um entendimento mais amplo.

O documento estrutura a prevenção e a intervenção a partir de uma lógica técnico-operacional e reforça a centralidade da vigilância e da neutralização de riscos em detrimento da construção de práticas formativas, dialógicas e coletivas. Sob a ótica da Psicologia Escolar, inspirada em autores como Marinho-Araújo (2014; 2016), Mitjáns Martínez (2010) e Guzzo (2020), essa concepção limita a possibilidade de compreender a violência como fenômeno relacional, histórico e institucional, deslocando-a para a esfera do comportamento individual.

Por outro lado, o Protocolo apresenta dispositivos e espaços que podem constituir potenciais de inserção da Psicologia Escolar. A Comissão da comunidade escolar para prevenção e apoio, por exemplo, é proposta como instância de articulação entre gestores, estudantes, famílias e representantes da sociedade civil, destinada a “analisar de maneira multidisciplinar e intersetorial o fenômeno de violência” e a “elaborar estratégias de atuação” (p. 21). No entanto, o texto não especifica mecanismos que assegurem a presença de profissionais qualificados para orientar os processos de reflexão e diálogo. Essa instância, se implementada com autonomia, representatividade e suporte técnico, pode configurar-se como um espaço privilegiado para a atuação da Psicologia Escolar, favorecendo processos de escuta, análise institucional e intervenção compartilhada.

Outro ponto de potencial atuação da Psicologia Escolar está nas ações formativas previstas no documento, denominadas de capacitação e conscientização. Embora o Protocolo vincule essas atividades principalmente à observância de normas de segurança e à identificação de comportamentos de risco, elas poderiam ser ressignificadas como oportunidades de formação humana, voltadas à construção de convivência democrática, pertencimento e respeito às diferenças. Essa ressignificação exige que a Psicologia Escolar participe do planejamento e da condução dessas ações, introduzindo nelas dimensões reflexivas e relacionais que ultrapassem o treinamento técnico e promovam uma compreensão crítica da violência nas escolas.

O texto também menciona a importância da prevenção primária por meio do fortalecimento de vínculos e do “currículo humano”, que inclui o desenvolvimento de habilidades como o respeito mútuo, o manejo da raiva e a resolução de conflitos (p. 18). Ainda que a formulação se apresente de forma genérica, a ênfase no vínculo e no pertencimento abre

brechas para a atuação da Psicologia Escolar, especialmente no que tange à promoção de espaços de diálogo e de elaboração coletiva das vivências escolares. Nesse sentido, a Psicologia Escolar pode contribuir para transformar o “currículo humano” em prática efetiva de convivência e cuidado, articulada ao projeto político-pedagógico da escola, conforme propõem Meireles, Moreira e Guzzo (2021).

Entretanto, a presença constante de dispositivos de vigilância e de articulação com forças de segurança, como a Patrulha Escolar, o Corpo de Bombeiros Militar e a Polícia Civil, impõe limites significativos à consolidação de um espaço de confiança e diálogo. A Psicologia Escolar enfrenta, portanto, o desafio de atuar em um contexto em que a segurança tende a se sobrepor à dimensão educativa, correndo o risco de que o espaço escolar se torne um contexto de contenção em vez de formação humana (Guzzo, 2020).

Nesse cenário, cabe à Psicologia Escolar mediar as relações entre as práticas de segurança e os princípios pedagógicos, colaborando para que a proteção não se converta em vigilância punitiva, mas em cuidado coletivo e institucional. De acordo com Navarro (2023), para além dessa mediação, é papel da(o) psicóloga(o) escolar promover processos de conscientização junto às equipes gestoras e pedagógicas, favorecendo a compreensão da violência como um fenômeno complexo, histórico e relacional, que exige respostas que ultrapassem o controle e a repressão. Assim, a Psicologia pode contribuir para ressignificar as práticas preventivas, articulando-as à promoção da convivência democrática, do diálogo e do pertencimento no cotidiano escolar.

Conforme mencionado na seção anterior, o documento indica que o enfrentamento da violência nas escolas demanda ações integradas e contínuas, ressaltando que a superação desse fenômeno não depende de soluções isoladas, mas da articulação entre educadores, diferentes profissionais e a rede de proteção que atua em torno da escola. Essa afirmação demonstra uma abertura à interdisciplinaridade e constitui uma importante brecha para a inserção da Psicologia Escolar. Ao reconhecer a necessidade da articulação em rede, o Protocolo cria condições favoráveis para a atuação conjunta de psicólogos escolares, assistentes sociais e demais profissionais comprometidos com a promoção do desenvolvimento humano e da convivência democrática.

Dessa forma, o principal desafio consiste em deslocar o foco do controle para a formação, da vigilância para o cuidado e da resposta imediata para a construção coletiva de estratégias de convivência. As possibilidades de atuação da Psicologia Escolar estão, portanto, no fortalecimento das comissões de prevenção e apoio, na mediação de conflitos, na condução de formações reflexivas e no acompanhamento institucional das práticas escolares. Somente ao

integrar esses processos formativos, coletivos e democráticos será possível transformar a prevenção em um instrumento de emancipação e não apenas de contenção. Por fim, se a atuação da Psicologia Escolar na Lei nº 21.881/2023 e no Protocolo de Segurança Escolar, por si só, não transforma o enfrentamento da violência nas escolas no estado de Goiás, sem ela tampouco é possível construir caminhos efetivos para essa transformação.

Considerações Finais

Esta pesquisa teve como objetivo analisar os sentidos e significados atribuídos ao fenômeno da violência nas escolas e identificar desafios e possibilidades para a atuação em Psicologia Escolar diante dessa demanda, articulando com as políticas públicas educacionais. A partir do referencial da psicologia histórico-cultural e de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar, buscou-se compreender a violência como fenômeno complexo, multicausal e historicamente constituído, contestando leituras individualizantes e patologizantes que responsabilizam exclusivamente estudantes, famílias ou profissionais da educação.

O desenvolvimento do estudo envolveu dois eixos principais: a revisão de literatura sobre Psicologia Escolar e violência nas escolas e a análise de políticas públicas educacionais produzidas pelo governo federal e pelo Estado de Goiás. Esses procedimentos permitiram construir um panorama das significações presentes tanto nas produções acadêmicas quanto nos documentos normativos que orientam o enfrentamento das situações de violência no contexto escolar, evidenciando aproximações, distanciamentos, silenciamentos e contradições.

A revisão de literatura evidenciou a concentração de pesquisas recentes sobre violência nas escolas, com destaque para a produção da região Sudeste e para investigações realizadas em escolas públicas de Educação Básica, sobretudo nos anos finais do Ensino Fundamental. As publicações analisadas apontaram que as manifestações de violência mais recorrentes incluem agressões físicas, conflitos interpessoais, bullying, violências simbólicas e práticas discriminatórias atravessadas por marcadores sociais como classe, raça, gênero e sexualidade. Ao mesmo tempo, os estudos indicaram que a violência não se limita às interações entre estudantes, mas envolve também relações hierárquicas, práticas institucionais excludentes, políticas avaliativas e condições precárias de trabalho docente.

No que diz respeito à Psicologia Escolar, a revisão evidenciou um movimento importante de crítica às práticas centradas em modelos clínico-terapêuticos, individualizantes e adaptacionistas. As publicações analisadas destacam a necessidade de uma atuação que considere a escola como instituição atravessada por contradições sociais, econômicas, políticas e culturais, defendendo uma Psicologia Escolar comprometida com a promoção de direitos, com a democratização das relações escolares e com a construção de estratégias coletivas de enfrentamento das diversas formas de violência. Ao mesmo tempo, o conjunto de estudos aponta desafios persistentes, como a expectativa de que a(o) psicóloga(o) escolar atue prioritariamente por meio de atendimentos individuais, a pressão por respostas imediatas a comportamentos considerados “problema” e a dificuldade de inserção em ações articuladas às

políticas educacionais e aos projetos institucionais.

A análise das políticas públicas educacionais sobre violência nas escolas demonstrou a coexistência de discursos que, ao mesmo tempo, invocam “cultura de paz”, “promoção da convivência” e “cuidado” e, por outro lado, enfatizam o controle, a vigilância e a responsabilização individual. Nas normativas federais, observou-se a centralidade da lógica securitária, sobretudo na Lei nº 14.643/2023 e no Decreto nº 12.006/2024, que instituem e regulamentam o Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas (SNAVE), organizando respostas que articulam monitoramento de ameaças, protocolos de emergência, parcerias com órgãos de segurança pública e canais de denúncia. Embora mencionem ações formativas, de mediação de conflitos e de proteção à saúde mental, essas políticas tendem a reduzir a complexidade da violência à gestão de riscos e comportamentos, com pouca explicitação do papel da Psicologia Escolar e dos processos educativos institucionais na produção de mudanças coletivas.

No âmbito estadual, a análise dos documentos produzidos em Goiás evidenciou um movimento semelhante. A Lei nº 21.881/2023, que institui a Política Estadual de Prevenção e Combate à Violência Escolar, e o Protocolo de Segurança Escolar – Promovendo a Cultura de Paz e Cidadania nas Escolas, regulamentado e atualizado por portarias da Secretaria de Estado da Educação, inscrevem o enfrentamento da violência em uma matriz fortemente marcada por dispositivos de segurança, tais como monitoramento de acessos, instalação de detectores de metal e ampliação de procedimentos de controle. Embora o discurso oficial destaque a participação da comunidade escolar, na prática as medidas priorizadas reforçam a vigilância sobre corpos específicos (especialmente estudantes) e deslocam o foco do debate sobre as condições estruturais e as violências institucionais que atravessam a escola.

A leitura conjunta das políticas federais e estaduais mostrou, ainda, como episódios de grande repercussão midiática, incluindo ameaças e ataques a escolas, foram fundamentais para acionar respostas governamentais marcadas pela urgência, pela necessidade de mostrar controle e pela aproximação entre políticas educacionais e estratégias de segurança pública. Nesse cenário, a violência tende a ser significada como problema de ordem moral, de uso de redes sociais ou de “comportamentos desviantes” de jovens e famílias, em detrimento de análises que considerem as desigualdades sociais, o racismo estrutural, as opressões de gênero e sexualidade, as precarizações do trabalho docente e as contradições das políticas educacionais contemporâneas.

Do ponto de vista teórico, a psicologia histórico-cultural contribuiu para compreender a violência nas escolas como fenômeno que se inscreve nas vivências dos sujeitos e nas

mediações sociais e simbólicas que constituem o desenvolvimento humano. Os conceitos de mediação, signos, linguagem, internalização, vivência, sentidos e significados permitiram analisar como as experiências de violência, sejam físicas, simbólicas ou institucionais, são apropriadas e ressignificadas pelos sujeitos, produzindo marcas subjetivas, formas de sofrimento e também possibilidades de resistência. Ao enfatizar que o sujeito é constituído na relação dialética com o contexto histórico e social, a psicologia histórico-cultural desloca a explicação da violência das características individuais para as contradições presentes nas relações de classe, raça, gênero e poder que atravessam a escola e a sociedade.

A partir dessa perspectiva, os sentidos e significados atribuídos à violência nas escolas nas políticas públicas analisadas demonstram contradições. De um lado, a violência aparece como algo a ser contido, controlado e punido; de outro, há uma tentativa de inscrevê-la em discursos de cuidado, prevenção e promoção de uma convivência pacífica. Contudo, essas dimensões não se articulam de forma consistente em estratégias educativas de caráter coletivo, processual e emancipatório. A Psicologia Escolar, quando mencionada ou tomada como referência, é frequentemente associada ao atendimento de casos e à gestão de riscos individuais, o que contrasta com as proposições de uma Psicologia Escolar com premissas críticas, que compreende a educação como espaço de tensões, de disputa de projetos de sociedade e de potencial transformação das relações sociais.

Em termos de objetivos, considera-se que o estudo alcançou o propósito de analisar os sentidos e significados atribuídos à violência nas escolas nas produções científicas e nas políticas públicas educacionais selecionadas, bem como de identificar desafios e possibilidades para a atuação em Psicologia Escolar diante dessa demanda. A revisão de literatura permitiu mapear o que vem sendo produzido no campo, evidenciando tanto avanços quanto lacunas. A análise documental das políticas federais e estaduais contribuiu para explicitar a predominância de uma lógica securitária e punitiva, bem como as brechas existentes para a construção de uma atuação em Psicologia Escolar que aposte na mediação institucional, na formação crítica dos diferentes segmentos da comunidade escolar e na promoção de processos coletivos de convivência democrática.

Ao mesmo tempo, o estudo evidenciou importantes desafios para a Psicologia Escolar. Entre eles, destacam-se: a tensão entre expectativas de respostas rápidas e soluções individualizadas e a necessidade de construir intervenções processuais e coletivas; a dificuldade de inserção da(o) psicóloga(o) em espaços de decisão sobre políticas educacionais e projetos institucionais; a tendência à judicialização, medicalização e patologização de comportamentos e conflitos; e a pouca visibilidade da dimensão política e histórica da violência

nas escolas, que tende a ser meramente individualizada. Tais desafios indicam que a atuação da Psicologia Escolar, para ser crítica e comprometida com os direitos humanos, precisa enfrentar as contradições das políticas vigentes, problematizar discursos que naturalizam desigualdades e criar estratégias de intervenção que articulem escuta, análise institucional, formação continuada e participação da comunidade escolar.

Entre as possibilidades identificadas, ressaltam-se a construção de espaços coletivos de reflexão com gestores(as), professores(as), estudantes e famílias sobre as vivências de violência e preconceito no cotidiano escolar; a participação da(o) psicóloga(o) nos processos de elaboração, implementação e avaliação de projetos político-pedagógicos que abordem a convivência, o cuidado e o enfrentamento das violências como eixos estruturantes; o desenvolvimento de ações de mediação de conflitos que não se limitem à “resolução de casos”, mas que problematizem relações de poder e práticas institucionais; e a articulação com políticas públicas que, mesmo marcadas por contradições, podem ser tensionadas para a ampliação de direitos e para a promoção de condições mais dignas de trabalho e estudo.

Do ponto de vista da própria pesquisa, é importante reconhecer limites. A análise concentrou-se em produções científicas e em políticas públicas específicas, em um recorte temporal e geográfico delimitado, o que não esgota a complexidade do tema nem a diversidade de experiências existentes nas escolas brasileiras. A investigação documental, por sua natureza, focaliza o plano dos discursos oficiais e não abarca, diretamente, as práticas concretas de implementação das políticas nas escolas, que podem assumir formas bastante distintas daquelas prescritas nos textos normativos. Além disso, o estudo não contemplou entrevistas ou observações de campo com diferentes segmentos da comunidade escolar, o que poderia aprofundar a compreensão das vivências de violência e das estratégias cotidianas de enfrentamento.

Tais limites, contudo, abrem caminhos para pesquisas futuras. Considera-se relevante desenvolver investigações que articulem análise documental de políticas com estudos empíricos em escolas, envolvendo gestores(as), professores(as), estudantes, famílias e psicólogos(os) escolares, de modo a compreender como os sentidos e significados presentes nas políticas públicas são (re)apropriados, tensionados ou resistidos no cotidiano. Estudos que se debrucem sobre as vivências de violência de estudantes marcados por raça, gênero, sexualidade, classe social e deficiência podem contribuir para explicitar as dimensões interseccionais da violência escolar e suas implicações para o desenvolvimento e para o acesso a direitos. Investigações que analisem experiências de atuação em Psicologia Escolar articuladas a projetos coletivos de enfrentamento das violências, em diferentes redes de ensino,

também se mostraram promissoras para fortalecer práticas críticas e comprometidas com a transformação social.

Por fim, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para o debate sobre a violência nas escolas, deslocando o foco de explicações moralizantes ou individualizantes para uma compreensão histórica, social e relacional do fenômeno. Ao enfatizar a importância de uma Psicologia Escolar fundamentada na psicologia histórico-cultural e comprometida com os direitos humanos, busca-se afirmar a escola como espaço potencial de resistência, produção de consciência crítica e construção de outras formas de convivência. O enfrentamento da violência nas escolas, longe de se reduzir à adoção de protocolos de segurança e dispositivos de controle, requer a articulação entre produção científica, políticas públicas e práticas institucionais que reconheçam a complexidade das vivências dos sujeitos e afirmem, na escola e para além dela, a centralidade da dignidade, da justiça social e da equidade. Por fim, se a atuação da Psicologia Escolar, por si só, não é capaz de transformar o enfrentamento da violência nas escolas em Goiás, sem ela tampouco é possível inaugurar caminhos concretos para essa transformação.

Referências

- Abramovay, M. (2006). *Cotidiano das escolas: entre violências*. UNESCO; Observatório de Violência, Ministério da Educação.
- Aguiar, W. M. J. (2011). A pesquisa em psicologia sócio-histórica: Contribuições para o debate metodológico. In A. M. B. Bock, M. G. M. Gonçalves & O. Furtado (Orgs.), *Psicologia sócio-histórica: Uma perspectiva crítica em psicologia* (5. ed., pp. 129-140). São Paulo, SP: Cortez.
- Aguiar, W. M. J., & Ozella, S. (2006). Núcleo de significação como instrumento para apreensão dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 26(2), 222-245. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>
- Aguiar, W. M. J., Soares, J. R., & Machado, V. C. (2015). Núcleos de significação: Uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cadernos de Pesquisa*, 45(155), 56-75. <https://doi.org/10.1590/198053142818>
- Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia escolar e educacional: História, compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12, 469-475. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020>
- Araújo, M. G. N., Carvalho, L. de S., & Negreiros, F. (2021). Psicologia Escolar na avaliação de políticas públicas de educação. *Psicologia, Educação e Cultura*, 25(1), 59–73. Instituto Superior Politécnico Gaya.
- Assis, S. G. de, Constantino, P., & Avanci, J. Q. (2010) (Orgs.). *Impactos da violência na escola: Um diálogo com professores(as)* (Apresentação, pp. 65-93). Ministério da Educação/Editora Fiocruz.
- Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. (2020). *Nota técnica sobre atribuições da(o) psicóloga(o) escolar e educacional*. Disponível em: https://abrapee.files.wordpress.com/2020/12/abrapee_nota-tecnica_2020.pdf
- Barbosa, R. M., & Marinho-Araújo, C. M. (2010). Psicologia escolar no Brasil: Considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 27, 393-402.
- Barbosa, D. R., & Souza, M. P. R. D. (2012). Psicologia educacional ou escolar? Eis a questão. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16, 163-173. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100018>
- Bauchspiess, C., & Pedroza, R. L. S. (2020). Psicologia e políticas educacionais: Estado do conhecimento nas pós-graduações do Distrito Federal (2006–2014). *Psicologia Escolar e Educacional*, 24, e217565. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020217565>
- Bhering, E., & Michels, L. (1999). Psicologia escolar: tendências para o século XXI. *Psicologia Escolar e Educacional*, 3, 133-138.

- Bonamigo, I. S., Tondin, C. F., Risson, A. P., & Solvalagem, A. L. (2014). Pesquisa-intervenção sobre violências em escolas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18, 519-527.
- Bulhões, L. F. S. S. (2020). Violência, fracasso escolar e juventude periférica: contribuições da psicologia escolar para a formação docente continuada. *Devir Educação*, 4(1), 139-154.
- Cantares, T. S. (2021). *Prevenção à violência de gênero na escola pública: rompendo silêncios* (Tese de doutorado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas. <http://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/xmlui/handle/123456789/15588>.
- Carvalho, M. A., & Barroco, S. M. S. (2021). A violência na educação: considerações de professores violentados. *Psicologia Escolar e Educacional*, 25, e223573. <https://doi.org/10.1590/2175-35392021223573>
- Charlot, B. (2002). A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, 4(8), 432-443.
- CNN Brasil. (2023). *Brasil registra 9 ataques em escolas neste ano e atinge patamar recorde*. CNN Brasil. <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/brasil-registra-9-ataques-em-escolas-neste-ano-e-atinge-patamar-recorde-relembre-casos/>
- Conselho Federal de Psicologia. (2005). *Código de ética profissional do psicólogo*. Brasília, DF, Brasil. <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf>
- Conselho Federal de Psicologia. (2019). *Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica* (2ª ed.). Brasília: CFP. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/publicacao/referencias-tecnicas-para-atuacao-de-psicologas-na-educacao-basica/>. Acesso em: 20 de out. 2022.
- Conselho Federal de Psicologia. (2022). *Resolução nº 23, de 13 de outubro de 2022*. Brasília: CFP. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-23-de-13-de-outubro-de-2022-437945688>. Acesso em: 23 de out. 2022.
- Conselho Federal de Psicologia (2023). *Nota Técnica CFP nº 8/2023*. A psicologia na prevenção e enfrentamento à violência nas escolas. Brasília, DF, Brasil. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/publicacao/nota-tecnica-cfp-no-8-2023-a-psicologia-na-prevencao-e-enfrentamento-a-violencia-nas-escolas/>. Acesso em: 23 de out. 2023.
- Costa, A. B., & Zoltowski, A. P. C. (2014). Como escrever um artigo de revisão sistemática. In S. H. Koller, M. C. P. de Paula Couto, & J. von Hohendorff (Orgs.), *Manual de produção científica* (pp. 55–70). Penso.
- Cunha, E. O., & Dazzani, M. V. M. (2016). Da repulsa da escola à diferença: historicizando raízes, perspectivando saídas. In V. L. T. de Souza & M. V. Cunha (Orgs.), *Psicologia escolar crítica: teoria e prática nos contextos educacionais* (1. ed., pp. 57-75). Alínea.
- Debarbieux, É. (2002). Violência nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político. In É. Debarbieux, & C. Blaya. (Orgs.), *Violência nas escolas: dez abordagens europeias* (pp.59-92.). Brasília: UNESCO.

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2006). A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Orgs.), *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens* (2ª ed., pp. 15–41). Artmed.
- Evangelista, O. & Shiroma, E. O. (2019). Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In G. S. Cêa, S. M. Rummert, & L. D. Gonçalves (Orgs.), *Trabalho e educação: interlocuções marxistas* (pp. 83–120). Editora da FURG.
- Facci, M. G. D. (2019). O adoecimento do professor frente à violência na escola. *Fractal: Revista de Psicologia*, 31 (2), 130-142. <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v31i2/5647>
- Ferraro, J. L. S. (2025). *O programa nacional de escolas cívico-militares como dispositivo de militarização da vida: securitização pedagógica e criminalização de infâncias e juventudes populares* (Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul). <https://hdl.handle.net/10923/27448>
- Ferreira, M. A. de S. (2019). *A atuação da psicologia escolar na educação superior: possibilidades de enfrentamento ao racismo institucional* (Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília). Brasília, DF, Brasil. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/35703>
- Firbida, F. B. G., & Vasconcelos, M. S. (2018). O desenvolvimento histórico da Psicologia Escolar crítica no Brasil. *Psicologia em Estudo*, 23, 1-13. <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v23i0.40300>
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (3. ed., pp. 20-49). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Flick, U. (2013). *Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes* (M. Lopes, Trad.; D. da Silva, Revisão técnica). Porto Alegre, RS: Editora Penso.
- Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2023). *Anuário brasileiro de segurança pública 2023*. Fórum Brasileiro de Segurança Pública.
- Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2024). *Anuário brasileiro de segurança pública 2024*. Fórum Brasileiro de Segurança Pública.
- Freire, A. N., & Aires, J. S. (2012). A contribuição da psicologia escolar na prevenção e no enfrentamento do bullying. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16, 55–60. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100006>
- Freire, P. (2018). *Pedagogia do oprimido* (65ª ed.). Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, M. T. D. A. (2002). A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, (116), 21-39.

- Freitas, P. O., Dryzun, A. A. P., & Passone, E. F. (2024). Princípios norteadores para a atuação do psicólogo escolar: uma análise documental. *Revista Educar Mais*, 8, 145-157. <https://doi.org/10.15536/reducarmais.8.2024.3663>
- Gerhardt, T. E., & Silveira, D. T. (Orgs.). (2009). *Métodos de pesquisa* (1ª ed.). Editora da UFRGS.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). Atlas.
- Giordani, J. P., Seffner, F., & Dell'Aglio, D. D. (2017). Violência escolar: percepções de alunos e professores de uma escola pública. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(1), 103-111.
- Góes, M. C. R., & Cruz, M. N. (2006). Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. *Pro-posições*, 17(2), 31-45.
- Gonçalves, L. A. O., & Sposito, M. P. (2002). Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, (115), 101-138. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000100004>
- González Rey, F. L. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo, SP: Editora Pioneira Thomson Learning.
- Guzzo, R. S. L. (2020). A escola amordaçada e o compromisso do psicólogo com este contexto. In A. B. Martinez (Org.), *Psicologia Escolar e compromisso social* (4ª ed., pp. 11-22). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Guzzo, R. S., Mezzalira, A. S., Moreira, A. P. G., Tizzei, R. P., & Silva Neto, W. M. D. F. (2010). Psicologia e educação no Brasil: Uma visão da história e possibilidades nessa relação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26, 131-141. <https://doi.org/10.1590/S0102-37222010000500012>
- Guzzo, R. S. L., Mendonça Ribeiro, F., Meireles, J., Feldmann, M., da Silva, S. S. G. T., dos Santos, L. C. L., & Dias, C. N. (2019). Práticas promotoras de mudanças no cotidiano da escola pública: Projeto Ecoar. *Revista de Psicologia da IMED*, 11(1), 153-167. <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.2967>.
- Guzzo, R. S. L., Mezzalira, A. S. C., & Moreira, A. P. G. (2012). Psicólogo na rede pública de educação: embates dentro e fora da própria profissão. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16 (2), 329-338. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000200016>.
- Guzzo, R. S. L., Moreira, A. P. G., & Mezzalira, A. S. C. (2016). Desafios para o cotidiano do psicólogo dentro da escola: a questão do método. In M. V. Dazzani & V. L. T. Souza (Orgs.), *Psicologia Escolar Crítica: Teoria e prática nos contextos educacionais* (pp. 21-36). Editora Alínea.
- Hobsbawm, E. (2013). *Sobre história*. Companhia das Letras.
- Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

- Lei nº 21.881, de 20 de abril de 2023 (2023). Institui a Política Estadual de Prevenção e Combate à Violência Escolar. *Diário Oficial do Estado de Goiás*. <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/107067/pdf#:~:text=a%20seguinte%20Lei%3A-,Art.,de%20promover%20a%20seguran%C3%A7a%20escolar>
- Lei nº 14.643, de 2 de agosto de 2023. (2023). Autoriza o Poder Executivo a implantar serviço de monitoramento de ocorrências de violência escolar. *Diário Oficial da União*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14643.htm
- Lei nº 14.819, de 16 de janeiro de 2024. (2024). Institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares. *Diário Oficial da União*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14819.htm
- Leite, S. A. (2012). Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia*, 20(2), 355-368. <https://doi.org/10.9788/TP2012.2-06>.
- Libâneo, J. C. (2015). *Práticas de organização e gestão da escola: objetivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores(as) e alunos*. Secretaria Municipal de Educação de Cascavel. https://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/11022015_jose_carlos_libaneo_i.pdf
- Longo, C. da S., Motta, H. A., Seco, B. B., Shiromoto, N. R., & Altrão, S. S. (2015). A violência no ambiente escolar: uma discussão da psicologia crítica. *Interfaces da Educação*, 5(15), 148–164. <https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/449>.
- Lorenzetti, L., & Guzzo, R. S. L. (2023). A autolesão não suicida em idade escolar: Uma agressão que conforta? *Quaderns de Psicologia*, 25(3), e1975.
- Magiolino, L. S. L., Silva, D. N. H., & Smolka, A. L. B. (2023). O trabalho criador como vivência duplicada do ator em si e na personagem: a perejivanie (est)ética. *Pro-Posições*, 34, 1-24. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0105>.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5ª ed.). Atlas.
- Marinho-Araujo, C. M. (2014). Intervenção institucional: ampliação crítica e política da atuação em Psicologia Escolar. In R. S. L. Guzzo (Org.), *Psicologia Escolar: desafios e bastidores da educação pública* (pp. 153-176). Editora Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M. (2016). Perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano: fundamentos para atuação em Psicologia Escolar. In M. V. Dazzani & V. L. T. de Souza (Orgs.), *Psicologia Escolar crítica: teoria e prática nos contextos educacionais* (pp. 37-55). Editora Alínea.
- Meira, M. E. M. (2003). Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. In M. A. M. Antunes & M. E. M. Meira (Orgs.), *Psicologia Escolar: teorias críticas* (pp. 14-77). Casa do Psicólogo.

- Meireles, J., & Guzzo, R. S. L. (2019). Violência substantivada: perspectiva de estudantes de uma escola pública. *Psicologia & Sociedade*, 31, e214359. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2019v31214359>.
- Meireles, J., Moreira, A. P. G., & Guzzo, R. S. L. (2021). Do projeto político pedagógico às práticas cotidianas: perspectiva psicossocial sobre violência na escola. *Revista Psicologia Política*, 21(52), 706–725.
- Mészáros, I. (2010). *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo.
- Mezzalira, A. S. D. C., Fernandes, T. G., & Santos, C. M. L. D. (2021). Os desafios e as estratégias da psicologia escolar no enfrentamento do *bullying*. *Psicologia Escolar e Educacional*, 25, e237016. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2021/237016>
- Minayo, M. C. S. (2006). Um fenômeno de causalidade complexa. In *Violência e saúde* (pp. 12-23). Editora Fiocruz.
- Ministério da Educação (2023). *Ataques às escolas no Brasil: Análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental*. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação, Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, Fórum Brasileiro de Segurança Pública, & Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). (2024). *Boletim técnico: Escola que protege – Dados sobre violências nas escolas* (1ª ed.) [Boletim]. Ministério da Educação.
- Ministério da Saúde / Conselho Nacional de Saúde. (2016). *Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016*. *Diário Oficial da União*. https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/NORMAS-RESOLUCOES/Resoluo_n_510_-_2016_-_Cincias_Humanas_e_Sociais.pdf
- Ministério da Saúde / Conselho Nacional de Saúde. (2021). *Ofício Circular nº 2, de 24 de fevereiro de 2021*. *Diário Oficial da União*. https://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf
- Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (2023). *Disque 100: 2023 registra aumento de cerca de 50% para violência nas escolas em comparação a 2022*. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania.
- Ministério Público do Estado de Goiás. (2023). *Boletim do Centro de Apoio Operacional – Área da Educação* (Ano 5, n. 4). Ministério Público do Estado de Goiás.
- Mitjáns Martínez, A. (2003). O psicólogo na construção da proposta pedagógica da escola: Áreas de atuação e desafios para a formação. In S. F. C. Almeida (Org.), *Psicologia escolar: ética e competência na formação e atuação profissional* (pp. 105-124). Campinas, SP: Alínea.
- Mitjáns Martínez, A. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? In C. M. Marinho-Araujo (Org.), *Em Aberto*. 23 (83), 39-56. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.23i83.%25p>

- Mitjáns Martínez, A. (2017). O psicólogo escolar e os processos de implantação de políticas públicas: atuação e formação. In H. R. Campos, (org.), *Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas* (2. ed., p. 95-117). Editora Alínea.
- Moehlecke, S. (2010). Por uma cultura de educação em direitos humanos. In S. G. Assis, P. Constantini, J. Q. Avanci, & K. Njaine (Orgs.), *Impactos da violência na escola: um diálogo com professores(as)* (2ª ed., pp. 17–41). Editora Fiocruz; CDEAD/ENSP. <https://books.scielo.org/id/q58k5/pdf/assis-9786557082126.pdf>
- Moraes, C. M., Carvalho, L. S., Costa, T. S., Negreiros, F., & Freire, S. E. A. (2019). Políticas educacionais e Psicologia: Uma revisão da literatura. *Psicologia: Teoria e Prática*, 21(3), 228-254. https://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v21n3/pt_v21n3a07.pdf
- Moreira, A. P. G. & Guzzo, R. S. (2010). *Situação-limite na educação infantil: contradições e possibilidades de intervenção* (Dissertação de mestrado não publicada). Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- Moreira, A. P. G., & Guzzo, R. S. L. (2017). Violência e prevenção na escola: as possibilidades da psicologia da libertação. *Psicologia & Sociedade*, 29, e141683. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29141683>
- Navarro, S. A. (2023). *EMEF Presidente Campos Salles: um estudo de caso de uma experiência democrática e humanizada de combate à violência na escola e da escola* (Tese de doutorado, Universidade de São Paulo). <https://doi.org/10.11606/T.48.2023.tde-21032023-110225>
- Negreiros, F., & Campos, H. R. (2020). Entrevista com Prof. Dr. Herculano Ricardo Campos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24, e234423. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020234423>
- Neto, A.A.P., Carvalho, L.de S., & Negreiros, F. (2020). O psicólogo escolar na gestão de políticas públicas de educação no Brasil. *Perspectivas em Psicologia*, 17 (1), 51-61. <http://perspectivas.mdp.edu.ar/revista/index.php/pep/article/view/476>
- Netto, J. P. (2019). Breve nota à interlocução entre pensadores da educação e Marx. In G. Cêa, S. M. Rummert, & L. Gonçalves (Orgs.), *Trabalho e educação: interlocuções marxistas* (pp. 13–59). Rio Grande: Editora da FURG.
- Oliveira, F. (2022). *Estudantes secundaristas brasileiros e chilenos: ocupações de escola como luta pelo direito à educação* (Tese de doutorado, Universidade de São Paulo). <https://doi.org/10.11606/T.84.2022.tde-17082023-114229>
- Patto, M. H. S. (2015). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* (4. ed.). Editora Intermeios.
- Patto, M.H.S (2022). Para escrever a história da Psicologia: resumo de uma experiência. In *Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia* (2a ed., pp.100-111). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

- Presidência da República. (2024a). *Decreto nº 12.006, de 24 de abril de 2024. Institui o Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas e regulamenta a Lei nº 14.643/2023. Diário Oficial da União*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Decreto/D12006.htm
- Ristum, M. (2010). Violência na escola, da escola e contra a escola. In S. G. de Assis, P. Constantino, & J. Q. Avanci, (Orgs.), *Impactos da violência na escola: Um diálogo com professores(as)* (pp. 65-93). Ministério da Educação/Editora Fiocruz.
- Santana, A. C., & Oliveira, M. C. S. L. (2010). Análise de um projeto pedagógico em uma perspectiva semiótica e dialógica. *Revista Lusófona de Educação*, 16(16). <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1871>
- Santana, A. C., Pereira, A. B. M., & Rodrigues, L. G. (2014). Psicologia escolar e educação superior: Possibilidades de atuação profissional. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18, 229–237. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182736>
- Santana, A. C. (2019a). A Psicologia Escolar em Goiás: Políticas públicas e possibilidades de inserção profissional. In A. C. Santana (Org.), *Psicologia Escolar, Políticas Públicas, Práticas e Formação Profissional* (pp. 15-37). Editora Espaço Acadêmico.
- Santana, A. C. (2019b). Enfrentamento da violência na escola: reflexões a partir da Psicologia Escolar. *Diálogos*, ano 15 (11), 65-71. https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/09/BR84_CFP-Dialogos-Ed11_WEB.pdf
- Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D., & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: Pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*, 1(1), 1–14.
- Sawaia, B. B. (2020). A dimensão ético-ontológica da violência. In B. B. Sawaia, R. Albuquerque, F. R. Busarello, & G. T. Purin (Orgs.), *Afeto & violência: Lugares de servidão e resistência* (pp. 33–44). Alexa Cultura.
- Secretaria de Estado de Goiás. (2023). *Protocolo de Segurança Escolar – Promovendo a Cultura de Paz e Cidadania nas Escolas* [Documento oficial]. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/2024/03/ProtocolodeSegurancaEscolar.pdf>
- Silva, S. S. G. T., & Guzzo, R. S. L. (2019). Escola, família e psicologia: diferentes sentidos da violência no ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 23, e189983. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019019983>
- Silva, V. R. (2022). *A psicologia escolar e educacional: uma análise da atuação de psicólogas(os) escolares do projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem – AJA/MS frente às demandas da violência na escola* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul). Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/5488>
- Silva, R. V. N. D. (2023). *A vivência da violência por adolescentes de uma escola pública: contribuições da Psicologia histórico-cultural* (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Disponível em: <https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/16731>

- Silva, C. C. V. E., & Pereira, A. E. (2019). A teoria de securitização ea sua aplicação em artigos publicados em periódicos científicos. *Revista de Sociologia e Política*, 27(69), e007.
- Souza, C. (2006). Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, 8(16), 20-45.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (2008). *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada* (2ª ed., Trad. Luciane de Oliveira da Rocha). Artmed.
- Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) & Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (FENPB) (Orgs.). (2018). *Violência e preconceitos na escola: contribuições da Psicologia*. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia.
- Vigotski, L. S. (2000). Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, 21, 21-44.
- Vigotski, L. S. (2004). *Teoria e método em Psicologia* (2ª ed.). Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2007). *A formação social da mente*. (7ª ed). Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem* (2ª ed). Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2018). *Sete aulas de LS Vigotski sobre os fundamentos da pedologia* (Z. Prestes & E. Tunes, Orgs. e Trad.). E-Papers.
- Vigotski, L. S. (2021). *História do desenvolvimento das funções mentais superiores*. Martins Fontes.
- Vinha, T., Garcia, C., Nunes, C. A. A., Zambianco, D. D. P., Melo, S. G., Lahr, T. B. S., Parente, E. M. P. P. R., Fogarin, B., & Oliveira, V. H. H. (2023). *Ataques de violência extrema em escolas no Brasil: Relatório preliminar*. Instituto de Estudos Avançados da Educação (IdEA), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).