



Universidade Federal de Goiás (UFG)
Faculdade de Educação (FE)
Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP)

Felipe Kazuo da Mata Nakamura

Psicologia Escolar e Políticas Públicas: significações sobre inserção
e atuação profissional

Goiânia
2023



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

FELIPE KAZUO DA MATA NAKAMURA

3. Título do trabalho

Psicologia Escolar e Políticas Públicas: significações sobre inserção e atuação profissional

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 **Felipe Kazuo Da Mata Nakamura**, Discente, em 11/12/2024, às 14:34, 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 **Alba Cristhiane Santana Da Mata**, Professor do **Magistério Superior**, em 13/12/2024, às 10:42, 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 **5034319** e o código CRC **9A6895D3**.

Referência: Processo nº 23070.067025/2023-60

SEI nº 5034319

Felipe Kazuo da Mata Nakamura

Psicologia Escolar e Políticas Públicas: significações sobre inserção e atuação profissional

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

Área de concentração: Psicologia

Linha de pesquisa: Processos Psicossociais e Educacionais

Orientadora: Professora Doutora Alba Cristhiane Santana da Mata

Goiânia
2023

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

Nakamura, Felipe Kazuo da Mata
Psicologia Escolar e Políticas Públicas [manuscrito] : significações sobre inserção e atuação profissional / Felipe Kazuo da Mata Nakamura. 2023.
CLXVII, 167 f.

Orientador: Prof. Alba Cristhiane Santana.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, ,
Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Goiânia, 2023.
Bibliografia. Apêndice.
Inclui lista de figuras, lista de tabelas.

1. Psicologia Escolar. 2. Políticas Públicas. 3. Inserção e Atuação Profisional. 4. Leis. I. Santana, Alba Cristhiane , orient. II. Título.

CDU 159.9



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata Nº **63** da sessão de Defesa de Dissertação de **FELIPE KAZUO DA MATA NAKAMURA** que confere o título de **Mestre em Psicologia** pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás-PPGP/FE/UFG, na *área de concentração em Psicologia*.

Aos **vinte e sete dias do mês de novembro de dois mil e vinte e três (27/11/2023)**, a partir das **14h**, nas dependências da Faculdade de Educação da UFG, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada "*Psicologia Escolar e Políticas Públicas: significações sobre inserção e atuação profissional*". Os trabalhos foram instalados pela Orientadora Prof^ª. Dr^ª. **Alba Cristhiane Santana da Mata (PPGP/FE/UFG)**, doutora em **Psicologia do Desenvolvimento** pela **UnB**, com a participação dos demais integrantes da Banca Examinadora: Prof^ª. Dr^ª. **Raquel Souza Lobo Guzzo (PPGP/PUC-Campinas)**, doutora em **Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano** pela **USP** - integrante titular externo(a) e Prof. Dr. **Anderson de Brito Rodrigues (PPGP/FE/UFG)**, doutor em **Educação** pela **UFG** - integrante titular interno. Durante a arguição os integrantes 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 o(a) candidato(a) **aprovado(a)** pelos seus integrantes. Proclamados os resultados pela Prof^ª. Dr^ª. 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 Integrantes da Banca Examinadora, aos vinte e sete dias do mês de novembro do ano de dois mil e vinte e três.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Alba Cristhiane Santana da Mata

Prof^ª. Dr^ª. Raquel Souza Lobo Guzzo

Prof. Dr. Anderson de Brito Rodrigues

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Livia Gomes Dos Santos, Coordenadora de Pós-Graduação**, em 29/11/2023, às 18:16, 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 **Alba Cristhiane Santana Da Mata, Professor do Magistério Superior**, em 26/02/2024, às 15:10, 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 **Anderson De Brito Rodrigues, Professor do Magistério Superior**, em 08/03/2024, às 03:54, 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 **Felipe Kazuo Da Mata Nakamura**, **Discente**, em 09/12/2024, às 17:28, 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 **4216833** e o código CRC **C20B1724**.

Referência: Processo nº 23070.067025/2023-60

SEI nº 4216833

Agradecimentos

Chego ao final do mestrado com a certeza de que precisamos de outras pessoas em nossas vidas, precisamos de trocas, de companheirismo, de alteridade, de escutas e de amizades. A vida só se constrói em coletivo.

À minha família, em especial à minha mãe, Eliane, à minha irmã, Rafaela, e ao meu irmão, Ezequiel, agradeço o apoio e a compreensão, mesmo que em muitos momentos eu tenha me ausentado do convívio familiar. Agradeço por confiarem que eu seria capaz dessa empreitada, mesmo em condições adversas e de muita luta.

À minha orientadora, professora Alba, que me inspira desde a graduação, pelo exemplo docente e pela referência de profissional da área escolar em nosso Estado, devo meu interesse e herdo de você a paixão pela Psicologia Escolar. Agradeço pelas orientações, pela paciência em respeitar meu tempo, minhas condições e escolhas, e pelas palavras de sabedoria e acolhimento. Obrigado por me acompanhar e acreditar no nosso trabalho, pela luta incansável pela Educação e pela Psicologia Escolar em Goiás. Espero que tenhamos muitos trabalhos juntos e que eu ainda possa aprender muito com você.

À minha amiga Ana pela escuta durante todas as etapas deste trabalho, pelos conselhos, pela disponibilidade em me ajudar, por torcer pelo meu sucesso e por todo o apoio que me deu desde o primeiro instante. Agradeço por me aceitar como sou, por respeitar minhas longas ausências e por todo o cuidado e atenção.

Às minhas amigas e companheiras da Psicologia Escolar, Anna Carolyn, Lorrane e Wanessa, obrigado por me ajudarem e me escutarem, pela gentileza de me acolherem nas minhas dúvidas e inquietações, por nossos encontros e pelo apoio desde a graduação. Tudo ficou mais leve com vocês.

Às minhas colegas de orientação, Ana, Camila, Débora e Laura, a caminhada foi menos solitária com as nossas orientações coletivas. Agradeço pelos momentos de partilhas, risos, indicações, debates, sugestões e pela parceria ao longo do mestrado.

Ao professor Anderson pelas trocas durante a disciplina de Psicologia Escolar, pelas contribuições valiosas na qualificação e por aceitar compor a banca examinadora. Seu olhar criterioso e de apreço com a história me inspiraram durante a escrita.

À professora Raquel Guzzo por aceitar compor a banca. Meu processo formativo foi atravessado e inspirado por suas produções. É uma honra ter suas contribuições para este trabalho.

Às psicólogas que aceitaram participar da pesquisa, por compartilharem suas experiências e vivências e que possibilitaram a construção deste trabalho.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG) pelo apoio financeiro ofertado e pelo fomento à pesquisa.

A todos e todas que de alguma forma estiveram presentes, esta caminhada só foi possível com o apoio e a ajuda das pessoas que me cercam e que possibilitaram a execução desta pesquisa. Senti-me amparado graças a todos vocês.

Sumário

Lista de Tabelas	VI
Lista de Figuras	VII
Resumo	VIII
Abstract	IX
Introdução	10
Objetivos	16
1 - Psicologia Escolar e Educacional e Políticas Públicas	18
Memória histórica sobre o papel da Psicologia Escolar na Educação Básica: A construção da imagem pública da(o) psicóloga(o) escolar.....	19
Inserção e Atuação Profissional da Psicologia Escolar e Educacional no Estado de Goiás .	35
Articulações entre a Psicologia Escolar e Educacional e as Políticas Públicas Educacionais	40
2 - Revisão da Literatura	48
Estudos sobre Psicologia Escolar e Políticas Públicas no portal de periódico da CAPES. .	52
Produção de conhecimento sobre Psicologia Escolar e Políticas Públicas em Teses e Dissertações.....	67
Análise das produções do conhecimento sobre Psicologia Escolar e Políticas Públicas	74
3 - Método	87
Fundamentos teórico-metodológicos	87
Participantes	92
Procedimentos, Fontes e Instrumentos de Pesquisa	95
Considerações Éticas da Pesquisa	99
Método para Análise das Informações	100
4 - Resultados e Discussão	110
Mapeamento e análise das Leis	110
Significações das psicólogas acerca dos desafios e possibilidades para a Psicologia Escolar nas políticas públicas.....	126
5 – Considerações Finais	148
Referências	154
Apêndices	164
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	164
Apêndice B – Roteiro de entrevista com psicólogas(os).....	166

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Etapas de busca e seleção dos artigos no portal de periódico da CAPES	53
Tabela 2 - Identificação dos artigos selecionados no portal de periódico da CAPES	54
Tabela 3 - Etapas de busca e seleção dos artigos na Revista PEE	59
Tabela 4 - Identificação dos artigos selecionados no Periódico PEE	61
Tabela 5 - Etapas de busca e seleção das teses e dissertações na BDTD	69
Tabela 6 - Etapas de busca e seleção das teses e dissertações na BDTD.....	70
Tabela 7 - Busca e seleção nas fontes de indexação	76
Tabela 8 - Identificação das pesquisas por categorias de análise.....	81

Lista de Figuras

Figura 1 - Etapas do levantamento e seleção do corpus para a Revisão da Literatura	51
Figura 2 - Procedimentos metodológicos aplicados nas pesquisas.....	85
Figura 3 - Indicadores.....	107
Figura 4 - Eixos de significação.....	108
Figura 5 - Desenho metodológico da pesquisa	109
Figura 6 - Relação das Leis Federais (LF)	111
Figura 7 - Relação das Leis Estaduais (LE)	112
Figura 8 - Relação das Leis Municipais (LM) de Goiânia	112
Figura 9 - Relação das Leis Municipais (LM) de Aparecida de Goiânia	112
Figura 10 - Relação das Leis Municipais (LM) de Anápolis	113
Figura 11 - Relação das Leis Municipais (LM) de Águas Lindas de Goiás	113
Figura 12 - Relação das Leis Municipais (LM) de Valparaíso de Goiás	113
Figura 13 - Relação das Leis Municipais (LM) de Luziânia	113
Figura 14 - Relação das Leis Municipais (LM) de Trindade	114
Figura 15 - Relação das Leis Municipais (LM) de Senador Canedo	114
Figura 16 - Relação das Leis Municipais (LM) de Itumbiara	115
Figura 17 - Eixo temático da inserção de psicólogas(os) na educação	116
Figura 18 - Eixo temático das perspectivas de atuação profissional	118
Figura 19 – Caracterização das participantes.....	126
Figura 20 - Relatos sobre compreensão das políticas públicas.....	128
Figura 21 - Relatos sobre formação para compreensão das políticas públicas.....	131
Figura 22 - Relatos sobre o processo de inserção profissional na Educação.....	135
Figura 23 - Relatos sobre as perspectivas de atuação em Psicologia Escolar.....	141
Figura 24 - Relatos sobre atuação e correlação com as políticas públicas.....	145

Resumo

Esta pesquisa se insere na interface entre Psicologia Escolar e políticas públicas, com o objetivo de analisar as possibilidades e os desafios encontrados nas políticas públicas para a inserção e atuação de psicólogas(os) escolares na educação básica pública no Estado de Goiás. Nas últimas décadas, impulsionadas pelo movimento crítico, as políticas públicas se consolidaram como um campo central de reflexão, atuação e estudo dentro da Psicologia Escolar. No contexto educacional, as políticas públicas são essenciais, pois interagem diretamente na gestão e funcionamento da educação, impactando a inserção e atuação dos psicólogos escolares. O debate sobre as políticas públicas é situado na sociedade capitalista, considerando seus desdobramentos enquanto ações do Estado, que refletem os interesses de classes sociais e priorizam questões do campo social. Na sociedade capitalista, as políticas públicas tensionam os interesses relacionados à acumulação do capital e às necessidades da população. Sob a ótica do materialismo histórico-dialético e com base na Psicologia Histórico-Cultural, esta pesquisa busca compreender a realidade material a partir dos sentidos e significados que circulam nas políticas públicas. Para tanto, como métodos foram realizados o mapeamento e a análise de leis sobre a articulação entre psicologia e educação nas esferas municipal, estadual e federal, além de entrevistas com psicólogas(os), com o intuito de compreender as significações das propostas de inserção e atuação nas políticas públicas. Os resultados do mapeamento documental identificaram 32 leis distribuídas entre as três esferas, analisadas sob dois eixos temáticos: inserção de psicólogas(os) na educação e perspectivas de atuação profissional. O panorama legislativo revela possibilidades de inserção, mas também destaca diferentes perspectivas de atuação, gerando desafios. As entrevistas com psicólogas(os) permitiram compreender o papel desses profissionais na elaboração e implementação das políticas públicas, assim como as concepções presentes nas leis sobre a Psicologia Escolar. A pesquisa reconhece as oportunidades e o potencial das políticas públicas para a inserção de psicólogas(os) na educação básica, mas também os desafios decorrentes das expectativas e formas de atuação contrastantes entre si, expressas nas políticas. Além disso, destaca a necessidade da participação ativa de psicólogas(os) no ciclo das políticas públicas. Os conhecimentos gerados contribuem para o fortalecimento da compreensão sobre a Psicologia Escolar em Goiás, a inserção de psicólogas(os) na educação pública estadual, a ampliação das ações educacionais e o reconhecimento da importância desses profissionais no fortalecimento das políticas públicas educacionais.

Palavras-Chaves: Psicologia Escolar; políticas públicas; inserção e atuação profissional; leis.

Abstract

This research lies at the intersection of School Psychology and public policies, with the aim of analyzing the possibilities and challenges found in public policies for the inclusion and performance of school psychologists in public basic education in the state of Goiás. In recent decades, driven by the critical movement, public policies have become a central field for reflection, action, and study within School Psychology. In the educational context, public policies are essential, as they directly influence the management and functioning of education, impacting the inclusion and performance of school psychologists. The debate on public policies is framed within capitalist society, considering their development as actions of the State that reflect social class interests and prioritize social issues. In capitalist society, public policies reflect the tension between the interests of capital accumulation and the needs of the population. Guided by historical-dialectical materialism and based on Historical-Cultural Psychology, this research seeks to understand material reality through the meanings and interpretations that circulate within public policies. To achieve this, mapping and analysis of laws addressing the intersection between psychology and education at the municipal, state, and federal levels were conducted, along with interviews with psychologists to understand how the proposals for inclusion and performance in public policies are perceived. The results of the documentary mapping identified 32 laws across the three spheres, analyzed under two thematic axes: the inclusion of psychologists in education and the professional perspectives of their practice. The legislative overview reveals opportunities for inclusion, but also highlights divergent perspectives on professional practice, which generate challenges. Interviews with psychologists helped to understand their role in the development and implementation of public policies, as well as the conceptions embedded in the laws regarding School Psychology. The research acknowledges the opportunities and potential of public policies for the inclusion of psychologists in basic education, but also recognizes the challenges arising from the contrasting expectations and forms of professional practice expressed in these policies. Furthermore, it emphasizes the need for the active participation of psychologists in the policy-making process. The knowledge generated contributes to strengthening the understanding of School Psychology in Goiás, the inclusion of psychologists in the state's public education system, the expansion of educational actions, and the recognition of the importance of psychologists in the advancement of educational public policies.

Keywords: School Psychology; public policy; insertion and professional performance; laws.

Introdução

“Há muitas coisas que não se aprendem só pensando, é preciso vivê-las.”

Michael Ende, “A história sem fim” (1979)

“Não existe nada neste mundo que não tenha saído do coração de alguém”

Haruki Murakami, “1Q84, Livro 2” (2010)

Antes de a Psicologia se apresentar como uma possibilidade de formação em minha vida, a Pedagogia fez parte do meu caminho, ainda que de forma breve e passageira. A escolha por esses cursos e a transição entre eles foram impulsionadas pelo meu crescente interesse pela educação, que, ao longo da minha trajetória, suscitava sentimentos ambivalentes como indignação, fascínio, angústia e alegria. Diversas questões surgiam a partir das interações promovidas pela escola, um espaço marcado por vivências plurais e contraditórias, onde cada sujeito experimentava realidades distintas. Apesar dessas contradições, a escola mantinha em sua organização e nas suas relações algo singular e particular, capaz de proporcionar múltiplos significados e sentidos.

Assim, não foi uma grande surpresa quando durante a graduação em Psicologia me causava maior interesse justamente as disciplinas em que existiam a confluência com a Educação. Com um currículo que não privilegiava os debates da área, busquei me aprofundar nos estudos acerca da Psicologia Escolar e Educacional¹(PEE) junto a um grupo de estudos e pesquisa. No ano final da graduação realizei o estágio obrigatório na área escolar e após me

¹ Compreende-se e admite que há um debate com dimensões teórico, metodológico e político a respeito da nomenclatura. Como Barbosa e Souza (2012) indicam, existem uma diversidade de variações que disputam batizar esta área que partem de diferentes concepções, tais como Psicologia Educacional, Psicologia Educacional e Escolar, entre outros. Para fins de resolução da escrita da dissertação será adotado Psicologia Escolar e Educacional por ser a nomenclatura amplamente usada pelo Conselho Federal de Psicologia, vide as Referências Técnicas para atuação de psicólogas(os) na Educação Básica (Conselho Federal de Psicologia, 2019). Para facilitar a escrita, devido a extensão do termo, será utilizado de modo intercambiado a formatação Psicologia Escolar e PEE.

graduar tive a experiência de atuar como psicólogo escolar. Experiências fundamentais para minha constituição e que me impulsionaram ao Mestrado.

Concomitantemente, fui colaborador na Comissão Especial de Psicologia Escolar e Educacional do Conselho Regional de Psicologia de Goiás, momento em que pude participar de importantes ações que visavam evidenciar a importância da Psicologia Escolar e promover o reconhecimento legal da(o) psicóloga(o)² escolar nas instituições educacionais. Um dos pleitos que a comissão se debruçou nesse intento foi o de articular com representações políticas da assembleia legislativa do Estado de Goiás para aprovação do projeto de lei (PL) nº 366 de 2017³ que dispunha sobre a garantia de psicólogos(os) escolares na rede Estadual de Educação. No decurso desses trabalhos incluíram atividades tais como reuniões e contato com deputados, secretários e assessores, mobilização da categoria, audiências públicas e presenciar as votações na plenária.

A partir dessas ações foram feitas inúmeras reflexões e nos deparamos com uma importante questão, a de que ao longo da história no Estado de Goiás presenciamos alguns projetos de leis que abordavam em sua proposta a inserção de psicólogas(os) na educação, como demonstra a pesquisa de Santana (2019). Contudo, nossa experiência demonstrou que a proposição legislativa que obteve maior alcance de etapas - chegando em sua última instância, onde recebeu veto integral do governador a época, em 2018 -, foi justamente a que teve um empenho ativo de psicólogas(os) em todas as suas etapas, incluindo na sua elaboração.

A proposição em questão, o PL nº 366 de 2017, desde sua concepção contou com a participação de psicólogas(os) que intermediaram a sua elaboração fazendo apontamentos

² Optou-se pelo uso do gênero feminino em evidência por entender que é uma profissão majoritariamente composta por mulheres. Vide publicação, “Psicologia: Uma profissão de muitas e diferentes mulheres” (Conselho Federal de Psicologia (2013), onde indicava que a Psicologia brasileira era composta por 89% de mulheres. Mais recentemente, no censo da Psicologia brasileira fomentado pelo Conselho Federal de Psicologia, Sandall, Queiroga e Gondim (2022) indicam que 79,2% da categoria são do sexo feminino. Acresce-se que a escolha da ênfase pelo gênero feminino destaca a presença histórica das mulheres no pensar e fazer da Psicologia brasileira.

³ Projeto de Lei nº 366 de 29 de agosto de 2017 que "dispõe sobre a obrigatoriedade da presença de psicólogo escolar nas redes públicas de ensino fundamental e médio, e dá outras providências."

teóricos sobre o papel da Psicologia na Educação, o que subsequentemente gerou um documento alinhado com a perspectiva de atuação em Psicologia Escolar referenciada pelo Conselho Federal de Psicologia (2019). O nosso argumento em relação a isso é a de que existe um diferencial significativo quando psicólogas(os) estão diretamente voltadas para a participação nos diversos processos que configuram as políticas públicas. Como Souza (2006, p.36) aponta, “políticas públicas envolve vários atores”, nesse sentido a(o) psicóloga(o) também pode se fazer presente. Outro aspecto observado é o de que na medida em que a categoria se fez presente nesses espaços, o papel sobre o que fazer da(o) psicóloga(o) escolar passou a ficar mais evidente para a categoria política.

O tema de pesquisa proposto aqui se origina nesse contexto e a partir dessas vivências e inquietações enquanto estudante e enquanto profissional, emerge do desejo de contribuir com uma educação pública de qualidade e por uma Psicologia acessível por e para a população, entendendo nesse enquadro que é no âmbito do serviço público que alcançamos a sociedade de forma mais ampla. Assim, esta pesquisa encontra-se na intersecção entre Psicologia Escolar e as políticas públicas com o propósito de compreender e problematizar os desafios e as possibilidades encontradas nas políticas para inserção e atuação da(o) psicóloga(o) escolar, especialmente voltado para o trabalho na educação básica no Estado de Goiás.

Cabe salientar que a Psicologia Escolar a qual nos referendamos aqui é a de uma concepção crítica, uma área de produção de conhecimento e atuação oriunda da relação entre a Psicologia e o campo da Educação e que depreende em seu eixo de análise o processo de escolarização, privilegiando a compreensão dos fenômenos educativos por meio das dimensões social, histórica, política e cultural (Patto, 1984, 2015; Meira, 2003; Santana, 2004; Guzzo, 2005; Souza, 2009; Oliveira & Marinho-Araújo, 2009; Barbosa & Souza, 2012; Marinho-Araújo & Almeida, 2014; Conselho Federal de Psicologia, 2019).

Cabe salientar que esta é uma área que historicamente se sustentou em práticas de cunho psicométrico e adaptacionista, o que ao longo da sua trajetória acabou por deixar um lastro de processos que culminaram em patologização e exclusão. Este paradigma de atuação encontrou na organização capitalista e na ideologia neoliberal uma vida longa, sendo instrumento ideológico para responder a suas agendas adaptacionistas e segregadoras. Como defluente imbuiu esta perspectiva de *práxis* à imagem da(o) psicóloga(o) escolar (Campos & Jucá, 2010). Esta modalidade de atuação é o elemento que resultou no revisionismo crítico que buscou transpor este enfoque individualizante para uma perspectiva construída pelo conjunto de relações sociais, individuais e institucionais que atravessam o processo de ensino-aprendizagem e o cotidiano escolar (Souza, 2009).

Deste cenário depreende uma das questões a que nos interessa nesta pesquisa, o cenário desfavorável de inserção de psicólogas(os) na educação, em especial a pública, fruto do desgaste historicamente observado da imagem pública da Psicologia Escolar que foi se modulando nas adjacências de uma prática de individualização dos sujeitos, sucedendo em uma descredibilização da categoria (Santana, 2004; Guzzo, Mezzalira & Moreira, 2012).

No âmbito da proposição crítica, as políticas públicas têm se consolidado como um objeto próspero de reflexões e estudos dentro da Psicologia Escolar, entendendo que é a partir das políticas que os interesses e o bem-estar de múltiplos setores da sociedade são garantidos e materializados de forma legal (Souza, 2010). E é também pela possibilidade da mediação das políticas públicas - em particular as educacionais -, enquanto forma de legitimar a presença de psicólogas(os) na educação pública que se levanta a proposta de pesquisa, pois, como observam Petroni e Souza (2017), a institucionalização prevista legalmente viabiliza contextos e campos de trabalho.

Nesse horizonte, onde se localiza o tópico sobre a inserção de profissionais da Psicologia na Educação, as políticas públicas são elementos essenciais que interagem direta e

indiretamente na realidade escolar, fundamentais para gerir o funcionamento do sistema público de educação. Portanto, ferramenta essencial para que a(o) psicóloga(o) escolar se aproprie com o intuito de conduzir sua prática, de tal forma que se reconheça as demandas que se despontam a partir delas (Leonardo, Rosato & Constantino, 2018).

Aqui parte-se da concepção de que a escola é uma importante instituição social em que perpassa a mediação entre o indivíduo e a sociedade, o que, por conseguinte torna um dos principais polos de atuação da(o) psicóloga(o) escolar e um dos focos de orientação das políticas públicas educacionais. Nesta pesquisa, partimos da compreensão histórica e social da instituição escolar, onde distintas concepções sobre Educação circulam em diferentes períodos históricos. O contexto atual, inserido na sociedade capitalista, é marcado por ideais de universalidade e gratuidade da Educação, entendido como um processo formativo do homem, mas que ao mesmo tempo é expressão das distinções de classes e contradições do sistema capitalista. Encontramos nesse quadro as escolas públicas, marcadas pelos desafios da garantia de qualidade, implementação de políticas públicas e a organização capitalistas que tratam o sistema educacional como mercadoria. E é também nas instituições públicas, por ser aberta para toda a população, que fica evidenciada a escola como *locus* de heterogeneidade (Nunes, Oliveira & Melo, 2019). Logo, pensar e repensar o espaço social que a escola pública representa, cria possibilidades de inserção da(o) psicóloga(o) em tal campo e configura-se como um ambiente profícuo na qual a ciência psicológica pode vir a contribuir de maneira efetiva.

Busca-se evidenciar desta forma a urgência de compreender as políticas públicas e o trabalho nas políticas públicas para atuação da(o) psicóloga(o) escolar. No entanto, pensar na atuação coloca em radar a complexa realidade brasileira: a dificuldade de inserção da psicóloga(o) escolar no contexto educativo. Situamos nossa proposição de debate por meio do

conjunto de ações que constituem as políticas públicas enquanto mediadora para validar e efetivar a presença de profissionais de Psicologia na Educação pública.

Atualmente existe em nossa realidade a Lei Federal nº 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, entretanto ainda assistimos a questão da sua regulamentação e implementação se desenrolar de formas e ritmos diferentes por todo o país. Nos deparamos também nesse sinuoso espaço com as tensões entre capital-trabalho que encontra nas políticas públicas um campo de disputa de narrativas e concepções, ou seja, em larga medida visões antagônicas e contraditórias expressam seus interesses pela via das políticas (Faleiros, 2000; Höfling, 2001; Gonçalves, 2008; Yamamoto 2003; Evangelista & Shiroma, 2019). Essa distensão é observável de tal forma que conforme Santana (2019) explicita, encontram-se distintos documentos oficiais que oferecem sobretudo desafios para atuação da(o) psicóloga(o) escolar, manifestando em seu conteúdo expectativas e formas de atuações contrastantes entre si.

Conforme Guzzo, Mezzalira e Moreira (2012) indicam, a presença e participação ativa de psicólogas(os) escolares em espaços de discussão e construção de políticas públicas podem fornecer elementos para compreensão sobre os entraves e impasses da inserção de profissionais da psicologia na rede pública de educação. Em complemento, Yamamoto e Oliveira (2014, p.22) reforçam a respeito das políticas públicas que “a necessidade e a importância dessa modalidade de estudo é indiscutível; a constante reflexão sobre suas características e seus rumos é uma das exigências para que uma profissão possa se legitimar socialmente”.

Em síntese, a conjuntura apresentada nos leva a reconhecer a importância e a complexidade das políticas públicas em todas as suas dimensões para a compreensão dos fenômenos educacionais e também como elemento auxiliar para a(o) psicóloga(o) escolar em

análises e atuações criticamente fundadas. Argumentamos e justificamos deste modo que a educação pública é o espaço onde a Psicologia Escolar pode alcançar de forma mais ampla a população e a sociedade, como Martín-Baró (1996, p. 23) defende “é urgente assumir a perspectiva das maiorias populares”. Para tanto, nos direcionamos para as políticas públicas educacionais como via de legitimar a inclusão de psicólogos(os) nas escolas públicas.

Considerando esses apontamentos, elencamos a questão norteadora desta pesquisa: **Quais as possibilidades e desafios para a inserção e atuação do psicólogo(a) escolar na educação básica encontradas nas políticas públicas?** Admitimos que é crucial problematizar a interseção entre Psicologia Escolar e políticas públicas, buscando compreender os sentidos e significados expressos nas políticas e as significações que os sujeitos elaboram sobre a temática, as suas contradições e interesses e desta forma pensar nas possibilidades e desafios para se incluir na área educacional. A partir deste questionamento e deste enquadro do objeto, chegamos ao seguinte objetivo e os respectivos objetivos específicos:

Objetivos

Objetivo geral

Analisar as possibilidades e os desafios encontrados nas políticas públicas para a inserção e a atuação da(o) psicóloga(o) escolar na educação básica pública no Estado de Goiás.

Objetivos específicos

1) Mapear documentalmente as leis em que exista intersecção entre Psicologia e Educação e analisar por meio das significações as possibilidades e desafios para a inserção e atuação da(o) psicóloga(o) escolar no Estado de Goiás.

2) Investigar as significações de psicólogos(os) sobre as possibilidades e desafios para a inserção e atuação encontrada nas políticas públicas e como elas se correlacionam com sua prática.

A fim de atender os objetivos expostos iniciamos com o primeiro capítulo intitulado **Psicologia Escolar e Educacional e Políticas Públicas**, onde está exposta a fundamentação teórica que orienta esta pesquisa. Neste capítulo buscamos abordar questões históricas que mostram a construção da imagem pública da(o) psicóloga(o) escolar e as subsequentes problemáticas que atravessam a inserção de psicólogas(os) na educação básica, em especial no Estado de Goiás. A partir deste ponto pensamos as políticas públicas enquanto instrumento que tensionam interesses e que orientam e regulamentam funcionamento de diversos setores da sociedade, incluso a educação. Desta forma objetivamos levantar a articulação entre a Psicologia Escolar e as políticas públicas, compreendendo eventuais desafios e possibilidades engendrados nessa relação para se pensar a ocupação, a legitimação e atuação de psicólogas(os) no âmbito da educação pública.

No segundo capítulo, **Revisão da Literatura**, partimos dos questionamentos elencados sobre o objeto de pesquisa para levantar e analisar as produções que versam sobre a relação entre Psicologia Escolar e as políticas públicas, visando caracterizar como a temática vem sendo abordada e estudada. Em sequência, no terceiro capítulo, apresentamos o **Método**, a perspectiva teórico-epistemológicas que norteiam o processo de construção das informações desta pesquisa, bem como as etapas que a constituem. No quarto capítulo são apresentados os **Resultados e discussão**, referente a análise documental e a análise das entrevistas com as psicólogas. Por fim, nas **Considerações finais** são apresentadas as sínteses derivadas das conclusões da pesquisa, os desdobramentos para se pensar o cenário de inserção e atuação de psicólogas(os) escolares e sugestões para futuras pesquisas.

1 - Psicologia Escolar e Educacional e Políticas Públicas

“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)

Este capítulo compõe a fundamentação teórica que sustenta esta pesquisa, objetivando estabelecer articulações entre a Psicologia Escolar enquanto um campo de produção de conhecimento e de atuação e as possibilidades e desafios de ocupação da esfera pública de educação como *locus* de trabalho, mediada pelas políticas públicas educacionais.

Para tanto, percorreremos a um breve resgate histórico que resultou na constituição da imagem pública da Psicologia Escolar enquanto ciência e profissão localizada na organização capitalista e o conseqüente cenário de revés com relação aos postos de trabalhos para as(os) psicólogas(os) escolares na educação. Em seguida, será apresentado um panorama da Psicologia Escolar no estado de Goiás e os reflexos da imagem pública da profissão para sua inserção no serviço público. Posteriormente, serão conceituadas as políticas públicas educacionais, examinado criticamente o seu papel no cenário educativo e suas implicações na sociedade capitalista, levantando também a possibilidade de ser uma ferramenta para legitimar a presença de profissionais de Psicologia na Educação brasileira.

Memória histórica sobre o papel da Psicologia Escolar na Educação Básica: A construção da imagem pública da(o) psicóloga(o) escolar.

A perspectiva de imagem pública que será explorada ao longo desta seção se fundamenta na compreensão e nas formulações teóricas sobre *sentidos* e *significados*⁴ de Vigotski (2009, 2021). Nesta concepção, significados são fenômenos do pensamento que evidenciam generalizações e formação de conceito, intrínseco a palavra, enquanto sentidos abarcam um caráter simbólico suscitado por ocorrência de relações, de tal modo que remete dinamismo e contexto. Por este ângulo, Vigotski (2009) nos lembra que o ser humano está inserido em um mundo com produções culturais e de relações que geram contextos de *significações*, possibilidades de atribuírem significados e sentidos a objetos, a seres e eventos que atravessam a vida dos sujeitos. O meio é então provido de significados culturais produzidos por relações, ou seja, é a partir do social, por meio das ações sociais e interações que se apropria e internaliza significados e se constroem sentidos. Desta forma entendemos que sentidos e significados foram engendrados sobre a Psicologia Escolar, de tal forma que existem concepções sobre o papel da(o) profissional desta área, bem como expectativas formadas acerca das modalidades de sua atuação. É neste panorama que a seguir desenrolamos a discussão sobre a imagem pública da(o) psicóloga(o) escolar.

Martín-Baró (1996) ao discutir a elaboração de um possível papel da(o) psicóloga(o) na sociedade indica que em primeira instância é preciso um trabalho de crítica às políticas da psicologia enquanto prática e teoria científica e posteriormente a necessidade de repensar a imagem de si mesmo como profissional. O caminho a ser percorrido para tal crítica é feito pelo convite a incursionar em uma das tarefas fundamentais para as(os) psicólogas(os), o resgate de uma memória histórica da própria psicologia. O autor compreende que somente por essa via seremos capazes de fundamentadamente traçar o papel e o compromisso social da(o) psicóloga(o) a ser assumido diante da população. Em suas palavras: “[...]o imperativo de

⁴ Uma discussão mais acurada sobre *significação*, *sentidos* e *significados* está presente no capítulo de método.

examinar não só o que somos, mas o que poderíamos ter sido, e sobretudo, o que deveríamos ser frente às necessidades de nossos povos.” (Martín-Baró, 1996, pp.13-14).

Nesse sentido, Hobsbawm (2013) endossa e acentua a importância da experiência histórica e o seu estudo como uma forma de apreender a realidade e desvelar recorrências no processo histórico, as suas continuidades e descontinuidades, semelhanças e dessemelhanças.

Partindo dessas considerações será delineada uma breve memória histórica da Psicologia Escolar, situando este debate a partir do século XIX, período em que efervesce a discussão de uma psicologia científica e também momento em que se inicia a organização dos marcos de influências do que viriam a estruturar a Psicologia Escolar e Educacional (Antunes, 2008; Antunes, 2017; Barbosa & Marinho-Araujo, 2010; Barbosa & Sousa, 2012; Campos & Jucá, 2010; Cruces, 2010; Cruces & Maluf, 2017; Pfromm Netto, 2011). Desta forma, serão levantados pontos que foram constitutivos na construção da imagem pública acerca da Psicologia Escolar no Brasil, bem como caracterizar as concepções, atuações e compromissos estabelecidos neste campo ao longo do tempo.

No século XIX, a Psicologia se desponta enquanto ciência e disciplina específica, momento historicamente localizado junto a ascensão da burguesia moderna como classe social. Este panorama singular onde a visão liberal capitalista se propulsionava com a revolução industrial influenciou a elaboração da ciência moderna e também da própria Psicologia científica. Alguns elementos centrais e característicos como a razão humana, a centralidade no homem, a individualidade, a possibilidade de transformar o mundo real e a racionalidade baseada em rigor fundaram essa ciência moderna, norteando-a pelo modelo experimental, empírico e quantitativo. O pensamento positivista marca predominantemente este período com seu viés na concepção do funcionamento regular do mundo, mecanicista, atomista e determinista (Bock, 2015).

Envolto neste cenário, o processo de urbanização passa a ser um crescente, decorrente do avanço industrial. Uma mudança gradativa de ocupação das zonas rurais para a tomada do cenário das cidades cada vez mais industrializadas é o contexto onde também surge a Psicologia Escolar e Educacional no mundo. Essa transposição dos sujeitos de um espaço rural, personalizado e centrado na família para um espaço despersonalizado e urbano, trouxe conseqüentemente um enfraquecimento de laços comunitários e familiares, além de outras mudanças na organização social, das quais se incluem a educação. A expansão do ensino público nas cidades, consecutivo deste cenário e as diversas demandas oriundas deste campo, principalmente relacionado ao desenvolvimento da criança gerou uma conjuntura ideal pela procura por profissionais capazes de lidar com essas questões e auxiliar as instituições educativas, problemas prontamente assumidos pela emergente ciência psicológica (Pfromm Netto, 2011).

Como Pfromm Netto (2011) indica, muito embora exista uma disputa sobre qual o local do berço da Psicologia Escolar, é possível identificar tanto no Estados Unidos da América (EUA), quanto na Europa, circunstâncias, concepções, procedimentos, mais ou menos na mesma época que podem ser lidas como ponto de partida para a Psicologia Escolar. No Brasil, embrionariamente, podemos observar essas duas fortes influências, provenientes da Psicologia Escolar norte americana e da Psicologia Escolar francesa. Por um lado, a concepção norte americana de Psicologia Escolar era ligada principalmente aos estudos psicométricos e experimentais de Stanley Hall, e por outro lado, a concepção francesa vinculada aos trabalhos de intervenção psicológica em alunos com necessidades especiais, por meio de instrumentos psicométricos e avaliação da inteligência de Alfred Binet (Barbosa & Marinho-Araujo, 2010).

Segundo Antunes (2017), durante a primeira metade do século XX, advindo do capitalismo industrial e do quadro mundial que se desenrola a partir do século XIX, o ideal

liberal arrebatada com maior intensidade o país, resultando deste encadeamento um projeto de sociedade que clamava por transformar a superestrutura social. À vista de preparar o Brasil para a modernidade eminente, um novo ser humano era necessário, um sujeito que deveria ser capaz de suprir as necessidades do mercado e das proposições políticas da época. Em suma, um brasileiro dócil e disciplinado precisaria ser modelado, cabendo à educação ser o instrumento capaz de adequar esse novo modelo de pessoa. Reformas educacionais emergiam neste período, impulsionadas pelo movimento da Escola Nova, as escolas se tornam o principal centro de difusão desses ideais. Concomitantemente, os laboratórios de Psicologia presentes no país gradativamente passavam a conquistar sua independência, realizando estudos que deixavam de ser geridos no interior de outras áreas do conhecimento, fornecendo assim ao escolanovismo novas fundamentações e bases teóricas vinculadas a temáticas educacionais.

De acordo com Rodrigues (2004), o escolanovismo, com seus pressupostos pragmáticos, exerceu influência marcante sobre a Psicologia. Essa interação permitiu que a educação emergisse como o principal veículo de disseminação de teorias psicológicas no Brasil. Nessa perspectiva, iniciaram-se intervenções psicológicas no campo da Educação, baseadas nas reflexões desses estudos, focalizado na utilização de testes psicológicos. Tal movimento consolidou-se como um dos pilares fundamentais para o processo de autonomia da Psicologia em território nacional.

Deste modo, conforme Barbosa e Souza (2012) apresentam a Psicologia Escolar em seus primórdios no Brasil era chamada inicialmente de “Psicologia Educacional”, provocado pelas ingerências norte americanas e europeias. E quando se falava em atuação de psicologistas começou por apresentar interesse e foco na puericultura, no desenvolvimento infantil e na ortofrenia. Surge nessa perspectiva práticas relacionadas ao campo clínico pautado no modelo médico, tal como o serviço de higiene mental sob a alcunha de variantes como higiene mental

escolar, defectologia e pedagogia terapêutica. Essas atividades, regidas nas instituições de ensino, partiam do objetivo de investigar e tratar os sujeitos considerados com desenvolvimento anormais, atípico, especial ou retardatário e o que mais tarde viria a receber a nomenclatura de Educação Especial. O modelo de avaliação psicométrica em voga tomou como objeto de interesse estes sujeitos que de alguma forma eram enquadrados como desviantes e que no contexto educativo era personificado na criança que apresentava algum comportamento indesejado pela escola.

Segundo R.S.L. Guzzo (comunicação pessoal, 20 de abril de 2023)⁵ a nomenclatura utilizada nos EUA é Psicologia Escolar, considerando que as(os) psicólogas(os) estão presentes na escola desde o final da segunda guerra mundial, seguindo uma deliberação da Organização das Nações Unidas (ONU). E no Brasil o termo mais utilizado é Psicologia Educacional, vinculado à formação de professores, evidenciando uma mistura intencional nos termos “escolar” e “educacional”, devido a uma disputa política entre educadores e psicólogas(os) em relação ao trabalho com a Psicologia nos contextos escolares. Esse cenário, perceptível a partir dos termos utilizados para nomear a área, precisa ser considerado ao se analisar as concepções sobre a inserção e a atuação das(os) psicólogas(os) escolares.

Libâneo (1992), sob a perspectiva do campo educacional, elabora uma observação crítica para o psicologismo que foi inserido na educação. Para o autor trata-se de uma prática reducionista e incongruente de entender os fenômenos e os processos educativos. Existe nessa lógica uma perspectiva de constituição humana desvinculada das camadas históricas e sociais e que é voltada para a adequação do modelo capitalista de produção. Entrementes, isso acaba por viabilizar a crença de uma sociedade harmoniosamente organizada e que requer o ajustamento de sujeitos. A Psicologia tal como foi exposto acabou por pactuar com o modelo

⁵ Comunicação realizada por Raquel Souza Lobo Guzzo na Banca de qualificação da pesquisa, Goiânia, Goiás, 20 abr. 2023.

social de sociedade de classes ao estabelecer que aspectos psicológicos individuais são os determinantes do comportamento.

Como Maluf e Cruces (2008) reitera, a Psicologia Escolar adentra as escolas buscando atender as demandas relacionadas a compreensão das diferenças individuais, entender e esclarecer as dificuldades de aprendizagem e estabelecer intervenções e alternativas para garantir o sucesso escolar do aluno. Isso posto, Campos e Jucá (2010, p.39) enfatizam que “a adoção dos instrumentos psicológicos de classificação no interior das instituições educativas se encontra, no nosso país, na origem do que se conhece como Psicologia Escolar e Educacional”. Pode-se perceber que o proêmio da atuação em Psicologia Escolar no Brasil se caracteriza pelo caráter clínico remediativo de atuação com o enfoque psicométrico.

Esse modelo de trabalho da Psicologia Escolar registra uma longevidade na história do país, se iniciando com os psicólogos no século XIX e depois tendo sua continuidade assumida por psicólogas(os) durante o século XX (Barbosa & Marinho-Araujo, 2010; Barbosa & Sousa, 2012; Campos & Jucá, 2010).

Deste modo, pode-se dizer que a idealização da Psicologia enquanto instrumento para “resolução” das problemáticas da educação tal como era clamada foi gradativamente sendo frustrada e, por conseguinte, desgastando a relação da Psicologia com o campo educativo enquanto espaço de trabalho. Para Maluf e Cruces (2008), o enfoque nas análises individuais, o excesso de avaliações e diagnósticos mal fundamentados, sem considerar todo o contexto educativo, acabou por camuflar importantes questões sociais e problemas que circundavam a educação.

Em continuidade, um importante marco para engendrar a memória histórica da Psicologia Escolar é a sua regulamentação em 1962, sendo reconhecida formalmente como uma profissão, o que demarca sua institucionalização e o estabelecimento dos cursos de formação.

Pfromm Netto (2011) ressalta que a regulamentação introduz a Psicologia Escolar como disciplina no currículo de graduação e possibilita novas reflexões acerca das práticas vigentes.

Antunes (2006) destaca que a regulamentação é resultante de um processo de consolidação que se inicia na década de 1930, marcado pelo crescimento substancial das produções de estudos, pesquisas, ensino e organização de eventos científicos, principalmente no campo da educação. Em contrapartida, após a regulamentação é possível notar um importante fenômeno, a educação passa a ocupar um foco secundário para os profissionais, antes base de desenvolvimento da ciência psicológica no Brasil. Os reflexos do deslocamento do campo educacional para uma posição periférica são observados na esfera curricular da formação em Psicologia com a diminuição das disciplinas com temática sobre o saber e o campo educacional, privilegiando, todavia, conteúdos de psicodiagnósticos e psicoterapias, o que contribuiu por se projetar na predileção de alunos na escolha pelo campo de atuação clínico (Antunes, 2008; Souza, 2009).

Neste horizonte, o golpe militar de 1964, apenas dois anos após a criação da profissão de psicóloga(o) e dos cursos de formação em Psicologia, impactou substancialmente os rumos dos profissionais no país. Destacam-se as constantes interferências e ataque dos militares à comunidade acadêmica de um modo geral e sua imissão administrativa de Estado que reduziu significativamente os campos de trabalho em áreas de interesses sociais, como a educação, sombras que em certa medida se projetam até os dias atuais. Em adição, as políticas governamentais que foram delineando o desenvolvimento econômico no país também alinhavou as características que a profissão adquiriu em seu início institucionalizado. A promessa de ascensão social oferecida a classe média por meio do ensino superior serviu de base para construir a lógica do profissional liberal, de tal modo que a Psicologia ficou orientada para o trabalho clínico (Antunes, 2017).

Esse favoritismo pela clínica como especialidade de atuação se estende até os dias atuais, sendo possível observar em trabalhos como o de Campos e Jucá (2010), Yamamoto (2012) e Cruces e Maluf (2017). Mais recentemente, ainda temos as informações do censo realizado pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) entre os anos de 2021 a 2022 e que ouviu mais de 20 mil psicólogas(os) por todo o país. Na sistematização das informações obtidas pelo censo, Bastos, Oliveira e Soares (2022) caracterizam o exercício profissional e a inserção das psicólogas(os) a partir das áreas de atuação, deste modo, após 60 anos de regulamentação da profissão, a clínica segue soberana entre as psicólogas(os) atuantes no país, representando 73,1% e de forma igual, entre aqueles que aspiram atuar como psicólogas(os) representam 68,7 % de interesse dos participantes do censo.

A partir da tumultuada relação produzida entre as práticas expostas anteriormente, dentro das escolas, em conjunto com reflexões que passam a ser oportunizadas com maior intensidade nos cursos de formação em Psicologia, faz com que questionamentos sejam levantados sobre o papel da Psicologia Escolar e do cenário da Psicologia como um todo, questões estas que ainda são amplamente discutidas na atualidade. Na segunda metade do século XX, durante a década de 1970, ao verificar as características da profissão após a regulamentação, Mello (2010) denuncia a relação conflituosa dos interesses pelo qual a Psicologia estava se associando, tentando situar o lugar e o papel das(os) psicólogas(os) na sociedade brasileira.

Nesta linha de pensamento, Martín-Baró (1996) nos rememora que as(os) psicólogas(os) frequentemente tendem a voltar a sua atenção e suas atividades profissionais para os setores mais ricos, o que por consequência resulta no enfoque sistemático das questões da área nos problemas pessoais em detrimento as questões sociais. De tal modo, que afirma: “Com este enfoque e com esta clientela, não é de se estranhar que a psicologia esteja servindo aos

interesses da ordem social estabelecida, isto é, que se converta em um instrumento útil para a reprodução do sistema” (Martín-Baró, 1996, p.13)

As problemáticas oriundas da organização social por meio do capitalismo, bem como as produções e práticas individualizantes e patologizantes executadas no interior das instituições de ensino provocou severas críticas voltadas para as ações da(o) psicóloga(o) escolar. Deste quadro é possível observar o impacto no modo como a Psicologia Escolar se formulou no país e a conseqüente crise com sua imagem e atuação proveniente das concepções adotadas ao longo das primeiras décadas de história, o que acaba por refletir também na dificuldade de inserção neste campo (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010; Barbosa & Souza, 2012; Souza, 2009).

Durante os anos 80, tais discussões são intensificadas, empreendendo o movimento de apontar os compromissos que a Psicologia estabeleceu com a elite econômica, compromisso este que se projeta em uma ciência e profissão para controle e categorização das camadas pobres e populares. Deste contexto, se ergue um movimento de críticas como a de Patto (1984, 2005, 2015), que centrando a discussão na Psicologia Escolar, tece a crítica para a culpabilização do indivíduo e a naturalização dos fenômenos psicológicos como algo contido no sujeito em si, sendo ele próprio o elemento responsável pelo seu próprio desenvolvimento. Aponta ainda a manifestação de práticas higienistas e segregadoras na Educação e que elas decorrem como manifestação do pensamento psicológico aliado aos interesses da classe dominante e hegemônica que desconsidera e cria um distanciamento entre o mundo objetivo e subjetivo, afastando a estrutura histórica, social e cultural no qual está inserido o sujeito. A autora expõe deste modo as instituições educativas como uma das produtoras dos próprios problemas que levanta, tais como o fracasso escolar, as dificuldades de aprendizagem, os problemas de comportamento e as violências nas relações dentro da instituição.

Dessarte, afinal, Patto (2003) assume o argumento de que a história da Psicologia no Brasil é integrante da história brasileira, de tal modo que este entrelaçamento evidencia que o tópico sociopolítico está incrustado na Psicologia. À vista disso, está indicando que o atributo elementar na qual a Psicologia Escolar se sustentou em seu decurso foi o construto de normalidade como referencial. A anuência da normalidade pela(o) psicóloga(o) significou o consentimento e manutenção da ordem estabelecida, o que implicou na exclusão daqueles que não se adequavam a ela.

Passa assim, a partir deste período, a estruturar uma contraposição ao que existiam no campo da Psicologia Escolar. As concepções e práticas que até então eram predominantes são designadas comumente como Psicologia Escolar Tradicional. Com o movimento de oposição que passa a ser nomeado de crítico, Psicologia Escolar Crítica, o objeto de interesse da área passa a ser norteado por proposições fundamentadas na realidade escolar e no contexto social da qual ela faz parte. O que se denomina então como Psicologia Escolar Crítica é uma nova proposta que passa a ter como compromisso e objetivo estabelecer possibilidades de observação e intervenção nos procedimentos educacionais de modo a favorecer e compreender aspectos que envolvam tanto o ensino e a aprendizagem, quanto as características sócio, político e culturais que permeiam a educação. Nessa perspectiva, a Psicologia Escolar assume como objeto de investigação e intervenção os processos educacionais e a instituição escolar como um todo (Barbosa & Souza, 2012; Marinho-Araújo & Almeida, 2014; Patto, 1984, 2015).

É essencial pontuar que adotar o termo *crítica* é para além de uma diferenciação terminológica em detrimento das práticas tradicionais em Psicologia Escolar, mas de uma posição perante ao objeto de interesse e compromisso da área, assim como assinala Patto (2005):

A *crítica* é o caminho para elucidação do compromisso que estrutura o conhecimento. Não a crítica entendida como simples recusa de uma modalidade

de conhecimento em nome de outra; o objetivo da crítica é, ao contrário, “situar o conhecimento, ir à sua raiz, definir os seus compromissos sociais e históricos, localizar a perspectiva que o construiu, descobrir a maneira de pensar e interpretar a vida social da classe que apresenta esse conhecimento como universal”. Trata-se de uma concepção crítica que não dispensa a História. (Patto, 2005, p.113)

Segundo Meira (2003), o conceito de crítica depende das suas bases teóricas e filosóficas. Assim, é importante destacar que a concepção de crítica que fundamenta a proposta de Psicologia Escolar discutida neste trabalho parte dos estudos de Vigotski (2004, 2007, 2009, 2021) e de diferentes autores que se apoiam no materialismo histórico-dialético. Como discute Guzzo, Moreira e Mezzalira (2016), o termo Psicologia Crítica tem sido utilizado para representar proposições contrárias às concepções hegemônicas em Psicologia, que estudam o sujeito a partir da fragmentação dos aspectos biológicos, sócio-histórico-culturais e políticos. A perspectiva crítica considera a historicidade dos fenômenos e a contradição que os constitui, percebendo-os como síntese de múltiplas determinações, negando as aparências ideológicas e compreendendo a possibilidade de movimentos de transformação social (Meira, 2003).

Souza (2009) levanta que as discussões feitas ao longo da história da Psicologia Escolar possibilitaram elencar elementos constitutivos para uma formação e uma atuação crítica. Assim, a concepção crítica destaca o compromisso político para a luta de uma escola democrática, a ruptura com as concepções adaptacionistas e uma prática psicológica com entendimento da demanda escolar sobre uma perspectiva coletiva.

Torna-se necessário refletir que a adesão do discurso da Psicologia Escolar Crítica não necessariamente torna o profissional crítico e em muitos casos é uma adoção falaciosa e esvaziada de sentido ou por uma compreensão equivocada de que tal perspectiva é uma espécie de tendência atual sem considerar os pressupostos teóricos que a estrutura (Meira, 2003).

Em seguimento, a perspectiva crítica não se dá tão somente pelo discurso, mas em ações fundamentadas teórico e metodologicamente que compreenda o processo de ensino e aprendizagem em seu contexto histórico, social, político e cultural, ofertando possibilidades de emancipação dos sujeitos na educação (Guzzo, Moreira & Mezzalira, 2016; Marinho-Araújo & Almeida, 2014; Meira, 2003; Patto, 1984, 2015; Santana, 2004; Souza, 2009). Em consonância, Antunes (2008, p.475) pontua:

A história demonstra pactos entre psicologia, educação e sociedade que penderam para interesses contraditórios e opostos, na maioria das vezes em contraposição aos direitos das classes populares. Da compreensão desse processo, podemos nos lançar de maneira mais efetiva à construção de uma Psicologia Escolar e Educacional comprometida de fato com uma educação democrática, submetida aos interesses dessas classes. Este é, por sua vez, o compromisso que define e determina as perspectivas que estão postas para essa área de conhecimento e campo de atuação do psicólogo.

Nesta esteira, cabe salientar que a abertura para uma nova proposição em Psicologia Escolar não necessariamente significou superação ou eliminação das práticas tradicionais dentro das escolas. Não é incomum no cenário educativo encontrar questionamentos sobre o papel da(o) psicóloga(o) dentro de uma escola, objeções que partem do próprio corpo escolar e da sociedade que não compreende a atuação do profissional (Guzzo, Moreira & Mezzalira, 2016).

Entrementes, observam-se consideráveis avanços na tentativa de transposição do modelo tradicional para uma concepção crítica como foi apresentada. Alguns marcos históricos que evidenciam essa progressão é a criação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional em 1990 e o Primeiro Congresso de Psicologia Escolar realizado em Valinhos em 1991 (Pfromm Netto, 2011). Em nível institucional para a categoria, a perspectiva crítica ganha forças com a publicação que apresenta para psicólogas(os) e para a sociedade as Referências Técnicas para atuação de psicólogas(os) na Educação Básica (CFP, 2019), documento de cunho orientativo do Conselho Federal de Psicologia. As propostas de atuação apontadas pelas referências são norteadas pelo viés crítico, fruto das inúmeras produções

realizadas neste campo. A vista disso as referências explicitam: “A Psicologia tem importantes contribuições na superação de análises individualizantes e medicalizantes, pautando reflexões acerca da complexidade das relações sociais que incidem nos processos de aprendizagem (CFP, 2019, p.9).

Deste modo, avaliando através da proposta do Martín-Baró (1996) que nos convida para o resgate de nossa memória histórica, e aqui realizado por meio do recorte específico da Psicologia Escolar, viabiliza levantar diferentes elementos de análise e assim atentar para as questões de tensão e problemas que atravessaram o percurso da Psicologia Escolar, o seu papel social, a sua imagem pública neste processo e os desafios decorrentes deste quadro.

Assim, denota-se que a Psicologia Escolar no cerne de seu desenvolvimento acabou por fundamentar-se em concepções universalizantes da subjetividade humana e a serviço do capital, agenciadas desde sua plântula por influências norte americanas e europeias, criando margem para estabelecer e legitimar a ideia de que o homem inserido no ambiente adequado e por si só pode garantir seu desenvolvimento, visto que em si mesmo estão todas as características psíquicas necessárias. O mito do esforço emerge para responsabilizar o sujeito pelo seu próprio sucesso ou fracasso, desconsiderando importantes fatores que constituem a vivência humana. Por conseguinte, este contexto denuncia que quando finalmente a Psicologia alcança as camadas de baixo poder aquisitivo, neste caso em específico, na educação, termina por disseminar serviços de categorização dos sujeitos, controle, adequação, melhoria de produção e higienização, atendendo a agenda de demandas políticas e ideológicas vinculadas ao modelo de produção capitalista (Patto, 1984, 2003, 2015).

Portanto, compreende-se a partir disso que a consolidação do capitalismo é um aspecto de extrema notabilidade para aprofundar nas questões que envolvem a concepção tradicional de Psicologia Escolar e no seu desenrolar para a construção da imagem pública da profissão e na forma como isso impacta a inserção da(o) profissional de Psicologia na educação. É

importante assinalar e reforçar que a Psicologia Escolar e a Psicologia de um modo geral foram gestadas e aprimoradas na ascensão capitalista e da burguesia enquanto classe social.

Segundo Parker (2014), a ideologia neoliberal, oriunda da organização burguesa e item fundamental ao capitalismo, institui como uma de suas bases a ideia do individualismo, do ser livre e com direitos derivados de sua natureza humana. Assim, a visão neoliberal determinou a sensação de igualdade, liberdade e o direito a prosperidade. Nessa linha, o homem pode e deve estar em movimento e neste movimento é responsável pelo seu próprio sucesso, tem a possibilidade de fazer suas escolhas dentre várias e na escolha, escolher diferente de outros, o que cria um campo fecundo para a ideia de eu, ideais amplamente assumidos, reproduzidos e mantidos por psicólogas(os). Conforme Guzzo, Mezzalira, Moreira, Tizzei e Neto (2010) pontuam o capitalismo estabeleceu novos protocolos de relações sociais, pautado nas novas formas de produção e nas relações de poder, todos alicerçados por diferentes campos do conhecimento, incluindo a psicologia.

Segundo Meira (2003), a realidade capitalista na qual estamos inseridos nos joga diante de uma complexidade de problemas aos quais precisamos ter um olhar atento. A concentração de poder tecnológico, militar, riquezas e do capital financeiro termina por acentuar o distanciamento social. A racionalidade do modo de produção capitalista e da acumulação de capital culmina na exploração da classe trabalhadora e firma uma aparente naturalidade e sentido diante das desigualdades. Para a autora “tudo, inclusive os direitos à educação e à própria vida em um sentido mais amplo, são entregues sem nenhuma cerimônia ao espírito mercantilista do capital” (Meira, 2003, p.15).

A caracterização da Psicologia Escolar a partir de uma perspectiva crítica ajuda a entender a raiz histórica das práticas tradicionais e hegemônicas neste campo, pautadas no adaptacionismo e individualização dos sujeitos, ao mesmo tempo que nos concebe subsídios para compreender a delicada relação da proposta crítica no contexto capitalista. É preciso

repensar e assumir um novo compromisso social da Psicologia Escolar e certamente superar o ranço da raiz elitista e serviente ao capitalismo, este ainda é um grande obstáculo (Meira, 2003).

Compreende-se assim, como exercício decorrente de repensarmos os compromissos e práticas na Psicologia Escolar e Educacional, que o movimento crítico precisa destacar a estrutura de organização social como um elemento a ser considerado para a sua práxis e neste sentido é necessário, portanto, questionar o fazer psicológico inserido no interior do capitalismo. Sobre este ponto, Parker (2014) assinala sua crítica salientando a postura conformista e historicamente colaborativa da Psicologia como ferramenta ideológica para a manutenção do modelo de produção capitalista. Em adição a esta questão Martín-Baró (1996, p.22) destaca: “pois se o psicólogo, por um lado, não é chamado a intervir nos mecanismos socioeconômicos que articulam as estruturas de injustiça, por outro é chamado a intervir nos processos subjetivos que sustentam e viabilizam essas estruturas injustas” (Martín-Baró, 1996, p.22).

Em complemento, Guzzo (2005) focaliza que é necessário um compromisso ético e político da(o) psicóloga(o) que atua no contexto educativo, tal compromisso deve ser então o bem-estar dos diversos atores que compõe a comunidade de ensino. A escola enquanto espaço social, comunitário e formativo precisa de ações integrativas que abarquem a todos.

Por fim, considerar e examinar as concepções práticas e teóricas sob o exercício do resgate histórico é essencial para o amadurecimento de uma área (Guzzo et al, 2010). A memória histórica apresentada nos fornece questões proeminentes relacionadas ao revés da inserção profissional na área educacional que provém sobretudo da sua própria trajetória histórica, Santana (2004) coloca em debate que a dificuldade de inserção de psicólogos(os) na área escolar é fruto de uma trajetória complexa da relação entre a Psicologia e a Educação e da Psicologia Escolar na história do Brasil, bem como o pouco interesse da categoria

profissional pelo trabalho na educação, que é tido muitas vezes como uma atividade sem um retorno financeiro atrativo, informação reforçada pelo panorama de inserção apresentado por Bastos, Oliveira e Soares (2022).

Para Guzzo (2008), as objeções que subsequentemente são entoadas pela população e pela comunidade escolar em compreender o papel da(o) psicóloga(o) escolar, bem como de acolher a(o) profissional em seu corpo de trabalhadores, são explicadas pelo perfil da(o) psicóloga(o) brasileira(o) que ainda mantém uma posição conservadora, apolítica e inoperante diante dos problemas sociais do país. Existe um forte vestígio da predileção clínica na formação de psicólogas(os), sendo ainda uma marca dessa área do conhecimento, inclusive no imaginário popular.

Esses fatos nos fornecem um importante vestígio para explicar como a Psicologia é concebida pela população e qual a sua imagem pública consolidada na atualidade, em particular no campo educacional, uma imagem construída ao longo de sua história, onde os serviços mais proeminentes ofertados pela categoria se pautou em um paradigma clínico, individualizante e psicométrico. Decorrente desta imagem, cristalizada no imaginário social, esbarra diretamente com a proposta crítica que se propõe a fazer, produzindo desafios para sua inserção profissional e para sua atuação, resultando em um cenário desfavorável historicamente construído. Deste modo, por meio da memória histórica cabe a tomada de consciência para repensar, transformar e ressignificar o papel da(o) psicóloga(o) escolar e sua identidade diante da população e para a própria categoria.

Considerando a discussão apresentada aqui acerca da constituição da imagem pública da profissão e as demandas e desafios impostos na prática emergente desse contexto histórico, na seção seguinte será traçado o panorama da Psicologia Escolar no Estado de Goiás. Neste sentido, o objetivo é afunilar e aprofundar para o contexto do qual é o interesse desta pesquisa: a inserção e a atuação da Psicologia na educação básica pública em Goiás.

Inserção e Atuação Profissional da Psicologia Escolar e Educacional no Estado de Goiás

Nesta seção será apresentada uma breve contextualização e caracterização do cenário goiano acerca da inserção e atuação voltadas para a Psicologia Escolar. Parte-se da premissa de que o cenário nacional como um todo e o decurso histórico da área apresentadas na seção antecedente impactam no modo como a Psicologia Escolar é compreendida e percebida, tanto pela categoria profissional, quanto pela sociedade. Todavia existem especificidades que são características de cada região do Brasil, principalmente devido as extensões territoriais de configuração continental de nosso país, o que em análise pode acabar por revelar particularidades.

Em sua pesquisa sobre a situação da inserção dos profissionais de Psicologia Escolar no Estado de Goiás, Santana (2019) identificou diversos contextos educativos onde atuam as (os) psicólogas(os), enquadrando em quatro frentes de trabalhos, a saber, na educação básica, a rede pública de educação estadual de Goiás e municipal, a rede federal de educação e a rede particular de educação e as instituições de educação superior.

Como o enfoque que se pretende dar ao trabalho atual se situa na educação básica pública, serão analisadas as informações pertinentes aos contextos da rede pública de educação estadual e municipal e a rede federal de educação que contemplam a modalidade de interesse desta pesquisa. Relativo à rede estadual de Goiás, as pesquisas de Santana (2004) e Rodrigues e Pedroza (2012) demonstram a presença de profissionais atuando na Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), entre contratos temporários de prestação de serviço e servidores públicos concursados, inclusos nestes, os servidores em desvios de função⁶.

Observa-se através do intervalo de tempo dessas pesquisas que gradativamente o contingente de profissionais na SEDUC foi reduzido. Na pesquisa de Santana (2004) haviam

⁶ Relativo a servidores concursados desempenhando atividade distinta ao edital investido no ingresso do serviço público. Ou seja, quando o cargo ocupado é diferente do efetivado, exercendo assim uma função desigual da qual foi empossado. Trata-se muitas vezes de uma prática comum na esfera pública para aproveitar a formação em Psicologia do funcionário.

cerca de 50 profissionais atuando. Posteriormente, na pesquisa de Rodrigues e Pedroza (2012), o quantitativo era de 46 psicólogas(os) e por último, no estudo mais recente de Santana (2019) constatou 35 profissionais atuando em diferentes municípios do Estado. Após algumas reformulações e com a criação do Núcleo de Atendimento e Pesquisa em Deficiência Intelectual (NAPEDI) houve uma realocação das(dos) psicólogas(os) e de suas atividades para uma perspectiva de atendimentos de alunos de inclusão escolar e suas famílias, provocando assim a extinção de alguns contratos temporários e mais uma redução no quadro de psicólogas(os)⁷.

As(os) psicólogas(os) lotadas (os) na SEDUC atuavam primordialmente em equipes multidisciplinares composta também por assistentes sociais e fonoaudiólogos. A principal atividade associada era o apoio a inclusão escolar, abarcando atividades de orientações para os professores, alunos e família de alunos com alguma necessidade especial no campo da aprendizagem. O serviço desempenhado tinha uma configuração itinerária, com cada equipe multidisciplinar sendo responsáveis por 3 a 5 instituições de ensino com visitas periódicas de forma semanal (Santana, 2019).

No âmbito da rede pública municipal, Santana (2019) pontua que há uma presença mais acentuada de profissionais na capital goiana. Dessas psicólogas(os) atuando em Goiânia, verificou-se que estão inseridas(os) no Centro Municipal de Apoio à Inclusão (CMAI), onde desempenham atividades voltadas para os atendimentos de alunos com necessidades educacionais especiais e orientações à família e professores. Neste contexto, as profissionais atuam em uma perspectiva clínica, desvinculada das escolas.

Em relação aos outros municípios do estado de Goiás, um estudo de Silva, Ramalho e Santana (no prelo) realizado em 31 municípios goianos⁸, evidenciou a presença de

⁷ Não há um registro do quantitativo de psicólogas(os) restantes após essa derradeira redução na SEDUC.

⁸ A pesquisa buscou contato com 49 municípios goianos, de um universo de 246, mas somente 31 responderam e participaram do estudo. A busca ocorreu nos municípios mais populosos do estado, considerando a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

profissionais de Psicologia contratados em 19 cidades, ou seja, 39% da amostra, com uma média de 1,4 psicólogas(os) por município. Assim, a maioria dos municípios tem uma psicóloga(o) para atender toda a rede pública de educação, esse dado apresenta indícios de que a ação do profissional provavelmente não chega no cotidiano da escola e ainda reflete a precarização das condições de trabalho e a desvalorização do papel da(o) psicóloga(o) escolar.

Por último, na esfera federal, Santana (2019) identifica como um campo profícuo de inserção e atuação para a Psicologia Escolar em Goiás. As instituições em que se encontra esse serviço são o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). No CEPAE o cargo de psicóloga(o) é instituído desde 1973 e atualmente é composto por 3 profissionais de Psicologia Escolar, todos efetivados por concursos públicos. No IFG, a implementação da política pública educacional, a lei nº 11.352, de 11 de outubro de 2006, instituiu o cargo de psicólogas(os) nos institutos federais e desde então há uma recorrência de concursos públicos para provimento de profissionais. Assim, nos 14 *campi* do IFG espalhados pelo Estado é apontada a presença de 29 psicólogas(os) atuando nos departamentos de: Coordenação de Assistência Estudantil, Coordenação de Apoio ao Discente e Recursos Humanos, sendo psicólogas(os) servidoras(es), empossadas por concurso público. Em ambos os locais se averigua uma atuação que se aproxima de uma perspectiva crítica.

Em complemento, as informações do censo da Psicologia brasileira analisado por Bastos, Oliveira e Soares (2022) apresentam conteúdos adicionais para ponderar sobre a inserção e atuação profissional em Psicologia Escolar em Goiás. Os resultados obtidos no censo demonstram que a região Centro-Oeste segue de forma similar ao quadro nacional, havendo um predomínio de psicólogas(os) atuando na área clínica, com 68,5% das(os) profissionais atuando nesta área. A área escolar figura na oitava posição com 11,3 % das(os)

profissionais desempenhando essa atividade. Outra informação interessante apresentada é a taxa de permanência e migração nas áreas de atuação, a área escolar e educacional é responsável por 6,8% da absorção de novos profissionais, ocupando o quinto lugar, entre as sete posições no ranking.

Ao longo do tempo a área escolar e educacional é a que apresenta maior desistência entre todas as áreas, com 57,4% das (os) psicólogas (as) que deixaram de atuar nela e o principal destino das(os) desistentes é a área clínica. Dentre aquelas(es) que permanecem na área, apenas 10,6% se dedicam exclusivamente a esta atuação, enquanto 32% combinam com outra modalidade de atuação, sendo a principal área combinada, a clínica e a avaliação psicológica (Bastos, Oliveira & Soares, 2022). Esses aspectos podem evidenciar a fragilidade e deficiência na formação que não explicita o caráter social e político da educação e a pouca valorização da educação em si (Santana, 2004).

Pertinente ao tópico, Antunes (2017) ressalta que a raiz da inserção social da Psicologia como prática se deu em nosso país principalmente pela área educacional e do trabalho. Todavia, a regulamentação da profissão de psicóloga(o) na década de 1960 estabeleceu uma conjuntura econômica e social que alavancou o interesse pela área clínica, que desde então ascendeu ao posto hegemônico de prática entre a categoria, seguindo deste modo, o modelo de um profissional liberal, autônomo e exercendo atividades em clínicas particulares. O momento em que se dá a criação da profissão, próximo ao golpe da ditadura militar de 1964, o que acaba por reduzir os campos de trabalhos em áreas sociais, a postura de uma ciência “neutra” e apolítica assumida pela Psicologia, somado a ascensão social proporcionada para a classe média, criou um cenário propício para as profissões liberais, que encontraram vazão para sua expansão.

O panorama de Goiás referente à situação da Psicologia Escolar suscita pontos para exploração de importantes elementos para se pensar a inserção e atuação profissional. Um

primeiro tópico a observar neste cenário é que conforme explicitam Bastos, Oliveira e Soares (2022), a área escolar e educacional absorve poucos profissionais em início de carreira, o que pode ser justificado pela ausência de postos de trabalhos voltados para a área, situação presente em diferentes estados. Vale assinalar que a área escolar registra a maior taxa de desistências entre todas as áreas da Psicologia e boa parte das(os) psicólogas(os) na escola tem uma atuação dupla, combinando principalmente com a área clínica e de avaliação psicológica, o que pode resultar em práticas orientadas pelo viés clínico.

Outro tópico que nos interessa surge ao comparar no estudo de Santana (2019) a situação da rede pública estadual e municipal com a rede federal de educação, observa-se que a existência de concursos públicos que efetivam os profissionais de Psicologia cria condições de estabilidade e continuidade do cargo. Tanto no CEPAE, quando no IFG, onde existe um histórico de concursos para psicólogas(os), apresentam uma relação longitudinal da presença de profissionais da Psicologia na instituição, tendo o cargo legitimado. Em contrapartida, o cenário estadual, onde a predominância da ocupação do cargo se deu por contratos temporários, resultou na redução e/ou extinção de postos de trabalho. Ou seja, a garantia de medidas que viabilizem concursos públicos, dentre elas as políticas públicas no campo educacional, como ocorre nos institutos federais, pode sinalizar possibilidades de garantir a permanência de psicólogas(os) escolares na esfera pública de educação básica.

O cenário goiano levantado oportuniza reflexões sobre o papel das políticas públicas como possibilidades de contribuir para a inserção de psicólogas(os) na esfera pública, entendendo que é na rede pública de ensino que se pode viabilizar o maior acesso da Psicologia para a população. Não obstante, também é fundamental compreender e determinar que é uma necessidade cada vez mais urgente para a Psicologia se debruçar para contribuir com a formulações de políticas que visem contribuir com a sociedade, tanto por meio do seu

trabalho, quanto o de sua produção científica (Gonçalves, 2010; Guzzo, Mezzalira & Moreira, 2014).

Para tanto, a seção a seguir irá aprofundar na discussão acerca das políticas públicas, em especial as políticas públicas educacionais e a sua articulação necessária com a Psicologia Escolar, argumentando suas possíveis funcionalidades, para possibilitar a inserção de profissionais de Psicologia na educação básica pública e para fundamentar e nortear a atuação da(o) psicóloga(o) escolar.

Articulações entre a Psicologia Escolar e Educacional e as Políticas Públicas Educacionais

O entendimento acerca do que é política requer admitir que se trata de um conceito proeminentemente polissêmico. Todavia, parece haver um certo nível de consenso teórico que localiza sua manifestação inicial nas cidade-estado gregas enquanto uma espécie de atividade ou *práxis* humana. Depreende desta concepção e origem que a política era vinculada a *polis*, em outros termos, ligado a atividades humanas elaboradas na esfera pública em sua dimensão cidadã e social. A posteriori, novas concepções e acepções foram aglutinadas para o conceito, tendo um proeminente destaque para a obra “Política” de Aristóteles que apensa o estudo do tema, a produção de conhecimento acerca dessa atividade. Por mais que inúmeras conotações tenham sido agregadas, manteve-se como um elemento nuclear ao seu significado, a noção de atividade política do Estado na elaboração de ações constituídas por meio das relações sociais (Bobbio, 1998; Pereira, 2008).

Deste panorama, o meandre polissêmico da política enquanto objeto de estudo também se estende para o campo das políticas públicas e políticas sociais. Como Souza (2006, p 24) demonstra em sua revisão da literatura sobre o tema, há uma pluralidade de elaborações que busca defini-las:

Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz.

Compartilhamos do apontamento de Guzzo, Mezzalira e Moreira (2014) de que para o horizonte da Psicologia, é importante a busca por uma clareza conceitual acerca do que são políticas públicas e políticas sociais. Nesse sentido, pode-se observar na súmula de Souza (2006) que as distintas acepções sobre políticas públicas compartilham do entendimento central de uma ação do Estado, o estudo do Estado em ação, ligado em síntese a execução governamental com algum nível de impacto ou alteração social, independente de existir ou não a intencionalidade de um bem comum. Assim, Souza (2006, p.26) sumariza que “pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)”.

No tocante ao que se caracteriza como política social Pereira (2008, p.92) define que “a política, na sua configuração recente e restrita, tem a conotação de política pública, a qual engloba a política social. Ou melhor, a política social é uma *espécie* do *gênero* política pública”. Höfling (2001) complementa em um nível mais específico que as políticas sociais se originam de movimentos sociais do século XIX, resultante entre conflito do capital-trabalho e se circunscrevem em ações que estabelecem em alguma medida proteção social, executando a redistribuição dos benefícios sociais que visa minimizar as desigualdades estruturais oriundas do desenvolvimento socioeconômico capitalista. Desta forma, as políticas sociais focalizam na oferta de serviços básicos para a população como a educação, saúde, trabalho, previdência, habitação, saneamento, entre outros. Para os fins e interesse desta pesquisa e a abordagem de

tema por ela proposta, se utilizará estreitamente a concepção de políticas públicas para se referir as ações do Estado e também por entender que o conceito, por ser um gênero, abarca em si as políticas sociais.

Segundo Spink (2017), a concepção de políticas públicas é entrelaçada com contextos históricos e sociais, sendo moldada e influenciada por antecedentes que vão além de sua aplicação prática e teórica. A expressão, que na língua inglesa distingue claramente *politics* (política, ciência política, atividade política) e *policy* (diretrizes, propostas, princípios implantados por governos), na língua portuguesa é condensado em uma única palavra, política, que pode ser qualificada de diversas formas para indicar diferentes questões.

Para qualificar o debate relativo as políticas públicas e o seu papel na sociedade é necessário localiza-las na conjuntura do movimento do capital e do movimento das forças sociais, ponto este que é fortemente defendido pela perspectiva de autores como Faleiros (2000), Höfling (2001), Gonçalves (2010), Pereira (2008), Yamamoto e Oliveira (2014), Behring e Boschecci (2016) e Evangelista e Shiroma (2019). A defesa é a de que o Estado capitalista e sua organização pensa e concebe as políticas públicas pautadas a partir da ideologia neoliberal e que busca desta forma impregnar nas políticas seus interesses de regulação e manutenção de seu funcionamento.

Obviamente que ao partir deste norte, não significa assumir uma postura reducionista, simplista e determinista de análise do tópico, mas sim de abraçar as complexidades provenientes da lógica capitalista, visto que as políticas públicas ressoam proeminentemente questões da economia e da sociedade. Assim, qualquer esforço nesta direção demanda estabelecer as inter-relações entre Estado, sociedade, economia e política (Souza, 2006).

Nessa linha, Pereira (2008) assinala que políticas públicas não são sinônimo de política estatal. A constituição da palavra “pública” na qual se sustenta o conceito, se refere essencialmente a sociedade como um todo, ligada a forma de organização política que visa o

interesse comum. Em outros termos, trata-se de uma ação pública, na qual Estado e sociedade se fazem presentes, desempenhando um papel ativo e que em seu caráter essencial prevê a participação coletiva que perpassa também o intercâmbio de ações e decisões. Logo, isso quer dizer que políticas públicas é *locus* de conflitos e disputas de interesses

Deste modo, cabe salientar que políticas públicas não são intrinsecamente medidas más em si mesmas, mero instrumentos de manipulação e exploração, muito menos medidas boas em si mesmas como se defende a classe dominante, são, ao contrário, dialeticamente contraditórias. Portanto, exercem uma dupla função, são simultaneamente produto da luta de classes, ao mesmo tempo em que colabora com a reprodução das classes sociais (Faleiros, 2000). Nas palavras de Nogueira (2001, p.25):

A ela estão associadas coisas tão complicadas - poder, autoridade, interesses, ambições, força e persuasão, leis e armas, afeto e repressão -, que seria impossível a política ser apenas e tão-somente expressão do justo, do correto, daquilo que é bom. Ela está cortada por contradições e segue ao embalo de forças tão díspares quanto o céu e o inferno.

Portanto, é fundamental reconhecer e apontar que dentro da administração e do processo estatal as políticas públicas são peças centrais no confronto dos interesses de classes e onde se priorizam as questões do campo social. Na sociedade capitalista são nas políticas que se tensionam as oposições dos interesses da acumulação do capital e as necessidades da população (Yamamoto, 2003).

Um ponto imprescindível para se estabelecer a articulação das políticas públicas com a Psicologia Escolar é considerar o fato de que há uma quantidade substancial de políticas e que por uma característica da organização administrativa brasileira são setorizadas⁹ por áreas. Avaliando a proposta em Psicologia Escolar, considera-se que as políticas públicas educacionais são as que geram maior impacto para a área, pela razão de conversarem

⁹ Conforme discutem Wanderley, Martinelli e Paz (2020), na configuração brasileira, a setorização é historicamente parte constituinte das políticas públicas no país. Todavia essa modalidade tem sido amplamente discutida e questionada no cenário das políticas públicas por entender que a medida acaba por desarticular, fragmentar e sobrepor ações.

diretamente com a *práxis* e com o cenário de atuação da categoria. Apesar disso, se reconhece que as políticas de outros seguimentos invariavelmente dialoguem com a Psicologia Escolar, mas para fim de aprofundamento proposto para a pesquisa serão privilegiadas as políticas públicas educacionais. Desta forma, se por políticas públicas se entendem as ações do Estado de um modo geral (Souza, 2006), as políticas públicas educacionais dizem respeito a ações governamentais direcionadas ao campo da educação e das dimensões do contexto educativo (Höfling, 2001; Saviani, 2008).

É a partir deste enfoque relativo as políticas públicas que se propõe aqui a pensar sua articulação com a Psicologia Escolar e Educacional. Segundo Prado (2014), quando se fala da relação entre a Psicologia e as políticas de um modo geral, é possível determinar uma aproximação que data desde o século XIX, período em que a própria Psicologia emerge enquanto uma proposta de ciência independente. Curiosamente, cabe a observação atenta que ao longo dessa história, a política foi pouco explorada por psicólogos(os) como objeto em suas pesquisas e que foi abordada principalmente por pensadores que se utilizavam do pensamento psicológico para compreender diferentes fenômenos políticos como o interesse pela manutenção e/ou transformação social. Neste contexto, o discurso vigente resultante dessa convergência balizava em encontrar motivações psíquicas qualificadas para esclarecer as revoltas e a formação do espaço da política, o que, por conseguinte acabou por influenciar no processo de institucionalização das práticas psicológicas e a institucionalidade da própria política, das quais se desenrola em distintas manifestações de ações como as políticas públicas e as políticas sociais.

Da perspectiva da Psicologia Escolar, as discussões temáticas pertinentes as estas interseções se dão nos últimos 30 anos. Este debate se possibilitou em larga medida pelos apontamentos críticos direcionados a Psicologia quanto às suas finalidades e papel social e também pela proposta de revisionismo crítico ocorrido dentro da Psicologia Escolar que

introduz em seu radar novas temáticas, das quais se incluem as políticas públicas (Souza, 2010).

Levando em consideração essas informações, e a própria proposta crítica em Psicologia Escolar, torna-se significativo pensar com maior urgência a importância de psicólogas(os) se apropriarem deste campo, como sinaliza Gonçalves (2010), para a importância da participação da Psicologia na defesa, elaboração e implementação de políticas públicas nos mais diversos setores sociais, dentre eles a educação. Logo, trata-se de um campo significativo que revela embates e diferentes concepções sobre os fenômenos educativos, inclusive expressando narrativas sobre a atuação da(o) psicóloga(o) em ambientes educacionais.

Em complemento, Mitjans Martínez (2017) argumenta que as políticas públicas efetuam alterações no campo educacional em diversos níveis, nas suas estruturas, nas formas de seu funcionamento, organização e nas configurações da sua subjetividade social.

Sob este ângulo, a revisão da literatura feita por Moraes, Carvalho, Costa, Negreiros e Freire (2019) indica haver um crescimento gradativo na produção do conhecimento associado ao tema e se identifica uma pluralidade de perspectivas da Psicologia ao se trabalhar com a temática das políticas públicas. Entrementes, se observa que a confluência com a Psicologia Escolar seja relativamente moderada.

Considerando a multiplicidade de enfoques de estudos dados acerca das políticas públicas, eles acabam por evidenciar dois elementos pertinentes. Em primeiro, desvela as complexidades e as minuciosidades do campo que possuem políticas setorizadas, o que requer olhares distintos sobre cada uma e em segundo, termina por impetrar na definição de um prisma sobre o objeto para que se possam fazer análises acuradas. Deste modo, como argumentam Evangelista e Shiroma (2019) é necessário apropriar dos sentidos das políticas públicas educacionais, processo este que pode se dar no *loci* de sua realização prática ou por meio de seus documentos escritos.

Segundo Spink (2017), o estudo de políticas públicas é um campo em si, envolvendo a exploração de como as políticas são formuladas, implementadas e avaliadas. Este campo não apenas analisa as políticas, mas também explora os processos, atores e estruturas associadas à política pública.

Guzzo, Mezzalira e Moreira (2012) salientam que, nas últimas décadas, tem-se observado um debate ampliado sobre a presença de psicólogas(os) na rede pública de educação, identificando questões cruciais, como a quantidade desses profissionais e suas condições de inserção no campo educacional. A história, conforme delineado nas seções anteriores e corroborado pelas autoras mencionadas, revela obstáculos que resultaram em contratempos para a integração de psicólogas(os) na educação. Adicionalmente, Petroni e Souza (2017) argumentam que a posição ocupada por psicólogas(os) na escola não é legitimada de maneira institucional e legal, configurando um cenário intrincado e desafiador.

Nesta esteira, Santana (2019) aponta que o cenário das políticas públicas e sua interseção com Psicologia e Educação assinalam possibilidades para abertura de campos para a inserção da(o) psicóloga(o) escolar. No entanto, também desvela desafios, tendo em vista que existem políticas evidenciando discursos e expectativas que contrapõem as atividades da(o) psicóloga(o) escolar.

Atendendo a essas questões, esta pesquisa abrange os documentos escritos pertinentes ao âmbito educacional, com foco na inserção e atuação profissional da(o) psicóloga(o) na educação pública, bem como na interlocução dessas(es) profissionais enquanto elementos interagentes no contexto mediado pelas políticas. Pela diversidade de documentos existentes, optamos pela **legislação**, por considerar o cenário recente de aprovação da lei federal nº 13.935 de 2019 que prevê os serviços de Psicologia e de Serviço Social na educação básica pública, o que por si só não é uma garantia de concretização, sendo um espaço consideravelmente nebuloso na qual a categoria tem se debruçado, como Souza (2006, p. 37)

ressalta, “a política pública envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação”.

Em paralelo, entendemos também que a lei federal não é a única a ter tratativa relativa a inserção e atuação de psicólogas(os) na educação. Como apresentado por autores como Faleiros (2000), Höfling (2001), Nogueira (2001), Pereira (2008), Yamamoto e Oliveira (2014), Evangelista e Shiroma (2019) entre outros, as políticas públicas são espaços de disputas de interesses antagônicos o que subsequentemente gera inúmeros documentos imbuídos de múltiplos interesses.

Por fim, através de tal perspectiva e contexto apresentado podemos estabelecer que as políticas públicas trazem em seu conteúdo o discurso oficial que expressa as concepções sobre a educação e sociedade e também é nelas que se concretizam as práticas que estabelece o cotidiano do contexto educativo, desvelando demandas de ações para psicólogas(os) escolares. Deste modo, as políticas podem revelar qual a atuação esperada de um profissional da Psicologia na educação e por conseguinte como a Psicologia Escolar é apropriada e significada por pessoas, grupos e entidades que participam de sua construção (Pasqualini, Souza & Lima, 2013; Souza, 2010). Em síntese, consideramos que as políticas públicas, em especial as do campo educacional pode ser um campo profícuo capaz de mediar a inserção e ocupação de psicólogas(os) na rede pública de educação, na mesma medida em que apropriar-se desses espaços, das políticas e da Educação pública é um esforço pelo qual deve perpassar a Psicologia Escolar.

Considerando tais aspectos, o próximo capítulo se dedica a apresentar uma revisão da literatura acerca das articulações entre a Psicologia Escolar e as políticas públicas, buscando caracterizar a produção de conhecimento pertinente a temática.

2 - Revisão da Literatura

“Como teria qualquer valor a literatura descritiva, se a realidade se oculta sob pequenas coisas que enumera (a grandeza no ruído distante de um aeroplano, na linha do campanário de Saint-Hilaire, o passado no sabor de uma Madeleine etc.) e por si mesmas nada significam, se não se souber desentranhar o que encerram?”

Marcel Proust, “O tempo redescoberto” (1927)

Este capítulo reúne a revisão da literatura e a análise das produções científicas acerca da interseção entre a Psicologia Escolar e Educacional e as políticas públicas educacionais, em especial voltados para a discussão da inserção e atuação da(o) psicóloga(o) em contexto educativo. Buscou-se neste processo revisional verificar o que foi produzido sobre o assunto e caracterizar como a temática vem sendo desenvolvida e estudada pela área.

Uma revisão da literatura consiste em uma etapa da pesquisa qualitativa onde se realiza o mapeamento e a leitura de materiais já publicados sobre o assunto pretendido. Segundo Flick (2009), a era das grandes teorias gerais acabou e o paradigma atual focaliza em questões contextualizadas que se sustentam e se relacionam com campos e pesquisas já existentes. Neste sentido, para se ter consistência em um estudo é necessário se familiarizar e se apropriar do que já foi investigado, teorizado, construído e quais são as possíveis questões em aberto sobre a temática abordada.

A revisão ainda pode ter como finalidade identificar conceitos chaves que não foram cogitados inicialmente, levantar procedimentos metodológicos e de análise de informações empregadas por outros pesquisadores, verificar erros que já foram cometidos em outros estudos e o de utilizar para fazer confirmações, comparações ou superação dos resultados e descobertas obtidas (Sampieri, Collado & Lucio, 2013).

Para esta revisão da literatura considerou-se e privilegiou estreitamente a produção nacional, visto que conforme apontam Guzzo, Mezzalira, Moreira, Tizzei e Neto (2010) o contexto da Educação brasileira, as políticas públicas educacionais no Brasil, bem como a própria Psicologia Escolar e Educacional que temos são característicos da nossa formação social, cultural e histórica, havendo inclusive diferenças conceituais e práticas em outros países, às quais não se aplicam em nossas demandas e realidade. Logo, assumimos a posição de que é mais produtivo analisar estudos que tenham se debruçado a investigar e compreender este cenário.

Sampieri, Collado e Lucio (2013) salientam que uma revisão da literatura adequada deve passar por uma boa seleção de referências, buscando recorrer a diferentes fontes e bancos de dados. Para tanto, foram selecionadas três fontes objetivando abranger a maior quantidade possível de materiais que versam sobre a articulação da Psicologia Escolar e as políticas públicas educacionais, sendo elas: 1) o Portal de periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por possuir um acervo científico virtual que abriga os principais periódicos e bases de dados condensado em uma única ferramenta de buscas; 2) a Revista Psicologia Escolar e Educacional, por ser a publicação brasileira temática dedicada a reunir estudos teóricos e empíricos da área e por estar vinculada à Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), principal organização que articula a ciência e profissão da(o) psicóloga(o) escolar com a sociedade 3) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por integrar, registrar e difundir por meio eletrônico teses e dissertações dos programas de pós-graduação no país.

Para seleção dos materiais foram adotados como critérios de inclusão 1) tratar-se de estudo teórico ou empírico da Psicologia Escolar e Educacional que conste em seu escopo a interseção da área com as políticas públicas no campo educacional. Para tanto, foram considerados materiais que em algum momento do corpo textual mencionou a Psicologia

Escolar ou psicólogas(os) escolares, 2) conter pelo menos um dos descritores elencados no título, resumo, palavras-chave ou assunto, 3) estar em língua portuguesa, 4) estar disponível para leitura integral ou para download do texto. Foram excluídas publicações onde os estudos das políticas públicas foram realizados por outras perspectivas que não a da Psicologia Escolar e as pesquisas que tratavam sobre a realidade de outro contexto educativo que não fosse o brasileiro.

Nas fontes de pesquisa foram utilizadas a busca booleana com os termos “psicolog*¹⁰ escolar” e “política*”, aplicados em qualquer campo (título, resumo, assunto e palavras-chave) com operador AND (E) que garante a combinação das palavras-chave por adição. Os buscadores foram elegidos para englobar as possíveis variantes terminológicas da pesquisa, assim ao utilizar “psicolog*escolar”, os resultados listariam na busca Psicologia Escolar, Psicologia Escolar e Educacional, Psicologia Educacional e Escolar, Psicologia Escolar/Educacional, psicóloga(s) escolar e psicólogo(s) escolar. Da mesma forma, ao utilizar “política*”, se obteve respostas para política(s), política(s) pública(s) política(s) educacional(is).

Após as buscas com os descritores se aplicou o filtro de idiomas e especificamente para as teses e dissertações, foi utilizado o filtro de recorte temporal¹¹. Posteriormente foi realizada a seleção inicial do acervo que consistiu da leitura do título, resumo e palavras-chaves considerando os critérios estabelecidos. Por fim, para a seleção final do corpus foi feita a leitura integral dos textos¹². A seguir na Figura 1 estão discriminadas as etapas que constituíram a seleção dos materiais para a revisão da literatura.

¹⁰ O asterisco em consultas é um dos caracteres curinga (existem outros caracteres curinga que desempenham funções diferentes, como a interrogação, o colchete, a exclamação, etc.). São caracteres especiais que podem ser aplicados em qualquer palavra e que representam outras letras desconhecidas em uma pesquisa textual. São utilizados em situações que o item desejado na busca é parecido, mas não são idênticos em seus valores. Por exemplo, em casos de variações de uma palavra no singular, plural, de gênero e com uso de apóstrofo, a aplicação do caractere curinga asterisco faz o levantamento das variantes em uma única busca. Vide informações disponíveis no site do periódico da CAPES: <http://www.periodicos.capes.gov.br/metalibplus/help/>

¹¹ O recorte temporal para teses e dissertações é justificado na seção destinada à revisão feita no BDTD.

¹² Detalhamento das etapas em cada fonte de pesquisa estão especificadas em cada seção.

Figura 1

Etapas do levantamento e seleção do corpus para a Revisão da Literatura



Após o levantamento das produções teórico e empíricas para a revisão foram feitas análises em nível quantitativo e qualitativo e criadas categorias de análise dos materiais. De acordo com Gomes (2002), a categorização é umas das possibilidades de procedimentos de análise, sendo o conceito de categoria relativo a uma classe ou série com abrangência de elementos, aspectos ou características partilhadas ou que se correlacionam entre si. Trata-se, portanto, de uma forma auxiliar para organizar, classificar e mesclar informações obtidas. Desta forma, foram definidas as seguintes categorias de análise para o corpus: 1) **Inserção da(o) psicóloga(o) na educação**, que abarca as produções que tratam diretamente da inserção do profissional de Psicologia no contexto educativo pelo viés das políticas públicas; 2) **Possibilidades de formação e atuação profissional pautadas em políticas públicas**, que contemplam as pesquisas que estabelece perspectivas de formação e atuação em Psicologia Escolar que provém das políticas públicas e 3) **Revisão bibliográfica da temática** que agrupa os estudos que realizaram revisões da literatura sobre a temática e aproximação da Psicologia Escolar e as políticas públicas.

Os resultados da revisão da literatura serão apresentados a seguir em três seções separadas respectivamente pelas fontes de indexação e uma última seção destinada para a análise mesclada das informações.

Estudos sobre Psicologia Escolar e Políticas Públicas no portal de periódico da CAPES.

Nesta seção sucederá a revisão da literatura realizada no portal de periódico da CAPES em artigos que se ocuparam em estudar a Psicologia Escolar em confluência com as políticas públicas. O portal de periódicos é um instrumento para difundir, organizar e democratizar o acesso ao conhecimento científico de qualidade para população. Trata-se de um programa criado em 2000 no âmbito do Programa de Apoio à Aquisição de Periódicos Eletrônicos (PAAP), o referido portal é financiado pelo governo federal e é tido atualmente como um dos maiores acervos de materiais acadêmicos do mundo, reunindo 49 mil periódicos e mais de 400 bases de dados. É hoje o principal mecanismo de suporte bibliográfico para as atividades Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I) no país.

O mapeamento para a revisão foi realizado no portal em agosto de 2022 empregando a busca booleana em conjunto com os termos elencados “psicolog* escolar” e “política*” aplicados em qualquer campo. A execução dos descritores na busca resultou em 203 artigos, que posteriormente passou pela filtragem do idioma português, afinando assim para 116 publicações.

Esta etapa do levantamento demonstrou um dado significativo que indica o impacto do periódico temático de PEE. Das 116 publicações que se seguiu após o filtro de idioma, 80 artigos correspondiam a estudos originários da Revista Psicologia Escolar e Educacional, uma porcentagem aproximada de 69 %, mais que a metade dos estudos que se utilizaram dos termos escolhidos. Aqui se percebe um indício de concentração das publicações em Psicologia Escolar na revista vinculada a ABRAPEE. Esta informação levou à decisão de

investigar de forma mais aprofundada o periódico, assim uma revisão mais apurada para a revista será apresentada adiante.

Portanto, a partir disto, foram suprimidos por meio do filtro de periódicos, os artigos oriundos da Revista da ABRAPEE, visto que foi dedicada atenção especial e uma seção reservada para a revisão neste periódico temático. Resultaram dessa remoção, 36 estudos que passou por uma primeira etapa de seleção feita por meio da leitura do título, resumo, palavra-chave, derivando deste processo, 15 artigos. Por último, foi empreendido a leitura integral das pesquisas para a seleção final da amostra, restando 7 estudos selecionadas. A seguir na Tabela 1 estão demonstradas as etapas de busca e seleção realizada com o quantitativo de artigos encontrados, dividida por ano de publicação, descritor e refinação de cada etapa descrita.

Tabela 1

Etapas de busca e seleção dos artigos no portal de periódico da CAPES

Ano	Descritores: "psicolog* escolar" AND "política*"		
	Busca	Primeira Seleção	Seleção Final
2000	1	0	0
2003	1	0	0
2004	2	1	0
2005	1	0	0
2010	5	3	1
2012	1	0	0
2013	3	0	0
2014	2	2	1
2015	1	1	0
2016	4	1	0
2017	1	1	0
2018	5	1	1
2019	6	3	2
2020	2	2	1
2021	1	0	0
Total	36	15	6

A primeira aparição que consta a adição e alternância dos termos escolhidos para a busca em um artigo se deu em 2000, ressaltando que neste levantamento não foi aplicado o delineamento por data, devido a quantidade reduzida de material após os primeiros refinamentos. O quantitativo de produção no decorrer dos anos não demonstra seguir uma

sistematização de crescimento ou de declínio da aplicação dos descritores nas pesquisas. Aqui como nas demais seções onde foi feita a revisão da literatura, o termo política é empregado de formas distintas, dentre elas para tratar de políticas institucionais ou mais uma vez para marcar as políticas públicas como alternativas de intervenção diante das questões identificadas nas pesquisas, ou seja, não constituíam objeto de investigação. A seguir, na Tabela 2 consta a relação dos artigos selecionados no portal de periódico da CAPES, constando o título, a referência e o estado do qual provém o vínculo institucional dos autores.

Tabela 2

Identificação dos artigos selecionados no portal de periódico da CAPES

Nº	Título	Referência	Estado
1	Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos.	Souza (2010a)	SP
2	Notas sobre o ensino de psicologia escolar em uma concepção crítica.	Asbahr (2014)	SP
3	Políticas de Participação de Estudantes: Psicologia na Democratização da Escola.	Carvalho, Meireles e Guzzo (2018)	SP
4	Atuação do psicólogo escolar educacional em proposições legislativas contra medicalização da educação: suas representações sociais.	Costa, Araújo e Negreiros (2019)	PI
5	Políticas educacionais e psicologia: uma revisão da literatura.	Moraes, Carvalho, Costa, Negreiros e Freire (2019)	PI
6	O psicólogo escolar em políticas públicas no Piauí: mapeamento e demandas.	Candeira, Carvalho e Negreiros (2020)	PI

A Tabela 2 demonstra que as produções que versam sobre a temática entre Psicologia Escolar e as políticas públicas em periódicos indexados no portal da CAPES estão igualmente distribuídas entre o Nordeste e o Sudeste, sendo 3 pesquisas para cada região. As 3 pesquisas do nordeste são do Piauí, originários da mesma instituição e autoria. As demais 3 produções restantes provêm do sudeste do país, especificamente do estado de São Paulo. Aqui encontramos um cenário distinto em comparação com as outras fontes em que foi realizada os mapeamentos para a revisão, não havendo uma predominância de pesquisas no sudeste do país.

Seguindo, será feito a categorização dos artigos selecionados com o intento de identificar como os trabalhos abordam a temática das políticas públicas em relação com a Psicologia Escolar, buscando sintetiza-los e caracteriza-los. Os trabalhos foram divididos nas categorias analíticas estabelecidas, sendo elas: 1) possibilidades de formação e atuação profissional pautadas em políticas públicas: Souza, 2010a; Asbahr 2014; Carvalho, Meireles e Guzzo, 2018; Costa, Araújo e Negreiros, 2019; Candeira, Carvalho e Negreiros, 2020 e 2) Revisão bibliográfica da temática: Moraes, Carvalho, Costa, Negreiros e Freire, 2019.

Não foi encontrado no mapeamento do portal trabalhos que investigaram a inserção da(o) psicóloga(o) no contexto educacional. Por tanto, a categoria analítica da inserção da(o) psicóloga(o) na educação foi retirada desta seção.

A respeito das pesquisas que se encaixam na categoria de possibilidades de formação e atuação profissional pautadas em políticas públicas temos o artigo de Souza (2010a) que realiza um ensaio teórico conceitual acerca da atuação da(o) psicóloga(o) escolar diante das revisões críticas ocorridas na área nas últimas décadas. Para tanto coloca em evidência o avanço das discussões da Psicologia Escolar no campo das políticas públicas e a necessidade de as colocar no horizonte do conhecimento e do campo formativa para uma práxis contextualizada e compromissada na educação. A autora então nos chama a atenção para a repercussão que as políticas projetam na realidade e o cotidiano escolar e a constante necessidade de se estabelecer e nortear as ações profissionais de formas colaborativas e participativas.

Em consonância com o estudo exposto acima, mas mais especificamente no campo formativo, Asbahr (2014) investiga a formação em Psicologia, especificamente nos componentes que habilitam os alunos para compreensão dos fenômenos educativos e os processos de escolarização. Busca assim identificar concepções teórico-práticas que atravessam a formação em Psicologia Escolar na graduação. A defesa empreendida neste

sentido pela autora é de que a proposta formativa em Psicologia deve ser teoricamente solidificada e que para isso necessariamente é preciso abarcar em seu currículo as políticas educacionais, pois são elas que modulam muitas das características e funcionamento da escola. Outro ponto fortemente demarcado é o de que se deve estimular e proporcionar espaços de inclusão dos alunos de graduação nas escolas, a vivência e a aproximação com o cotidiano escolar produzem conhecimento e repertórios que auxiliam para o entendimento conceitual e prático da Psicologia Escolar.

Na perspectiva da atuação pautadas em políticas públicas, temos o trabalho de Carvalho, Meireles e Guzzo (2018) que mapeou e analisou as políticas que versam sobre a participação estudantil nas escolas, buscando identificar através de uma reflexão crítica as possibilidades de atuação da(o) psicóloga(o) escolar diante da implementação, desenvolvimento e diretrizes norteadoras dessas políticas. Foram encontradas neste processo três planos governamentais que trazem em seu conteúdo a participação dos estudantes, o Plano Nacional de Educação, o Plano Estadual de Educação e o Plano Municipal de Educação. As políticas trazem a possibilidade da participação dos estudantes na construção democrática da escola, o que é um ponto importante para o desenvolvimento cidadão de alunos, mas que requer apropriação por parte da sociedade civil para sua efetivação. Do ponto de vista da Psicologia Escolar é destacado a potencialidade e a importância de se estimular os espaços participativo dos estudantes, bem como o de criar condições que possibilite desenvolver dialogicamente a argumentação, a negociação, a resolução dos problemas cotidianos, além de encorajar o senso de pertencimento e o da participação para a toma de decisão e construção do espaço educativo.

Ainda nesta perspectiva de possibilidades de atuações pautadas nas políticas públicas, a pesquisa de Costa, Araújo e Negreiros (2019) investigou a percepção de alunos de Psicologia acerca da atuação da(o) psicóloga(o) escolar diante das proposições legislativas

contra o fenômeno da medicalização na educação. Para esse fim, utilizaram de questionários aplicados em alunos de graduação em Psicologia de uma instituição públicas de ensino. Os resultados apontam para distintas representações sociais, mas a que mais se destaca é a da compreensão da atuação da(o) psicóloga(o) voltada para possibilidade de ações inscritas na implementação e acompanhamento das leis como forma de contrapor a medicalização na educação. Vale ressaltar que os participantes da pesquisa majoritariamente haviam passado por estágios na área escolar, o que se torna um dado significativo para entender o papel formativo na tomada de consciência das atribuições de uma(um) psicóloga(o) escolar.

Outro artigo a trabalhar a atuação apoiada em políticas públicas é o de Candeira, Carvalho e Negreiros (2020) que estudou a atuação da(o) psicóloga(o) escolar nas políticas públicas, especificamente no Piauí. A pesquisa parte para a identificação das(os) psicólogas(os) inseridos nas políticas educacionais e posteriormente caracterizar a atuação destes profissionais. Os resultados apontam para uma atuação predominante nas políticas de melhorias da educação com demandas voltadas para ações que lidem com a evasão e com questões relacionadas a saúde mental e emocional. Parte deste processo se sustenta nas limitações identificadas pela pesquisa, na escassez de recursos e suporte técnico, além do histórico problema sobre o entendimento dos demais profissionais sobre o papel da(o) psicóloga(o) escolar.

Por fim, na categoria analítica de revisão bibliográfica da temática, encontra-se o artigo de Moraes, Carvalho, Costa, Negreiros e Freire (2019) que realizou uma revisão de literatura a respeito das políticas educacionais e a Psicologia, buscando identificar neste panorama como a temática perpassa os estudos e quais destas produções faz um paralelo e aproximação com a Psicologia Escolar. O levantamento da amostra foi feito em 5 bases de dados distintas, delimitando em artigos publicados entre 2008 e 2017 em língua portuguesa, inglesa ou espanhola. A amostra final foi composta de 23 artigos, dos quais 2 consistem de pesquisas

que fazem paralelo das políticas educacionais e a Psicologia Escolar. Os autores concluem que as políticas públicas do campo educacional têm se tornado objeto de estudo nos últimos anos, representando um aumento das produções desde 2011, principalmente na América Latina, sobretudo no Brasil. Contudo salientam que tais pesquisas são orientadas por diferentes perspectivas na Psicologia e que se correlacionam com outros campos do conhecimento e também com políticas de outros campos sociais além da educação, mas no que se refere estreitamente ao horizonte da Psicologia Escolar são poucos os estudos neste campo.

Na próxima seção será apresentada a revisão de artigos realizada na revista PEE.

Psicologia Escolar e Políticas Públicas nas publicações da Revista Psicologia Escolar e Educacional

O objetivo desta seção é apresentar os artigos publicados pela revista Psicologia Escolar e Educacional que versam sobre a interseção entre a Psicologia Escolar e as políticas públicas, bem como o de caracterizar as produções da publicação sobre a temática. A revista Psicologia Escolar e Educacional é um periódico científico nacional, voltada para a difusão e debate de produções científicas na área de Psicologia Escolar e Educacional, atualmente possui classificação Qualis A1¹³ com periodicidade de publicação semestral. Trata-se de uma publicação oriunda da ABRAPEE, sociedade civil que funciona desde 1990 e que objetiva divulgar, discutir e incentivar o crescimento da ciência e profissão da(o) psicóloga(o) escolar.

Tendo em consideração a relevância e o valor histórico da ABRAPEE enquanto entidade organizada que promove, visibiliza e cria importantes espaços para a Psicologia Escolar, pode-se considerar a revista semestral da associação como o principal veículo temático em território nacional que agrupa estudos e pesquisas em Psicologia Escolar. Assim, pensando no

¹³ Qualis periódicos é um sistema elaborado pela CAPES que faz avaliação das produções científicas brasileiras em todas as áreas de conhecimento. A Qualis possui critérios de avaliação de impacto qualidade específicos para cada área e atualmente conta com 8 classificações possíveis: A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C, onde A1 é a pontuação mais elevada.

tema proposto, a revista foi eleita como uma das fontes para a revisão de literatura, objetivando identificar e analisar os estudos em que houvesse diálogo com as políticas públicas.

O levantamento foi realizado na base de dados Scielo onde estão indexados todos os volumes do periódico desde o início de sua atividade em 1996. A busca foi feita considerando todos os volumes e edições disponibilizadas desde 1996 até agosto de 2022. Foram localizadas 1094 publicações, dos quais 757 correspondiam a artigos e as demais correspondiam a resenhas, editoriais e entrevistas. A partir deste filtro foi aplicado os descritores combinados “psicolog* escolar” e “política*”, resultando em 80 artigos. A etapa subsequente representou a leitura de título, palavras-chave e resumo, sendo feita uma primeira seleção daqueles que se aproximavam ao tema proposto, resultando em 18 artigos. A última etapa, a de seleção final foi feita pela leitura integral dos artigos, restando em 6 artigos selecionados. A seguir a Tabela 3 demonstra as etapas de busca e seleção realizada com o quantitativo de artigos encontrados, dividida por ano de publicação, descritor e refinação de cada etapa descrita.

Tabela 3
Etapas de busca e seleção dos artigos na Revista PEE

Ano	Descritor: "psicolog* escolar" AND "política*"		
	Busca	Primeira Seleção	Seleção Final
1999	1	0	0
2006	1	1	0
2007	2	0	0
2009	2	1	0
2010	2	0	0
2011	1	0	0
2012	5	2	2
2013	7	1	1
2014	9	2	1
2015	5	0	0
2016	6	4	1
2017	6	1	0
2018	13	2	0
2019	3	0	0
2020	7	4	1

Ano	Descritor: "psicolog* escolar" AND "política*"		
	Busca	Primeira Seleção	Seleção Final
2021	6	0	0
2022	4	0	0
Total	80	18	6

Os aspectos gerais indicam que a primeira publicação na revista a preencher os critérios estabelecidos para a revisão data de 2012. Anterior a este artigo o termo política comparece em diferentes contextos e flexões semânticas, inclusive está presente no editorial de abertura da primeira edição do periódico em 1996. Também está presente em diversos resumos, mesmo que não constituísse como parte da investigação feita na pesquisa ou do estudo em si, comumente encontra-se aplicado em variações do termo como sugestão final do trabalho para colaborar com a elaboração e implementação de políticas públicas a partir do tema abordado. Relativo a essa questão, o artigo de 1999 emprega em seu resumo a palavra para remeter ao sistema político e econômico, posterior a esta utilização, o emprego do termo fica em hiato, só retornando nos artigos da revista em 2006.

No enfoque quantitativo, as produções da revista em artigos desde 1996 até agosto de 2022 em língua portuguesa resultou em 757 publicações indexadas. Deste universo, 6 artigos correspondem a estudos teóricos e empíricos que tratam da articulação entre PEE com as políticas públicas, ou seja, apenas 1,2%.

Cabe salientar que políticas públicas como temática e também como palavra-chave foi identificado no artigo de Viégas e Souza (2006) que analisou a progressão continuada no Estado de São Paulo na perspectiva de docentes atuando no ensino fundamental, objetivando entender como os educadores compreendem e correlacionam com sua prática a implementação da política educacional. As políticas públicas comparecem no artigo como objeto e pode se configurar como um tema transversal a ser aplicado para se pensar ações da(o) psicóloga(o) escolar, contudo, não houve menção à Psicologia Escolar ou a(o)

psicóloga(o) escolar no corpo textual, motivo pelo qual a referida pesquisa não foi selecionada para amostra da revisão.

Com as informações da Tabela 3 conseguimos observar um crescimento sistemático da aplicação do termo política nas produções do periódico desde 2012, sendo o ano de 2018 aquele que mais apresenta a inclusão da palavra, totalizando 13 artigos. Verificando os artigos deste ano é possível perceber que houve uma tendência de estudos relacionados a pessoa com deficiência representando 8 artigos. Por essa via, as pesquisas abordaram a realidade e o direito das pessoas com deficiência, inclusão e as suas diversas manifestações dessa categoria em relação ao contexto educativo. Pode-se pensar que uma possível causa do aumento desta temática seja fruto do progresso ocorrido para essa população em decorrência do estatuto da pessoa com deficiência, Lei Federal nº13.146 de 6 de julho de 2015 e por conseguinte em como a demanda de inclusão escolar tem gerado possibilidades de atuação para a(o) psicóloga(o) na educação. Em congruência, Souza, Gomes, Checchia, Lara e Roman (2016) indicam que uma das vias de ingresso dos profissionais da Psicologia na educação tem se dado pela necessidade de se adaptar à política de educação inclusiva e por demandas de pais de alunos com deficiência.

A seguir, na Tabela 4 estão identificados e apresentados por ordem de publicação os artigos selecionados para a revisão de literatura na Revista Psicologia Escolar e Educacional. A tabela contém os títulos, as respectivas referências e o estado do qual provém o vínculo institucional dos autores.

Tabela 4

Identificação dos artigos selecionados no Periódico PEE

Nº	Título	Referências	Estado
1	Psicólogo na rede pública de educação: embates dentro e fora da própria profissão.	Guzzo, Mezzalira e Moreira (2012)	SP

Nº	Título	Referências	Estado
2	Psicologia escolar e formação continuada de professores em gênero e sexualidade.	Gesser, Oltramari, Cord e Nuernberg (2012)	SC
3	Atuação do psicólogo escolar na perspectiva de proposições legislativas.	Pasqualini, Souza e Lima (2013)	SP
4	Recuperação escolar: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar.	Caldas e Souza (2014)	SP
5	Psicólogos em secretarias de educação paulistas: concepções e práticas.	Souza, Gomes, Checchia, Lara e Roman (2016)	SP
6	Psicologia e Políticas Educacionais: Estado do conhecimento nas Pós-Graduações do Distrito Federal (2006-2014).	Bauchspiess e Pedroza (2020)	DF

Pode-se observar na Tabela 4 que dentre as seis publicações, quatro são originários de pesquisadoras com vínculos em instituições do sudeste do país, especificamente do Estado de São Paulo, indicando preponderância na produção de conhecimento ligado a temática. Das demais obras, uma publicação é associada ao Sul em Santa Catarina e outra ao Centro-Oeste, ligado ao Distrito Federal.

Será feito a seguir uma síntese e categorização dos artigos selecionados com o intento de identificar como os trabalhos abordam a temática das políticas públicas em articulação com a Psicologia Escolar. Os trabalhos foram divididos em categorias analíticas apresentadas anteriormente, sendo elas: 1) inserção da(o) psicóloga(o) na educação: Guzzo, Mezzalira e Moreira, 2012; Pasqualini, Souza e Lima, 2013; 2) Possibilidades de formação e atuação profissional pautadas em políticas públicas: Gesser, Oltramari, Cord e Nuernberg, 2012; Caldas e Souza, 2014; Souza, Gomes, Checchia, Lara e Roman, 2016 e 3) Revisão bibliográfica da temática: Bauchspiess e Pedroza, 2020.

A categoria analítica de inserção da(o) psicóloga(o) na educação engloba as produções que se propõe diretamente a debater e analisar sobre a inclusão dos profissionais de Psicologia na Educação a partir das políticas públicas educacionais. É, portanto, a categoria que se relaciona diretamente com o objeto de pesquisa deste trabalho, constando duas produções listadas na revisão do periódico.

Inclui-se nesta categoria o trabalho de Guzzo, Mezzalira e Moreira (2012) que levantam o desafio para a presença dos profissionais de psicologia na educação pública, situando a questão a partir da análise da escassez de psicólogas(os) lotados em secretarias municipais de educação e as respectivas condições de inserção neste contexto. Neste sentido, objetivando aprofundar o debate sobre os problemas e as perspectivas necessárias à inserção de psicólogas(os) na rede pública de educação, o estudo recorre para a análise documental dos relatórios obtidos nos encontros regionais e nacionais promovidos pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) durante o Ano Temático da Educação do Sistema Conselhos em 2008 e também nos resultados e sistematizações apresentados durante o Seminário Nacional do Ano da Educação em 2009.

Os resultados da pesquisa supracitada evidenciam alguns elementos que tensionam a entrada da(o) psicóloga(o) na rede pública de educação, intrincado essa condição na ausência de discussão da dimensão política e do direcionamento prático para constituição da profissão no currículo de formação em Psicologia. É localizada assim a necessidade da participação ativa da categoria em espaços públicos que discutam, elaborem e implementem as políticas públicas educacionais, uma vez que o distanciamento e o não-comparecimento nesses locais colaboram para o impedimento de sua inserção. Neste seguimento, pensando efetivamente em uma possível contratação de psicólogas(os) é destacado que a escolha do referencial teórico a ser requerido nos concursos públicos deve passar por uma reflexão crítica e cuidadosa, considerando que conteúdos que não abarcam uma concepção contextualizada da educação e

do desenvolvimento dos alunos acaba por reforçar práticas clínicas e remediativas nas escolas. Por último salienta que para o reconhecimento e a incorporação de psicólogas(os) como trabalhadores da escola necessariamente passa pela caracterização de suas atribuições e descrição de suas atividades nos editais, evitando assim exercícios incompatíveis e descontextualizados no campo educacional e a respectiva prática de alocação dos profissionais de outras secretarias.

Ainda neste eixo de produção da inserção da(o) psicóloga(o) em contexto educativo, Pasqualini, Souza e Lima (2013) discutem a partir da análise documental de 31 proposições legislativas do Estado de São Paulo a inserção da(o) psicóloga(o) na educação básica e quais as demandas e expectativas sociais comparecem nesses textos acerca da atuação da Psicologia no contexto educativo. Os documentos investigados fornecem a compreensão de como os discursos oficiais parlamentares expressam concepções sobre a Psicologia e a Educação. A análise evidencia que os projetos focalizam práticas individualizantes da Psicologia, fruto do juízo de que psicólogas(os) são profissionais formados para lidar com problemas de ordem individual. Também é apresentado um foco instrumental do processo educativo, neste sentido contrapõe os avanços teórico-metodológicos na perspectiva histórico-crítica da Psicologia Escolar. A pesquisa contribui para se pensar a aproximação da área com o campo legislativo e a partir disso refletir sobre o encaminhamento político na educação.

Outra categoria analítica proposta é o das possibilidades de formação e atuação profissional pautadas em políticas públicas. Aqui foram agrupadas 3 pesquisas da amostra que correlacionam e analisam uma ou mais políticas públicas com possibilidades de nortear a travessia a atuação e ações das(os) psicólogas(os) escolares ou experiências de atuação em Psicologia Escolar oriundas de demandas expressas nas políticas.

Neste eixo, Gesser, Oltramari, Cord e Nuernberg (2012) em sua pesquisa buscou verificar possíveis contribuições da Psicologia Escolar para formação de professores, especificamente

para se trabalhar com questões de gênero e sexualidade no cenário educacional. O estudo passa inicialmente pelo mapeamento de políticas públicas que podem nortear a atividade docente, sendo esses documentos que abordam e dialogam com a temática de gênero e sexualidade na interface com a educação e também no desenvolvimento de crianças e adolescentes. A partir destes documentos são problematizados os desafios e as possibilidades para professores ao ocupar esse lugar. Deste modo, foi apurado a dificuldade dos docentes em lidar com expressões e identidades de gênero e sexualidade que fogem da normativa e dos padrões hegemônicos. As autoras apontam para esse fim que a(o) psicóloga(o) escolar pode trabalhar na formação de professores para abranger o entendimento sobre a temática, bem como o de instrumentalizar os professores para desenvolver estratégia de educação sexual.

Pensando nas possibilidades de ações da Psicologia Escolar proveniente das políticas públicas, Caldas e Souza (2014) por meio dos conceitos em Psicologia Escolar partem para a análise específica da política educacional de recuperação na educação pública paulistana, buscando compreender as significações produzidas por professores, alunos e mães acerca do programa de recuperação escolar. Em complemento, podemos fazer o principal paralelo no campo político com o que está inscrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB), que estabelece como direito do aluno com menor rendimento meios e estratégias didático-pedagógica para superar possíveis defasagens no processo de ensino-aprendizagem. Deste modo é destacado na pesquisa o aspecto contínuo que as políticas públicas desempenham na recuperação escolar, encarnando em distintas elaborações governamentais sobre o conteúdo. As autoras identificam que há uma discrepância entre a finalidade do projeto de recuperação e sua efetiva concretização nas escolas, marcado por impossibilidades e sutis mecanismos de exclusão. Neste sentido propõem medidas pedagógicas que possibilitem maximizar as potencialidades dos alunos por meio de mediações que promovam relações de auxílio entre os pares, além de pontuar que neste processo a(o) psicóloga(o)

escolar precisa estar atenta(o) quanto as políticas públicas excludentes e que não contribuem para promoção de uma educação pública de qualidade. Denunciam assim a terminologia da recuperação que acaba por distanciar as potencialidades de aprendizagem e que termina por cristalizar em atrasos, as dificuldades provenientes no processo de ensino-aprendizagem.

Ponderando sobre as experiências profissionais pautadas em políticas públicas, Souza, Gomes, Checchia, Lara e Roman (2016) analisam as concepções e práticas de psicólogos(os) atuando em políticas públicas de educação no estado de São Paulo. A pesquisa fornece informações pertinentes a historicidade do serviço de Psicologia na educação estruturado no estado e as distintas formas de ingresso desses profissionais. Dessa forma, os profissionais entrevistados relatam que a contratação se deu por meio de concursos públicos, alguns pela secretaria municipal de educação e outros por secretaria municipal de saúde. Este fato também implica na variedade de nomenclatura para o cargo.

Assim, a pluralidade encontrada na construção dos serviços e nas formas de contratação sugere uma instabilidade do espaço da Psicologia Escolar na educação, correlacionando este fato a até então inexistência de uma política pública nacional de inserção da(o) psicóloga(o) na rede pública de educação¹⁴. Outra informação que corrobora para este fato é a continuidade do trabalho desses profissionais estarem atrelados e sujeitos às mudanças das gestões municipais.

A última categoria analítica proposta nesta seção é a de revisão bibliográfica da temática, que reúne pesquisas que mapearam a produção de conhecimento acerca da Psicologia Escolar em sua relação com as políticas públicas. Compete aqui um único artigo de Bauchspiess e Pedroza (2020) que entendendo a importância do diálogo entre a Psicologia Escolar e as políticas educacionais analisou o estado do conhecimento das produções que abordam as

¹⁴ Pesquisa publicada antes da aprovação da Lei federal nº 13.935 de 11 de dezembro de 2019 que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica.

políticas educacionais nos programas de pós-graduação em Psicologia do Distrito Federal entre os anos de 2006 e 2014. Buscaram assim verificar o conhecimento gerado na academia, quais são suas perspectivas sobre a temática e como tem se desenvolvido e transformado na área. As autoras catalogaram em seu levantamento 51 produções entre teses e dissertações. Dessa amostra, 8 trabalhos correspondem a categoria formação, inserção e atuação da(o) psicóloga(o) escolar e equipe psicopedagógica, desvelando assim um importante aspecto dos resultados, a de que existem uma diversidade de perspectivas para abordar a temática das políticas educacionais a partir da Psicologia e que nem sempre esse diálogo é feito pelo viés da Psicologia Escolar.

A seguir será apresentado a revisão da literatura em teses e dissertações indexadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Produção de conhecimento sobre Psicologia Escolar e Políticas Públicas em Teses e Dissertações

Esta seção apresentará o levantamento e a revisão da literatura feita na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Aqui consta a seleção de teses e dissertações que constam em seu escopo de pesquisa e estudo a interrelação entre a Psicologia Escolar e as políticas públicas. A biblioteca é um portal de busca de acesso livre onde integra as produções dos programas de mestrados e doutorados em instituições brasileiras.

A BDTD é vinculada ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) com o funcionamento no âmbito do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB). A biblioteca virtual está em atividade desde 2002, buscando disponibilizar uma plataforma para dar visibilidade e difusão para as produções dos programas brasileiros de pós-graduação *stricto sensu*. Atualmente conta com mais de 700 mil publicações indexadas e 129 instituições vinculadas.

A pesquisa foi realizada na plataforma utilizando a busca combinada com os descritores “psicolog* escolar” e “política*” aplicada em qualquer campo. Posteriormente foi empregado o filtro de ano de defesa¹⁵, delineado para os últimos 10 anos (2012 a 2022). Foi considerado o recorte temporal para as teses e dissertações para abarcar os estudos mais recentes e devido a característica de volume que este tipo de documento possui. Foram encontradas 187 publicações, das quais 129 eram dissertações e 58 eram teses. A etapa de seleção inicial foi por meio das leituras de título, resumo e palavras-chaves, sendo selecionados os materiais pertinentes ao tema e que deviam conter em um dos campos (título, resumo ou palavras-chave) os descritores estabelecidos, resultando em 11 textos. Após a leitura integral dos materiais, na seleção final mantiveram-se os 11 trabalhos, sendo 10 dissertações e 1 tese.

É interessante observar que parte dos materiais provenientes durante a etapa de busca mostraram trabalhos geridos no programa de pós-graduação em psicologia escolar e do desenvolvimento humano (PSA), pertencente ao Instituto de Psicologia (IP) da Universidade de São Paulo (USP), equivalendo a 82 títulos das 187 defesas levantadas no primeiro refinamento, cerca de 43% da produção. Trata-se de um programa estruturado em 1970, pioneiro no Brasil nesta área de concentração e também um dos primeiros programas de pós-graduação em Psicologia de modo geral, especificamente na esfera pública foi o primeiro, ao lado do programa em psicologia experimental também da USP, conforme mostram a retrospectiva do histórica do PSA feito por Schmidt, Sekkel, Souza, Barbosa e Santos (2010). Essas informações nos resultados nos fornecem subsídios para se pensar o forte impacto que o programa teve no movimento crítico em Psicologia Escolar no Brasil, na produção do conhecimento na área, mas também para avaliarmos sua relevância, a sua influência e também a dominância histórica do programa na área da Psicologia Escolar.

¹⁵ Não foi necessário aplicar o filtro de idioma por serem todas produções nacionais.

Contudo como veremos adiante, boa parte dessas teses e dissertações foram descartadas da seleção do corpus por não atender os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos, principalmente por não mencionar a Psicologia Escolar ou psicóloga(o) escolar em sua redação para correlacionar com as políticas públicas. A seguir, na Tabela 5 demonstra as etapas de busca e seleção realizada na biblioteca com o quantitativo de teses e dissertações encontradas, dividida respectivamente pelo ano defesa, descritor e refinação de cada etapa descrita.

Tabela 5

Etapas de busca e seleção das teses e dissertações na BDTD

Ano	Descritores: "psicolog* escolar" AND "política*"			
	Busca		Seleção ^a	
	Dissertação	Tese	Dissertação	Tese
2012	8	0	3	0
2013	6	5	1	0
2014	8	6	0	0
2015	24	9	1	0
2016	17	4	1	1
2017	23	7	3	0
2018	13	8	0	0
2019	15	8	0	0
2020	8	7	0	0
2021	5	3	0	0
2022	2	1	1	0
	129	58	10	1
Total	187		11	

É possível perceber que existem mais produções de dissertações do que teses associadas aos descritores selecionados. Este dado é consequência do quantitativo de programas stricto sensu que atuam mais no nível de mestrado. Não existe aqui uma linearidade no avanço das produções, observa-se um crescimento a partir de 2013 com ápice em 2015, ano em que consta 24 dissertações e 9 teses. Desde de 2020 identifica-se uma queda no uso dos descritores combinados. Salienta-se que o levantamento foi feito cobrindo até o mês de agosto

de 2022, por tanto é possível que exista uma variação futura no quantitativo referente a este ano.

Apesar dos resultados com os descritores indicar uma quantidade considerável de teses e dissertações na última década (187 defesas), na etapa de seleção inicial do material foi verificado que o uso do termo políticas comparece fortemente nos resumos, mas de forma a apontar como proposições de contribuição e da necessidade de reflexões, de construção e fomento de políticas públicas no campo educativo. Deste modo não compuseram como materiais da amostra pois não continha em seu corpo de investigação a Psicologia Escolar em confluência com as políticas públicas. A seguir na Tabela 6 é feita identificação da tese e das dissertações coletadas para o corpus da revisão da literatura, contendo a relação de título, referência, nível da qual provém a defesa e as instituições de ensino superior e o estado aos quais estão vinculados os programas de pós-graduação que originou a pesquisa.

Tabela 6
Identificação da Tese e das Dissertações selecionadas

Nº	Título	Referência	Nível	IES / Estado
1	Análise de demandas decorrentes da educação inclusiva e das possibilidades de atuação do psicólogo escolar.	Matos (2012)	Mestrado	UFSC / SP
2	A formação e atuação do psicólogo junto à pessoa com deficiência intelectual sob o impacto da desvalorização do conhecimento.	Mezzomo (2012)	Mestrado	UEM / PR
3	Projeto intensivo no ciclo I: um estudo de caso etnográfico a partir da Psicologia Escolar.	Yamamoto (2012)	Mestrado	USP / SP
4	Estudo sobre a implementação da política de Ciclo Básico de Alfabetização no município de Poços de Caldas.	Malaquias (2013)	Mestrado	USP / SP
5	A atuação do psicólogo escolar no ensino superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar.	Moura (2015)	Mestrado	UEM / PR
6	Psicologia escolar e atendimento educacional especializado: conquistas e limitações presentes na legislação.	Silva (2016)	Mestrado	UFG / GO
7	A saúde escolar na educação: um recorte histórico desta modalidade de políticas no Brasil e Portugal.	Lucca (2016)	Doutorado	USP / SP

Nº	Título	Referência	Nível	IES / Estado
8	Psicologia na Escola e rede de proteção à infância e adolescência: enfrentando vulnerabilidades.	Dias (2017)	Mestrado	PUC Campinas / SP
9	Processo de Inclusão no Instituto Federal de Goiás: O Papel do Psicólogo.	Antunes (2017)	Mestrado	UNB / DF
10	Avaliação do serviço de psicologia da assistência estudantil no Instituto Federal do Ceará.	Oliveira (2017)	Mestrado	UFC / CE
11	Uma análise crítica da Lei nº 13.935/2019 sobre a prestação de serviços de psicologia nas redes públicas de educação básica	Bertasso (2022)	Mestrado	Unoeste / SP

Os aspectos gerais indicam uma concentração e predominância de teses e dissertações em instituições da região sudeste do Brasil, sobretudo no estado de São Paulo, totalizando 6 dentre os 11 materiais selecionados. Existem 2 dissertações oriundas do Paraná, uma de Goiás, uma do Ceará e uma do Distrito Federal. Também se nota a preponderância de instituições públicas na construção do conhecimento relacionado a esta temática, abarcando 9 dentre os 11 documentos.

Será feito a seguir uma distribuição das dissertações e tese nas categorias analíticas, objetivando distinguir e reconhecer características pelas quais os trabalhos abordam a relação entre Psicologia Escolar e políticas públicas. 1) inserção da(o) psicóloga(o) na educação (Bertasso, 2022) e 2) possibilidades de formação e atuação profissional pautadas em políticas públicas (Matos, 2012; Mezzomo, 2012; Yamamoto, 2012; Malaquias, 2013; Moura, 2015; Silva, 2016; Lucca, 2015; Dias, 2017; Antunes, 2017; Oliveira, 2017).

Pode-se notar que na categoria de Possibilidades de formação e atuação profissional pautadas em políticas públicas existe uma predominância nas dissertações em investigar a articulação e trato da Psicologia Escolar com as políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência e a vivência dessa população com o contexto educativo. Nesse enquadramento temos 4 trabalhos, dentre eles o de Matos (2012) e Silva (2016) que investigaram as possibilidades e desafios da atuação da(o) psicóloga(o) escolar pautadas nas

políticas de inclusão. A Pesquisa de Mezzomo (2012) que trata das contribuições e limitações na formação em Psicologia e sua correlação com a atuação voltada para a pessoa com deficiência intelectual na educação. Por último Antunes (2017) focaliza o papel do profissional de psicologia no processo de inclusão dentro do Instituto Federal de Goiás (IFG).

Os demais trabalhos nesta categoria estão focados na implantação das políticas educacionais e a análise pelo viés da Psicologia Escolar e seus desdobramentos para a prática profissional (Yamamoto, 2012; Malaquias, 2013; Oliveira, 2017), a relação e atuação do psicólogo(a) escolar e políticas intersetoriais (Lucca, 2016; Dias, 2017) e a atuação em Psicologia Escolar no contexto de ensino superior.

Para otimizar a revisão desta seção será feito um recorte, optando por escolher dentro das obras mapeadas aquelas que contribuam para o direcionamento na construção e análise desta pesquisa. De acordo com Maxwell (2006), revisões de literatura em pesquisas de mestrados e doutorados são mais produtivas ao focalizar na relevância dos trabalhos revisados, evitando de incorporar toda a produção que se ocupa a tratar sobre determinada característica de um campo de saber. Nesse sentido, uma obra que em seu escopo trabalha e dialoga com o tópico específico ou campo de investigação de interesse do pesquisador não é suficiente para designar seu valor para uma revisão. A relevância de uma obra é determinada pelos atributos que impactam diretamente no projeto, no encaminhamento ou na análise da pesquisa. Por fim, na perspectiva do autor, a revisão voltada para as produções do *stricto sensu* não tem como propósito a síntese e o resumo da área de investigação, mas o de ajudar a estruturar conceitualmente e delinear o estudo.

Partido dessa premissa buscou-se adotar o critério de relevância estabelecida por Maxwell (2006), identificando e elegendo dentro do corpus as produções que pudessem contribuir para o desenvolvimento do estudo. Nesse termo proposto foi selecionado a dissertação intitulada: Uma análise crítica da Lei nº 13.935/2019 sobre a prestação de serviços

de psicologia nas redes públicas de educação básica (Bertasso, 2022), considerando as propriedades do trabalho feito na temática da inserção e atuação profissional da(o) psicóloga(o) escolar a partir dos termos legais expressos nas políticas públicas e também pela sua aproximação estrutural e teórica utilizada com a proposta da atual pesquisa.

A dissertação de Bertasso (2022), alocada na categoria analítica de inserção da(o) psicóloga(o) na educação, propôs analisar a Lei nº 13.935 de 2019 que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia nas redes públicas de educação básica. A pesquisa perpassa metodologicamente por uma análise documental e uma pesquisa teórico-conceitual pela perspectiva do materialismo histórico-dialético. A autora realizou em um primeiro momento o mapeamento das proposições legislativas em nível federal no decurso de 2000 até 2020, onde se levantou 12 projetos de leis que versavam sobre a inserção de psicólogas(os) na educação básica e que posteriormente culminaram na lei federal da inserção de psicólogas(os) e assistentes sociais no contexto educativo público. Os projetos são analisados visando identificar as concepções sobre o desenvolvimento educacional e a Psicologia, sobretudo a Psicologia Escolar, indicando que os documentos propostos categorizam a(o) psicóloga(o) como um profissional da área da saúde e por decorrência acaba por sinalizar trabalhos voltados para o atendimento de cunho clínico principalmente para a categoria de alunos, reforçando a ideia de culpabilização, individualização e focalizando as problemáticas do processo de ensino-aprendizagem na figura dos estudantes.

A autora supracitada analisa então as possibilidades e as limitações provenientes da lei nº 13.935 de 2019 através da perspectiva do materialismo histórico-dialético, buscando desvelar a essência do fenômeno para além de sua aparência, analisando suas múltiplas determinações. O esforço analítico empreendido indica o marco histórico que instituiu legalmente a presença de profissionais de Psicologia na rede pública de educação básica, um avanço resultante de décadas de lutas promovidas pela categoria, entretanto o percurso de

constituição da lei, desde as etapas de formulação enquanto proposição legislativa e os demais projetos que foram sucessivamente sendo apensados evidenciam concepções sobre práticas psicológicas voltadas para ações de caráter clínico, diagnóstico e remediativo. Muito embora a lei não deixe explícito atribuições do profissional, a historicidade do documento oficial sugere inúmeros desafios no campo prático e que requer ações ativas e críticas em seu processo de implementação.

A seção subsequente trará uma análise das revisões realizadas nas três fontes escolhidas, buscando identificar e analisar elementos que possibilitem compreender de forma mais ampla as características das produções.

Análise das produções do conhecimento sobre Psicologia Escolar e Políticas Públicas

Esta seção será dedicada a pormenorizar as informações que constituem e caracterizam as pesquisas mapeadas nas seções anteriores, bem como o de trabalhar aspectos que foram emergindo durante o processo de levantamento e análise bibliográfico. Neste sentido o objetivo é de que a análise desses elementos possibilite encontrar e identificar informações que ajude a compreender como esta temática vem sendo estabelecida pela Psicologia Escolar e quais são as principais perspectivas e características neste campo.

O primeiro ponto de enfoque que pode ser posto e que pôde ser observado nas três fontes investigadas é a variação e aplicação dos descritores escolhidos (“psicolog* escolar” e “política*”), mais especificamente o de políticas e como o termo se manifestou nas buscas realizadas. À vista disso, as políticas públicas são comumente apontadas nos resumos como proposições de contribuição da pesquisa realizada, indicando a necessidade e a urgência de instigar reflexões, construção, articulação, engajamento e fomento de políticas públicas que lidem com as demandas apresentadas nos resultados das pesquisas, tais como a inclusão escolar, a inserção da(o) psicóloga(o), a permanência estudantil, a formação continuada,

formação docente, a formação em psicologia, a melhoria dos processos educativos, dentre outras.

Outra variação da palavra política bastante encontrada foi o seu uso para denotar perspectivas no campo do compromisso ético-político dos profissionais de Psicologia. No levantamento também foi detectado o uso da palavra política na variação semântica que indica o significado de ações e relações do cotidiano, as dimensões políticas da vida, própria da organização social ou ainda sobre o contexto que se trata do cenário político-econômico vigente. Verificou-se também nos resultados o emprego do termo em casos para designar o projeto-político pedagógico das instituições educacionais.

Desta forma, é possível perceber que por mais que o termo política pública estivesse presente amplamente em muitos dos resumos, não necessariamente constituiu objeto de pesquisa. Nessa esteira, faz-se paralelo ao que foi encontrado similarmente na revisão integrativa feita por Marcon, Prudêncio, Vieira e Gesser (2016) que analisou entre alguns aspectos o impacto das políticas públicas de garantia dos direitos sexuais e reprodutivos no ambiente escolar e que demonstra em seu mapeamento e análise que as políticas públicas comparecem nas produções de conhecimento como um dos encaminhamentos do trabalho realizado nas seções de resumo e considerações finais, contudo é quantitativamente inferior as pesquisas que de fato adotam as políticas públicas no escopo da sua investigação.

No intuito de se ter uma visão mais ampla do corpus e da revisão, a seguir cruzaremos os dados obtidos nas três fontes de pesquisa. Partiremos a princípio para combinar os dados das etapas de busca e seleção realizada. Temos o seguinte panorama na mesclagem: Na etapa referente ao mapeamento, somadas todas as produções das três fontes, foram encontrados 303 materiais que resultaram da aplicação combinada dos descritores selecionados “psicolog* escolar” e “política*” com o operador AND (E), que traz a alternância dos termos nos campos de busca (título, resumo, assunto e palavras-chave). Deste universo, 23 foram selecionados

para amostra final considerando os materiais em língua portuguesa e que versavam sobre a interseção da Psicologia Escolar e o campo das políticas públicas. A seguir, a Tabela 7 demonstra de forma sequencial o ano a qual remete as pesquisas encontrados na etapa de busca e a relação quantitativa de materiais que foram selecionadas para o corpus da revisão.

Tabela 7
Busca e seleção nas fontes de indexação

Ano	Informações cruzadas das bases	
	Amostra	
	Busca	Seleção
1999	1	0
2000	1	0
2003	1	0
2004	2	0
2005	1	0
2006	1	0
2007	2	0
2009	2	0
2010	7	1
2011	1	0
2012	14	5
2013	21	2
2014	25	2
2015	39	1
2016	31	3
2017	37	3
2018	39	1
2019	32	2
2020	24	2
2021	15	0
2022	7	1
Total	303	23

É interessante observar que nos anos 2001, 2002 e 2008 não foram listadas publicações que continham os termos em qualquer um dos campos de busca (título, assunto, palavras-chave e resumo). Observa-se crescimento dos descritores aplicados a partir de 2012 e que se estende com alguma variação quantitativa até 2020. A partir de 2021 se nota uma pequena

queda e em 2022 foram encontradas apenas 7 produções nas condições dos descritores, mas vale indicar que a revisão foi realizada cobrindo publicações até agosto de 2022, por tanto, é possível que haja mudança neste número posteriormente.

Dentre as 303 produções, 80 correspondem a publicações da revista associada a ABRAPEE, 186 de teses e dissertações contidas no BDTD e 36 condiz a artigos de outras revistas mapeadas no portal de periódico da CAPES. Existem nesta condição de busca mais teses e dissertações do que artigos, correspondendo a aproximadamente 61%, ou seja, mais que a metade dos conteúdos encontrados nas buscas. Deste modo os artigos somados das outras duas fontes de origem representam cerca de 39% do levantamento na etapa de busca. Por fim, deste universo, 7,5% de todas as produções que continham os descritores escolhidos foram trabalhos que na seleção final correspondiam aos critérios de inclusão e exclusão proposto para esta revisão.

Uma possível causa para este dado entre busca e seleção é de que as defesas de tese e dissertações não estão sendo convertidas em artigos, especificamente nos artigos elencados para amostra não são provenientes de alguma tese ou dissertação, pelo menos nas condições estabelecidas para o mapeamento e nas revistas investigadas conforme o critério estabelecido, mas requer um estudo aprofundado para constatação.

Nesses termos, a seleção resultou em 23 trabalhos, dos quais 11 destas produções correspondem a 10 dissertações e 1 tese extraída da BDTD, 6 são artigos provenientes da Revista Psicologia Escolar e Educacional e 6 são artigos de outros periódicos mapeados no portal da CAPES. Desta forma, considerando os materiais selecionados aproximadamente 52% da amostra é de artigos e 48% em defesas de tese e dissertações.

Em conformidade com este panorama, a revisão realizada acerca de pesquisas sobre Psicologia e políticas educacionais feito por Morais et al. (2019) demonstram um avanço na quantidade de pesquisas desde 2011 que tratam sobre políticas públicas, principalmente no

Brasil, contudo sobre distintos enfoques dentro da Psicologia. Em acordo na revisão bibliográfica feita Bauchspiess e Pedroza (2020), também assinalam o mesmo fenômeno ao constatar uma diversidade de perspectivas dentro da Psicologia que vêm abordando as políticas públicas. Contudo, como salientam Moraes et al. (2019), há uma insipiência da produção de conhecimento que estabeleça a relação das políticas com a Psicologia Escolar e Educacional.

Ainda nas informações provenientes da etapa de busca foi observado um dado interessante sobre a concentração das publicações sobre a área da Psicologia Escolar na Revista Psicologia Escolar e Educacional, como apresentado anteriormente na seção de revisão do portal de periódico da CAPES. A fim de investigar melhor este fenômeno e de aprofundar no dado da concentração de publicação da área de Psicologia Escolar na revista da ABRAPEE, realizou-se uma busca geral no portal da CAPES, utilizando apenas o descritor “psicologia escolar”, deste modo objetivou verificar o quantitativo de pesquisas da área como um todo em um movimento mais amplo. A busca resultou em 1356 artigos em língua portuguesa, deste universo 1092 artigos eram publicações da Revista Psicologia Escolar e Educacional, aproximadamente 80% das publicações. Se constata, pelo menos nestas condições e neste critério de busca que existe uma tendência de concentração das publicações da área em um único periódico.

Partindo do princípio que a finalidade de um artigo é a divulgação e promover o avanço de um determinado aspecto de uma área, bem como o de levar o conhecimento da categoria especializada no assunto ideias novas para atualização ou debate, deve se considerar a que público se destina a pesquisa (Marconi & Lakatos, 2003). Por este ângulo e em diálogo com o que Guzzo, Moreira e Mezzalira (2016) apontam sobre a falta de clareza da sociedade acerca do papel da(o) psicóloga(o) escolar, que constantemente é associado no imaginário popular de que a Psicologia essencialmente se dedica à trabalhos no âmbito clínico, está diretamente

relacionado com a necessidade de esclarecer as nuances da teoria e prática em Psicologia Escolar da qual se defende como alternativa as práticas tradicionais. Assim, faz-se necessário indagar o quanto dessas produções que estão concentradas em uma revista temática estão de fato alcançado a sociedade, incluído a própria categoria que atua em contexto educativo e que não compreende o papel da(o) psicóloga(o) escolar? Existe aqui a possibilidade de psicólogas(os) da área escolar estabelecerem diálogo apenas com outros(as) psicólogas(os) escolares e não haver difusão do conhecimento produzido fora desse ciclo.

Pode-se perceber neste panorama um descompasso entre a produção científica da Psicologia Escolar e a forma como a sociedade compreende a área e a atuação da(o) psicóloga(o) escolar. Por um lado, existe um avanço histórico no campo teórico, epistemológico e metodológico que vem sendo discutido desde a década de 1970 e mais fortemente na década de 1980, onde houve uma proposta de transposição do foco individualizante, tecnicista e avaliativo da Psicologia Escolar para uma concepção histórico-crítica que considera a multiplicidade de determinantes que compõe o fenômeno educativo. Mas por outro lado ainda persiste a expectativa e o discurso de uma atuação tradicional, individualizante, avaliativa, clínica e remediativa na educação (Meira & Antunes, 2003; Oliveira & Marinho-Araújo, 2009; Souza, 2010b; Guzzo, Moreira & Mezzalira, 2016; Pereira-Silva, Andrade, Crolman & Mejía, 2017; Petroni & Souza, 2017; Cavalcante & Marinho-Araújo, 2019)

Nesse sentido, estudos como o de Pasqualini, Souza e Lima (2013) e Bertasso (2022) evidenciam como o discurso oficial presente em proposições legislativas expressam concepções que se voltam para expectativas e demandas com interesses de práticas individualizantes da Psicologia na escola, demarcando um distanciamento das produções da área com um importante espaço para produção de políticas públicas.

Em concordância com o exposto, Guzzo et al. (2012) elencam possíveis motivações que levam para a disparidade das expectativas sociais e o que efetivamente a área tem focalizado. As autoras endereçam a problemática para o campo formativo da(o) psicóloga(o) que carece em seu currículo discussões das dimensões políticas que atravessam a realidade e de orientações práticas que contribuam para constituição da identidade profissional, além do distanciamento da categoria nos locus de planejamento, elaboração e implementação de políticas educacionais.

Em acordo, Petroni e Souza (2017) acreditam que a representação social da(o) psicóloga(o) como profissional clínico está cristalizado nos sujeitos e na própria Psicologia e a raiz deste problema reside na necessidade de tomar conhecimento sobre as práticas desenvolvidas por psicólogas(os) na educação e a compreensão da Psicologia Escolar no campo teórico e prático.

Para tanto Guzzo et al. (2010) discorrem que o amadurecimento de uma profissão está diretamente vinculado ao quanto esta consolida seus conhecimentos e práticas com as reivindicações do plano concreto, o que por consequência requer que exista a compreensão teórica e metodológica da área.

Neste quadro do acúmulo das produções em um único veículo, algumas possibilidades significativas podem ser elencadas para interpretá-lo. A primeira alternativa se volta para o fator de prestígio da revista na área, o que faz com que realmente aglutine o interesse dos autores em difundir as suas pesquisas em Psicologia Escolar por meio deste periódico e por consequência diminua substancialmente a submissão dos trabalhos em outros locais. Uma segunda interpretação nos leva a pensar que não existe espaços suficientes em outras revistas de Psicologia e áreas afins para se levantar questões sobre a Psicologia Escolar em seu corpo editorial e uma terceira forma de encarar essas informações é a de que existe uma combinação mútua dos dois fatores que culmina nesta conjuntura. De qualquer forma, o fato de existir uma

concentração das pesquisas em um único periódico requer um olhar atento para as limitações de alcance das pesquisas para diferentes públicos, por conseguinte, nos leva a hipotetizar de que o distanciamento do diálogo inclusive dentro da própria psicologia gera problemas de compreensão com a sociedade acerca da práxis da(o) psicóloga(o) escolar. Não se pretende ao abordar tal questão esgotá-la, reconhece-se a complexidade do tópico, sendo a intenção aqui colocar em debate como se circula o conhecimento produzido em Psicologia Escolar e o reflexo disso na área.

Continuando na mesclagem das informações das três fontes utilizadas para a revisão de literatura, mas partindo estritamente para as categorias de análise estabelecidas para os materiais, constata-se a seguinte distribuição das produções: Das 23 pesquisas selecionadas 3 estão incluídas na categoria de inserção da(o) psicóloga(o) na educação, já no eixo de possibilidades de formação e atuação profissional pautadas em políticas públicas se concentra a maior parte da amostra, totalizando 18 trabalhos e 2 artigos se enquadram na categoria de revisão bibliográfica da temática. A seguir, na Tabela 8 consta a relação das pesquisas selecionadas divididas pelas respectivas categorias de análise, o estado da qual se vincula as instituições dos autores do trabalho e a especificação do tipo de publicação.

Tabela 8

Identificação das pesquisas por categorias de análise

Categoria de Análise		
Inserção do Psicólogo(o) na Educação		
Referência	Publicação	Estado
Guzzo, Mezzalira e Moreira (2012)	Artigo / PEE ^a	SP
Pasqualini, Souza e Lima (2013)	Artigo / PEE	SP
Bertasso (2022)	Dissertação	SP
Categoria de Análise		
Possibilidades de formação e atuação profissional pautadas em políticas públicas		
Referência	Publicação	Estado
Souza (2010a)	Artigo / CAPES ^b	SP
Gesser, Oltramari, Cord e Nuernberg (2012)	Artigo / PEE	SC
Matos (2012)	Dissertação	SP
Mezzomo (2012)	Dissertação	PR
Yamamoto (2012)	Dissertação	SP

Categoria de Análise		
Possibilidades de formação e atuação profissional pautadas em políticas públicas		
Referência	Publicação	Estado
Malaquias (2013)	Dissertação	SP
Caldas e Souza (2014)	Artigo / PEE	SP
Asbahr (2014)	Artigo / CAPES	SP
Moura (2015)	Dissertação	PR
Lucca (2015)	Tese	SP
Souza, Gomes, Checchia, Lara e Roman (2016)	Artigo / PEE	SP
Silva (2016)	Dissertação	GO
Dias (2017)	Dissertação	SP
Antunes (2017)	Dissertação	DF
Oliveira (2017)	Dissertação	CE
Carvalho, Meireles e Guzzo (2018)	Artigo / CAPES	SP
Costa, Araújo e Negreiros (2019)	Artigo / CAPES	PI
Candeira, Carvalho e Negreiros (2020)	Artigo / CAPES	PI
Categoria de Análise		
Revisão bibliográfica da temática		
Referência	Publicação	Estado
Moraes, Carvalho, Costa, Negreiros e Freire (2019)	Artigo / CAPES	PI
Bauchspiess e Pedroza (2020)	Artigo / PEE	DF

^a Artigos provenientes da Revista Psicologia Escolar e Educacional

^b Artigos provenientes de outras revistas e levantados pelo portal de periódico da CAPES

Nota-se nos aspectos gerais que há um predomínio de pesquisas originárias da região Sudeste do país, mais especificamente do Estado de São Paulo, integralizando 13 produções das 23 que constam na amostra, o que é equivalente a aproximadamente 57% das publicações. Em seguida vem 4 publicações na região nordeste, sendo 3 do Piauí e 1 do Ceará, o que corresponde a 17% do corpus. Também se tem uma distribuição igual entre a região Sudeste e Centro-Oeste, constando 3 publicações para cada, destas, 2 são vinculadas a instituições do Distrito Federal, 1 de Goiás, 2 do Paraná e 1 de Santa Catarina, em termos totais, correspondem a cerca de 13% do total da amostra para cada uma das regiões.

Pode-se pensar essas informações a partir dos dados do relatório da Clarivate Analytics (2019) que analisou e caracterizou as pesquisas brasileiras publicadas entre os anos de 2013 a 2018 e assinalou que mais da metade da produção do conhecimento foram encabeçadas e

centralizadas em 15 universidades públicas do país. Destas instituições, 9 estão na região sudeste, 4 na região sul, 1 na região centro-oeste e 1 na região nordeste.

Outro fator que pode estar associada a este quadro hegemônico na produção de conhecimento da área e sua concentração no sudeste do país está na historicidade da Psicologia Escolar e seu polo de desenvolvimento de pesquisas localizado em São Paulo. Um dos principais elementos que colaborou para constituição desse panorama é a criação do primeiro programa *stricto sensu* em Psicologia Escolar. Fundado na década de 1970 e pertencente ao IP da USP, o Programa de pós-graduação em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano representou um progresso na área pelo seu caráter pioneiro no cenário escolar e educacional, mas também da Psicologia brasileira como um todo, sendo o primeiro curso de formação em mestrado de uma instituição pública a vigorar no país (Schmidt, Sekkel, Souza, Barbosa & Santos, 2010). Destarte, é também oriundo deste programa a tese de doutorado de Maria Helena Souza Patto, datada de 1981 e que é tido por alguns autores como o marco inicial da revisão crítica em Psicologia Escolar, representando um influente avanços no campo teórico da área (Meira & Antunes, 2003; Souza, 2010b; Barbosa & Souza, 2012).

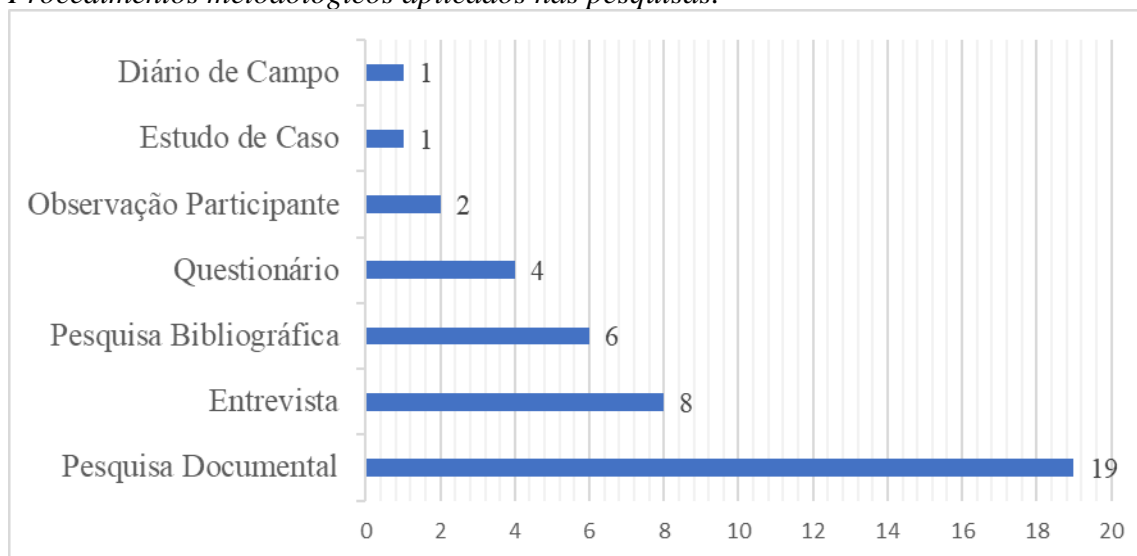
Nesse sentido Buarque (1986) aponta que uma região sintetiza e cristaliza uma gama de complexos processos sociais, ecológicos e culturais, por tanto, uma formação sociocultural que não se esgota nas limitações meramente geográficas. Se inscreve neste horizonte as condições particulares que formulam e estruturam a dinâmica de organização do Estado, pautadas principalmente no desenvolvimento capitalista que se expande historicamente a partir de um polo dominante que centraliza e concentra a produção econômica e também a científica. A resultante deste plano é que culmina em uma distribuição desigual das atividades científicas sobre os espaços e que acompanha em mesmo ritmo o acúmulo de capital. Nessa conjuntura o autor defende que a liderança econômica de São Paulo, conseguinte da

industrialização e ascensão capitalista deslocou definitivamente o centro científico do país, em primeira instância pela emergência de São Paulo se instituir como o polo difusor do capitalismo no Brasil e posteriormente de consolidar-se com um movimento intelectual de grande envergadura que passa dentre outras iniciativas pela criação da USP.

Procedendo estritamente no tocante do conteúdo das pesquisas, as políticas públicas são prevalentemente abordadas sobre o viés da atuação profissional da(o) psicóloga(o) escolar ou para subsidiar o seu processo formativo. Assim, 78% da amostra compõe de pesquisas que se voltam para estabelecer esta relação, focalizando em uma ou mais políticas do campo educacional ou intersetorial. Aproximadamente 13% do corpus tratam da inserção da(o) psicóloga(o) na educação pelo viés das políticas públicas, pontuando as possibilidades e os impasses encontrados neste horizonte e 9% das pesquisas focalizam na revisão da literatura temática, partindo da investigação mais ampla em mapear as pesquisas que trata de psicologia e políticas educacionais para posteriormente estabelecer relações com a Psicologia Escolar.

Existe uma unanimidade evidenciada em todas as pesquisas que ressaltam a necessidade da aproximação da(o) psicóloga(o) escolar com o campo das políticas públicas. Entende-se que as políticas atravessam a realidade educacional e interfere diretamente no funcionamento e gestão de uma escola, por tanto uma apropriação essencial para atuação profissional. Em alguns trabalhos como o de Asbahr (2014), Guzzo, Mezzalira e Moreira (2012) e Candeira, Carvalho e Negreiros (2020) asseveram que este diálogo com o campo das políticas deve ser estabelecido ainda no processo da formação inicial em Psicologia.

Em termos de procedimentos metodológicos constata-se a combinação de um ou mais procedimentos, mas há um predomínio da pesquisa documental. Tal predominância sugere uma inclinação em recorrer a fontes primárias e secundárias documentais, possivelmente devido à sua acessibilidade ou pela natureza do tema investigado. A seguir a Figura 2 demonstra os procedimentos utilizados nas pesquisas e a frequência de uso nos.

Figura 2*Procedimentos metodológicos aplicados nas pesquisas.*

A modalidade de pesquisa documental consta em 19 dentre as 23 pesquisas do corpus, o que equivale a aproximadamente 82% das pesquisas: Souza, 2010a; Gesser, Oltramari, Cord e Nuernberg, 2012; Guzzo, Mezzalira e Moreira, 2012; Yamamoto, 2012; Malaquias, 2013; Pasqualini, Souza e Lima, 2013; Caldas e Souza, 2014; Asbahr, 2014; Moura, 2014; Lucca, 2015; Silva, 2016; Souza, Gomes, Checchia, Lara e Roman, 2016; Antunes, 2017; Dias, 2017; Oliveira, 2017; Carvalho, Meireles e Guzzo, 2018; Costa, Araújo e Negreiros, 2019; Moraes, Carvalho, Costa, Negreiros e Freire, 2019; Bauchspiess e Pedroza, 2020; Bertasso, 2022.

O emprego da pesquisa documental é facilmente compreensível devido à própria natureza da fonte que são as políticas públicas. Neste aspecto Evangelista e Shiroma (2019) destacam que os estudos de documentos no campo educacional são complexos e dinâmicos, pois estão impressas em seu conteúdo de modo categórico ou elisivo concepções sobre o mundo e a organização social. Assim, estudos documentais são importantes neste campo, não para avaliar a sua eficácia, mas para entender como se articulam o projeto hegemônico burguês e quais objetivos são anunciados ou velados nas políticas.

A revisão de literatura empreendida neste capítulo acerca dos estudos que estabelecem relação entre a Psicologia Escolar e Educacional e as políticas públicas são caracterizadas por

se voltar principalmente para a abordagem do campo de modo a buscar subsidiar possibilidades de atuação da(o) psicóloga(o) escolar pelas políticas públicas. O procedimento mais empregado nessa interseção de trabalho é a pesquisa documental, tendo em vista que é resultante principalmente do caráter material da fonte em que se baseiam as pesquisas neste campo. A discrepância entre a quantidade de material encontrado na etapa de busca com os descritos e a seleção final da amostra evidenciam que ainda é uma temática em expansão, em especial para a Psicologia Escolar, sendo as políticas mais fortemente empregada nas produções como um encaminhamento para a pesquisa e não como objeto e escopo de investigação, muito embora as produções ressaltem a importância da aproximação entre a Psicologia Escolar e as políticas públicas.

Em síntese, a revisão da literatura também fornece importantes questões para que seja considerada mais estudos que correlacione a Psicologia Escolar e as políticas públicas. Sob este aspecto, apontamos para os estudos que tratem sobre a mediação das políticas enquanto ferramenta para a inserção e legitimação de psicólogas(os) escolares na educação. Outra indagação relevante é o de pensar no cenário de produção de conhecimento, majoritariamente concentrado na região sudeste do país, em específico do estado de São Paulo, marcando uma concentração espacial na produção do conhecimento da área. Por este ponto, no Estado de Goiás que é o polo de interesse desta pesquisa consta com apenas um estudo relacionado a temática identificado nesta revisão. Defende-se aqui que estudos de outras regiões sejam realizados, pois são importantes para se ter um panorama diversificado da Psicologia Escolar brasileira.

3 - Método

“Saberíamos muito mais das complexidades da vida se nos aplicássemos a estudar com afinco suas contradições em vez de perdermos tanto tempo com as identidades e as coerências, que estas tem obrigação de explicar-se por si mesmas.”

José Saramago, “A caverna” (2000)

Neste capítulo são destacadas as questões pertinentes a perspectiva do método que orienta esta pesquisa. Para este fim, são apresentados os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam a escolha do método e nas seções subsequentes são expostas o contexto da pesquisa, os procedimentos, fontes e instrumentos da pesquisa, caracterização dos participantes e as considerações éticas da pesquisa.

Fundamentos teórico-metodológicos

Kopnin (1978, p.91) define que “o método é um meio de obtenção de determinados resultados no conhecimento e na prática”. Trata-se de um processo heurístico que retrata o mundo objetivo gerando resultados no conhecimento e na prática. Entende-se nessa possibilidade que a função elementar do método é o de ser instrumento para interpretação, compreensão, e transformação da realidade, pois “Todo método compreende o conhecimento de leis objetivas. As leis interpretadas constituem o aspecto objetivo do método, sendo o subjetivo formado pelos recursos de pesquisa e transformação dos fenômenos, recursos esses que surgem como base naquelas leis” (Kopnin, 1978, p.91).

Para Tuleski e Franco (2019), o método científico enquanto possibilidade de análise da realidade é fruto de momentos históricos da humanidade e de suas respectivas necessidades vigentes, por tanto está diretamente vinculado a prática social, estabelecendo assim uma relação mútua de transformação. Neste sentido Nagel (2019) reporta que existem métodos

hegemônicos nas ciências e que como tal são produtos históricos, sendo expressões de concepções de mundo, do domínio existente de uma ideologia massificante e massificadora que se voltam principalmente para a produção de conhecimentos que privilegiam a descrição e a enumeração, características tipicamente valorizadas pelas ciências na sociedade capitalista.

Ao pensar sobre tal aspecto, Thalheimer (1979) afirma que não existe uma concepção de mundo aceita de forma unânime, ele reconhece e constata que o campo filosófico, das ciências humanas e sociais, é extremamente profícuo para uma variedade de concepções de mundo que constantemente se contrapõe e que se combatem reciprocamente. Em contrapartida, no plano das ciências naturais parece existir em seu método experimental dados exatos e abrangentemente admitidos por todos. Essa pluralidade nas ciências humanas e sociais é em última análise uma manifestação da complexidade proveniente das inúmeras contradições da organização social. Bernardes (2010) corrobora que pesquisas no campo das humanidades atendem a distintas finalidades que respondem as visões de ser humano e de mundo dos pesquisadores.

Guzzo (2018) acentua nessa discussão que não existe uma neutralidade nas ciências, portanto, a escolha do método conjectura e presume uma posição política e de valores. Neste panorama, o propósito e o compromisso da produção de conhecimento dever consequentemente a mudança social. Ademais Parker (2005) assente desta posição afirmando que o tópico metodológico no campo da Psicologia deve ser visto como uma questão substancialmente política. Depreendemos deste modo que a concepção de ser humano e de mundo é nuclear para nortear uma pesquisa, as análises e a interpretação da realidade. Conforme assinala Bernardes (2010, p.299) “pressupostos teórico-metodológicos assumem, de forma direta ou indireta, um papel protagonista na definição do problema de pesquisa e no encaminhamento de ações que criem possibilidades de análise e interpretação da realidade”.

Assim, como forma de contraposição aos modelos hegemônicos, considera-se e defende-se para esta pesquisa o aporte do método materialista histórico-dialético, visto que fornece interpretações da realidade mais congruentes e completas do atual modo de existência e dos aspectos da organização social e política imposta pelo modelo capitalista (Nagel, 2019; Tuleski & Franco, 2019).

O materialismo histórico-dialético refere-se a um enfoque teórico originário das elaborações de Marx e Engels e que compreende e admite uma concepção crítica de mundo e da realidade que está em um movimento permanente. Deste modo, elucubra e preza a complexidade, a processualidade e a totalidade do real que está diretamente relacionada com o aspecto histórico e social do ser humano. Concebe-se que este ser se constitui substancialmente por meio de suas relações em um determinado contexto, político, econômico e cultural (Konder, 2008; Prates, 2016).

Em suma, o materialismo histórico-dialético é um método que se caracteriza pela busca da compreensão da realidade, do movimento do real, de suas leis gerais por meio de sua materialidade histórica e as contradições que se desenvolvem na sociedade, trata-se assim de um esforço contínuo de conhecimento e transformação da realidade (Kosik, 1969; Paulo Netto, 2011; Thalheimer, 1979). Nesse sentido, Marx e Engels (2007) principiam do entendimento de que a história humana é oriunda da existência de indivíduos humanos vivos e ativos que produzem seu meio de vida. Assim, a atividade humana é pautada em aspectos objetivos que caracteriza o ser humano também como produtor de sua vida, em outras palavras, a realidade a qual o método se direciona é concreta e com sujeitos concretos em constantes relações sociais, ou seja, se propõe a uma oposição ao idealismo e possui um caráter ontológico inserido em uma historicidade por condições materiais. Desta forma Marx (2008, p.47) nos ajuda a esclarecer esta questão expondo que “o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos

homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência”.

Por conseguinte, para Yamamoto (2016), o ponto de partida da pesquisa de cunho marxista/marxiano se estabelece pela empiria, sendo o fenômeno captado em sua imediaticidade. Entretanto existem processos que extrapolam a empiria, tornando-se necessário transpor a camada do que está aparente para acessar a essência do fenômeno por meio da negação da aparência, pelo pensamento teórico. Entende-se que a aparência é constitutiva do real, sendo uma expressão empírica dos processos que ela oculta, a azáfama do pesquisador está em encontrar esses processos da abstração (aparência) para o concreto (essência), atingir as determinações reais, o caráter concreto do objeto. Tais processos são entendidos como determinações, formas de existências que no percurso investigativo pelas múltiplas mediações das determinações do ser e suas relações são apreendidas como categorias ontológicas.

Nessa abordagem de pesquisa entende-se que o pesquisador tem um papel essencialmente ativo e está imbricado no processo de construção do conhecimento, negando qualquer pretensão de neutralidade, de tal forma que seu objetivo é capturar a estrutura e dinâmica do objeto, ou seja, a de realizar a distinção processual entre aparência e essência do fenômeno estudado. Desta forma, ao ocupar-se por meio de procedimentos de análise e síntese, são mobilizados seus conhecimentos, sua criticidade, sua criatividade e a sua imaginação. Favorecido pelo método aqui exposto, o pesquisador reproduz no plano do pensamento a essência do objeto investigado, o seu movimento real, como afirma Paulo Netto (2011, p. 23) “Isto significa que a relação sujeito/objeto no processo do conhecimento teórico não é uma relação de externalidade”.

Pensando na aplicabilidade deste método na Psicologia, tal temática se apresenta como uma das questões centrais na obra de Vigotski (2004), especificamente em seu texto intitulado

“o significado histórico da crise na psicologia”¹⁶, onde o autor faz uma análise minuciosa do percurso histórico e panorâmico da Psicologia da época e realiza o diagnóstico de sua crise enquanto ciência, identificando e apontando assim um cenário cindido em distintas perspectivas, fragilizado e fragmentado. É importante pontuar que é particularmente sobre uma crise metodológica manifestada na dualidade entre idealismo e materialismo a qual Vigotski argumenta e empreende seus apontamentos críticos mais acentuadamente. Assim, torna-se necessário esclarecer que ao falar sobre método, Vigotski (2004) atribui dois significados, mas utilizando-os de modo intercambiado em um único signo, segundo ele “a palavra "método" inclui duas coisas distintas: 1) a metodologia da pesquisa, o procedimento técnico; e 2) o método de conhecimento, que determina o objetivo da pesquisa, o caráter e a natureza de uma ciência” (p.283). Deste modo, propõe como alternativa para a superação da crise instaurada nesta ciência as suas vias inaugurais de um projeto metodológico de uma Psicologia científica norteada e amparada pelo materialismo histórico-dialético, objetivando ultrapassar o que ele denominou de velha psicologia¹⁷. Buscou desta forma a fundamentação de uma psicologia unificada por meio da crítica ao modelo empirista e descritivo em voga, dando enfoque para análise de níveis qualitativos e analítico, bem como a estruturação de uma ciência psicológica investigativa e interpretativa das características e da constituição da gênese humana.

Em adição e neste caminho, Parker (2005) nos lembra que a Psicologia no processo de construção de seu conhecimento esteve por muitas vezes interessada em descobrir disfunções do funcionamento psíquico humano (patologias) e formas de ajustá-los, neste itinerário se

¹⁶Existe uma crítica empreendida sobre a tradução deste título, Toassa (2020) defende que Vigotski se refere ao sentido e não ao significado, onde o título corrigido seria “o sentido histórico da crise na psicologia”. A defesa se localiza primordialmente no fato do texto ser uma produção de filosofia da ciência, uma reflexão acerca das psicologias de sua época e não um texto de linguística. Compreendemos a crítica posta, mas adotou-se o título encontrado na publicação de Teoria e Método em Psicologia (2004) para facilitar a localização da referência utilizada.

¹⁷Encontra-se nas publicações em língua portuguesa uma variação pela qual Vigotski nomeia o conjunto de psicologias a qual destina sua crítica metodológica. Na tradução de História do desenvolvimento das funções psicológicas superiores (2021), onde retoma em alguns momentos reflexões sobre a crise na psicologia é aplicado o termo antiga psicologia ou psicologia antiga.

fundamentou em representações sociais e culturais acerca de uma suposta normalidade. Como forma de ultrapassar essa perspectiva defende que a coesão da Psicologia enquanto disciplina distinta se dá pelo seu método, o que possibilita a esta ciência apreender sobre o desenvolvimento humano. Deste modo, assume que existe um compromisso político da pesquisa, a qual denomina de pesquisa radical em psicologia¹⁸, que é subverter e transformar como podemos saber mais sobre a própria psicologia.

Considerando tais dimensões, esta pesquisa está alicerçada teórico e epistemologicamente na Psicologia Histórico-Cultural, especificamente nas obras de Vigotski (2004, 2007, 2009, 2021). Nessa perspectiva é adotada a noção de que a relação do homem com o mundo e seu desenvolvimento é mediada, ou seja, existe um processo de intervenção de um elemento intermediário dentro de uma relação, deste modo, entre o homem e o mundo real, existem elementos mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana que são distinguidas em instrumentos e signos.

Desta maneira, a realidade a qual esta pesquisa se debruça é investigada, analisada e entendida considerando a historicidade da condição humana que se constitui com os marcadores sociais e culturais, elementos que são indissociáveis no estudo da constituição humana. (Vigotski, 2004, 2009, 2021). Sobre tal questão Vigotski (2021, p. 83) elucida expondo que “o estudo histórico significa simplesmente aplicar as categorias de desenvolvimento ao estudo dos fenômenos. Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-lo em movimento. Este é o requerimento básico do método dialético”.

Participantes

As participantes da pesquisa empírica foram psicólogas servidoras da rede pública de educação que apresentaram o seguinte perfil como **critério de inclusão**: ser psicóloga(o)

¹⁸ Tradução nossa de Radical research in Psychology.

atuando na rede pública de educação básica e que estivesse trabalhando em contexto educacional. A(o) profissional deveria ser servidor(a) pública e estar atuando em um dos 10 maiores municípios do Estado de Goiás, considerando o contingente populacional do IBGE (Goiânia, Aparecida de Goiânia, Anápolis, Rio Verde, Águas Lindas, Valparaíso de Goiás, Luziânia, Senador Canedo, Trindade e Itumbiara). A característica escolhida levou em questão a maior possibilidade de encontrar profissionais da Psicologia atuando na educação. Como **critério de exclusão** foram estabelecidas as seguintes condições: Estar afastada(o) das atividades laborais por qualquer motivo ou qualquer impedimento para participar das etapas estipuladas para a pesquisa.

A partir da temática de estudo proposta é importante que se compreenda como a categoria profissional atribui sentidos e significados à atuação na Psicologia Escolar considerando os aspectos encontrados nas políticas públicas e como as articulações estabelecidas entre esses eixos comparecem como possibilidades e desafios. Logo, as entrevistas com as profissionais se justificam na medida em que o objetivo do trabalho está diretamente relacionado a inserção e atuação da(o) psicóloga(o). As(os) psicólogas(os) foram acessadas a partir de um banco de dados, fruto de uma pesquisa de Ramalho e Santana (2019) que investigou as concepções e práticas de psicólogas(os) escolares e em seu levantamento mapeou profissionais da Psicologia atuando em contexto educativo do Estado de Goiás, considerando o aspecto populacional dos municípios. Assim, foram selecionadas 4 psicólogas(os) baseado no perfil estipulado, a seleção seguiu por ordem decrescente do contingente populacional dos municípios, conforme a disponibilidade das profissionais em participar da pesquisa. Foram seguidos todos os procedimentos éticos previstos em pesquisas com seres humanos, resguardado e assegurado documentalmente pela normativa vigente do Conselho Nacional de Saúde e pelo TCLE (Apêndice A).

Assim, a pesquisa empírica contou com 4 participantes, psicólogas servidoras públicas atuando no contexto educacional. Gaskell (2015) indica que a quantidade de entrevistas a serem realizadas em uma pesquisa é relativa e variável conforme os elementos relevantes abordados no estudo, os recursos disponíveis e quais são os ambientes importantes que compõe o trabalho. Nesse sentido, uma quantidade maior de entrevistas não conduz à uma necessária melhor qualidade ou a compreensões mais extensas e detalhadas sobre o tema escolhido. Considera-se que por mais que as experiências dos sujeitos possam parecer únicas, elas são atravessadas e resultantes em alguma medida de processos sociais, logo uma temática em comum abordada desvela conteúdos compartilhados. Sobre tal ponto Rey (2005) aponta que o número de pessoas a serem consideradas em uma pesquisa não deve ser estruturado pelo viés quantitativo, sendo definido então pelas demandas que emergem no próprio processo de construção da informação.

Seguiremos com a caracterização das participantes¹⁹, trata-se de 4 mulheres com formação em Psicologia, dentre elas, há uma participante que também possui graduação em Pedagogia. O tempo de formadas variam de 6 meses até 14 anos e o tempo de atuação em contexto educacional tem uma variação de 6 meses a 5 anos. Todas as participantes possuem pós-graduação e são todas servidoras públicas em municípios goianos.

Para fins de preservação das identidades das participantes foram escolhidos nomes fictícios para citá-las ao longo do trabalho. Os nomes fictícios foram selecionados a partir de personagens femininas da literatura, em específico das obras de Clarice Lispector (1920-1977), autora ucraniana radicada brasileira. Os nomes escolhidos foram: **Joana**, personagem da obra “Perto do coração Selvagem” (1943), **Lorelai**, personagem de “Uma aprendizagem ou livro dos prazeres” (1969), **Macabéa**, personagem de “A hora da estrela” (1977) e **G. H.**,

¹⁹ No capítulo de resultados e análises é apresentada uma figura com a síntese da caracterização das participantes.

personagem de “A paixão segundo G.H.” (1964). Os nomes foram sorteados aleatoriamente para designar cada participante.

Procedimentos, Fontes e Instrumentos de Pesquisa

Quando se fala em procedimentos e instrumentos de pesquisa existe uma compreensão equivocada, comumente difundida e contraproducente que associa recursos específicos a metodologias quantitativa ou qualitativas. Nesse tipo de discussão geralmente se associa métodos positivistas ao modelo quantitativo e todas as perspectivas não positivistas ou antipositivistas são jogadas no bojo do modelo qualitativo, frequente é incluso nesta seara e de forma igualmente equivocada, a perspectiva marxista. Para o materialismo-histórico dialético, nenhuma estratégia é aceita ou rejeita a priori, visto que diferentes recursos podem ser adotados para a construção do conhecimento, conforme se busca apreender o fenômeno e suas mediações históricas (Yamamoto, 2016).

Em concordância, podemos identificar esta conduta da dialética materialista em Vigotski (2021, p.54), quando empenhado em seu projeto de uma psicologia unificada aponta que “a metodologia deve se adequar ao objeto de estudo”. De tal forma, Paulo Netto (2011, p.26) robustece este ponto ao reiterar que no processo de construção do conhecimento “os instrumentos e também as técnicas de pesquisa são os mais variados, desde a análise documental até as formas mais diversas de observação, recolha de dados, quantificação etc.”. Existe uma diversidade de instrumentos e técnicas de pesquisas produzidas no decurso histórico das ciências, o pesquisador deve-se empenhar em conhecê-los e mais do que isso, de valer-se deste acervo, apropriar-se dele e dominar para a sua utilização (Paulo Netto, 2011).

Concebendo e valendo-se desta forma dos procedimentos e técnicas de pesquisa, distintos recursos foram apropriados no decorrer do processo investigativo para a apreensão do fenômeno estudado. Assim, os procedimentos desenvolvidos na construção das informações

foram: análise documental e entrevistas individuais semiestruturadas. A seguir estão detalhadas as etapas da pesquisa:

1) Análise documental

A primeira etapa consistiu em uma análise documental, onde foram realizados mapeamento e análise de leis em âmbito federal, estadual e municipal, que versam a temática da inserção ou atuação da(o) psicóloga(o) no contexto da educação básica, com o objetivo de apreender as significações expressas nos discursos oficiais sobre educação e psicologia.

A pesquisa documental, ou análise documental compreende a identificação de informações em fontes documentais de diversas origens (públicas, particulares, pessoais, etc.) a partir das questões de interesse da pesquisa. Pode ser também, em certa medida, uma etapa exploratória para identificar problemas a serem investigados mais minuciosamente por outros procedimentos. Documentos apresentam vestígios da atividade humana em determinada época e contexto, é, portanto, uma fonte primária de pesquisa de naturezas distintas, podendo ser escritas ou não e que permite agregar a dimensão histórica e temporal à compreensão dos aspectos sociais (Cellard, 2008).

Neste processo entende-se que o documento não pode ser modificado, cabendo aceitar a manifestação de sua forma, considerando nesse curso a sua complexidade. Cellard (2008) discute que em muitos casos isso significa olhar para o material e buscar sua apreensão mesmo ele sendo fragmentado, impreciso ou até mesmo incompleto. Ao trilhar este caminho é primordial que sejam examinados o contexto social, cultural, político e econômico na qual o documento foi produzido e a quem ele se destina. As percepções, concepções e ideias que circulam nos documentos analisados pode ser a materialização do discurso e interesses de uma camada específica da população, ou até mesmo ser um interesse particular do autor,

cabendo o esforço do pesquisador em identificar os interesses explícitos e implícitos expressos nos documentos (Cellard, 2008).

O mapeamento foi realizado nos sites da câmara municipal dos 10 maiores municípios do Estado de Goiás, considerando o contingente populacional do IBGE (Goiânia, Aparecida de Goiânia, Anápolis, Rio Verde, Águas Lindas, Valparaíso de Goiás, Luziânia, Senador Canedo, Trindade e Itumbiara) - visando abarcar um panorama mais abrangente dos municípios goianos -, no site da assembleia legislativa do Estado de Goiás e no portal da legislação federal. Foram utilizados os descritores “psicóloga(o)”, “psicológica(o)” e “psicologia” no campo de busca de cada fonte, os resultados foram refinados selecionando apenas as leis e, posteriormente, por meio da leitura das leis, selecionando para amostra aquelas que atendiam os critérios estabelecidos.

Como critério de inclusão para a amostra, a lei devia conter a temática da inserção da(o) psicóloga(o) na educação ou atividades e projetos geridos por essa(esse) profissional em contexto educacional e deveria estar disponível para leitura *online* ou disponível para *download*. Foram excluídas da amostra leis que haviam sido revogadas por sua vigência no decurso do tempo ou substituídas. Resultou-se deste mapeamento 32 leis, destas, 21 são leis dos dez maiores municípios de Goiás, 3 leis do estado de Goiás e 8 leis federais.²⁰

2) Entrevistas semiestruturadas

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 4 psicólogas servidoras, atuantes na rede pública de educação básica no Estado de Goiás. A entrevista teve como objetivo investigar questões sobre a atuação profissional e o trabalho das psicólogas, considerando os aspectos propostos nas políticas de inserção da profissional com as atividades desenvolvidas pelas profissionais. A entrevista utilizada foi a semiestruturada e seguiu questões norteadoras

²⁰ Mais detalhes estão dispostos no capítulo de Resultados e Discussão.

que abarcaram sobre a modalidade de inserção das profissionais na área escolar e a atuação das profissionais, correlacionado com as políticas, bem como a compreensão das participantes sobre as políticas públicas que dialogam com a educação e a psicologia.

Segundo Parker (2005), entrevistas possibilitam questionar e ultrapassar a separação dicotômica entre indivíduos e seus contextos, fundamentando seus relatos de vivências e experiências em paralelo com as relações sociais. Nesse sentido, questiona-se a possibilidade da existência do que é denominado como entrevista estruturada, visto que no próprio transcurso da pesquisa são colocados em jogos discursos e falas que transbordam de uma formatação rígida. Deste modo, partimos pelo espectro contrário, se iniciando do caos para se alcançar uma estrutura flexível, uma entrevista semiestruturada que permite carregar traços e padrões de habilidades criativas do pesquisador.

As entrevistas semiestruturadas foram constituídas por um modelo flexível de procedimento, norteado por um roteiro (Apêndice B) preestabelecido que contou com pontos-chaves, mas com margem para que tanto entrevistador quanto participante pudessem fazer perguntas e novas colocações. Assim, existiu um direcionamento prévio, a partir dos objetivos da pesquisa, que buscou tratar dos principais pontos para o estudo, mas que ocasionalmente, no decorrer da entrevista possibilitou incluir novas questões, proporcionando maior espontaneidade para as partes. Exige um foco de atenção inerente ao se realizar entrevistas, pois elas possuem um propósito estabelecido previamente pelo pesquisador, por tanto, a maneira como as questões de pesquisa está elaborada determinará o decorrer do processo, de tal modo que precisamos refletir e observar como tais questões podem atravessar, desafiar e até serem subvertidas pelo participante (Flick, 2009; Parker, 2005).

Os procedimentos de entrevistas tiveram duração aproximada de 1 hora e foi acordado previamente com todas as participantes um horário compatível com a sua rotina para a sua realização. As entrevistas foram gravadas em áudio, por recursos que viabilizaram gravação

de áudio. As participantes assinalaram estar de acordo com esta opção no TCLE para que fosse feito o prosseguimento com a efetuação da entrevista. Os áudios foram gravados em aparelhos protegidos por senhas que somente o pesquisador teve acesso. As entrevistas foram realizadas de forma remota em plataformas de tecnologia virtual (*Zoom*), em uma sala privativa de acesso somente do pesquisador e da participante e que possuía segurança de criptografia dos dados. Foram seguidas todas as indicações do Ofício Circular nº 2 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2021) que trata sobre procedimentos em pesquisa com qualquer etapa em ambiente virtual.

No início da entrevista houve um momento de *rappport* e espaço para que as participantes manifestassem suas dúvidas sobre o processo, foi assegurado às entrevistadas, sem qualquer tipo de prejuízo o direito de responder ou não qualquer pergunta proposta no decorrer do encontro, além da desistência em qualquer momento, caso julgassem necessário.

As participantes foram contatadas por via telefônica de forma individual e realizado o convite formal para a participação na pesquisa, momento em que foi explanado os objetivos do estudo. Eventuais dúvidas sobre o trabalho foram esclarecidas durante o contato ou em outros momentos em que o participante apresentou necessidades, estando o pesquisador à disposição para respondê-las. O TCLE foi encaminhado à todas as participantes que assinaram devidamente antes do início da entrevista, eventuais dúvidas sobre o termo foram esclarecidas antes da assinatura das participantes. Todas as entrevistas foram transcritas para a realização das análises.

Considerações Éticas da Pesquisa

Esta pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética em pesquisa da Universidade Federal de Goiás, com a certificação de apreciação ética número: 57316522.3.0000.5083. Todas as etapas do projeto foram pautadas no rigor científico e ético que envolve seres humanos,

respeitando a Resolução nº. 510 do Conselho Nacional de Saúde sobre ética em pesquisa na área de ciências humanas (Brasil, 2016). A participação, como citado anteriormente, esteve vinculada ao aceite voluntário das participantes, e foram esclarecidas as condições no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O termo abarcou os objetivos da pesquisa, a garantia do sigilo e o caráter voluntário da participação, podendo, a qualquer momento, desistir dela sem que configure constrangimento. Foram também informados possíveis riscos, que, no caso desta pesquisa, incluíam desconforto, cansaço, estresse ou constrangimento durante a participação nas entrevistas, medo de não saber responder ou de ser identificado. Também se configurou como um possível risco, presente em qualquer pesquisa, a quebra de sigilo, mesmo que involuntária e não intencional, havendo sempre esforços contínuos por parte do pesquisador para garantir o sigilo e o armazenamento das informações. Quanto aos benefícios, a pesquisa pretendeu colaborar com reflexões sobre as políticas públicas que tratam da inserção e atuação da(o) psicóloga(o) em contexto educativo, identificando os desafios e as possibilidades para a(o) psicóloga(o) escolar; contribuir para pensar a atuação da(o) psicóloga(o) escolar considerando as políticas públicas. Também foi assegurado no termo os procedimentos que se seguiriam em caso de algum risco durante a participação.

Método para Análise das Informações

A análise das informações se sucedeu em dois níveis e propostas. De um lado, o estudo da fonte documental da pesquisa e de outro, a análise das entrevistas. A seguir será apresentada a fundamentação e as etapas do processo da análise das informações.

1) Análise documental das legislações

A análise documental foi orientada pela proposta de Evangelista e Shiroma (2019) que se fundamenta na perspectiva teórica marxista, visando investigar os documentos e políticas educacionais para revelar os objetivos e projetos históricos intrínsecos a eles. Esta perspectiva

se compromete a decifrar como tais documentos e políticas confrontam ou se alinham ao projeto hegemônico burguês e qual seu impacto na luta de classes e na construção de uma sociedade que transcenda o modo de produção capitalista. Essa perspectiva abarca três dimensões interligadas para a análise do documento, a posição do pesquisador, a posição do documento e a teoria para sua apreensão.

Segundo Evangelista e Shiroma (2019), este método não se limita a um tipo específico de documento, abrangendo uma variedade de documentos de política educacional, tanto nacionais quanto internacionais, e de diversas origens institucionais, tratando-os como dados da realidade objetiva, produto da materialidade de discursos expressos na disputa de interesses. A estrutura, forma e conteúdo dos documentos são observados meticulosamente, permitindo a seleção de unidades de análise e a construção de categorias ou eixos temáticos para uma investigação mais detalhada. Os eixos temáticos são construídos por meio da leitura e releitura para a aproximação e familiarização com o texto, agrupados por repetição temática, familiaridade, objetivos e propostas contidas em sua redação, de tal forma que o processo se configura:

Por sucessivas leituras de fontes de diversas naturezas, que se complementam ou se contrapõem, é possível identificar alguns conceitos-chave nos textos, termos reiterados, eixos de argumentação, concepções, formas com as quais os autores apresentam aos leitores os problemas e suas propostas para solucioná-los. (Evangelista & Shiroma, 2019, p. 88).

Também busca compreender os significados históricos dos materiais encontrados, considerando suas relações com a história, entendendo a gênese, consolidação e os conflitos e disputas presentes na política, proporcionando uma concepção mais aprofundada e crítica das políticas educacionais e suas implicações sociais. Parte-se do pressuposto de que as fontes documentais possuem objetividade, mas que não estão explícitas, ou seja, não estão imediatamente dadas (Evangelista & Shiroma, 2019).

Como Kosik (1969, p.18) ressalta “o conhecimento se realiza como separação de fenômeno e essência, do que é secundário e do que é essencial, já que só através dessa separação se pode mostrar a sua coerência interna, e com isso, o caráter específico da coisa”.

Assim, para Evangelista e Shiroma (2019), a pesquisa documental, embora vasta, é inevitavelmente limitada pela seletividade do pesquisador, que deve adotar uma postura proativa na geração de conhecimento. A necessidade de localizar, selecionar e analisar documentos não é apenas um processo mecânico, mas também uma prática intencional e enraizada nos substratos da investigação. Além de simplesmente extrair dados da realidade objetiva, o pesquisador deve engajar-se em um processo crítico de produção de conhecimento, que vai além da mera coleta de informações e se conecta com uma análise dos determinantes subjacentes da investigação. Nesse contexto, discutir, elucidar e desconstruir compreensões do mundo tornam-se, pois produzir conhecimento sobre os documentos é, essencialmente, produzir consciência, especialmente quando se trata de explorar fontes que lançam luz sobre estruturas de poder, como a hegemonia burguesa.

Cabe ao pesquisador interpelar o documento e verificar por que foi organizado em torno de determinados termos e por que contém um tipo específico de argumentação; que medida propõe, como a justifica, por que foi escolhida em detrimento de outras, quem a financia, que mudanças acarretará, a que grupos favorece ou prejudica? Para que foi produzido? A que fins se presta? Por qual classe social ou fração de classe foi demandado e para qual classe social ou fração de classe foi ordenado? Que elementos ideológicos foram utilizados para produzir o consenso em torno da política em tela? (Evangelista e Shiroma, 2019, p.90)

2) Análise das entrevistas - Eixos de significação

Para analisar as informações oriundas das entrevistas, recorreremos à compreensão da relação entre sentido-significado presentes no discurso das participantes. Inspiramo-nos no método de análise dos núcleos de significação de Aguiar e Ozella (2006, 2013) e na análise semântica de Vigotski (2009). Aqui denominamos e iremos referenciar como eixos de significação.

Em vista da proposta de pesquisa sobre as significações recorreremos a Vigotski (2009) para considerar como ponto de partida as palavras/signos para empreender a construção e análise do discurso dos sujeitos. Nessa perspectiva, a linguagem é entendida ao mesmo tempo como instrumento produzido histórico, social e culturalmente e também como instrumento psicológico essencial para mediação das relações sociais. Deste modo, Vigotski conceitua que *Significado* é uma das zonas do sentido mais uniforme e exata que uma palavra possui e é simultaneamente seu componente indispensável, pode ser também uma generalização ou um conceito que é fruto do fenômeno do pensamento, ou seja, é a unidade do pensamento e da linguagem visto que o significado por si só é componente da própria palavra, mas também uma atividade do pensamento. Deste modo o percurso entre o pensamento e a palavra com *Significado* é mediado por *Sentido*. Em adição, o *Sentido* tem uma formação dinâmica, complexa e simbólica com uma zona de estabilidade variada, pois muda sempre que se altera os interlocutores e as relações, também é fruto de fatos psicológicos que se desdobra na consciência dos sujeitos.

Contudo, como aponta Toassa (2020), a ideia de sentido não se restringe a linguagem ou a consciência individual do sujeito, é sobretudo um conceito com aspectos filosóficos composto por cinco elementos principais, sendo eles a conexão, a interconexão, a orientação, a formação e a inteligibilidade. Para tanto, a relação dialética entre sentido e significado se exprime pela análise semântica

A partir dessa acepção vigotskiana, Smolka (2004) nos chama atenção para o fato do constante movimento humano em atribuir sentidos ao mundo que o cerca, de modo a afirmar categoricamente que “é impossível ao homem não significar” (p.42). Assim, entende-se que a dimensão social do ser humano é semiótica, de tal forma que é igualmente cultural e histórica, por tanto, elemento essencial e central para apreensão da realidade material da qual fazem parte.

Nessa perspectiva entende-se que a fala dos sujeitos é constituída na articulação dialética entre *Sentidos* e *Significados*, permeada de Significações, construído no seio de suas relações, Vigotski (2021, p. 110) sinaliza que “a fala possui um significado central em todos os sistemas de relações sociais”. Por significações alude à dialética que estrutura a ligação entre os sentidos e os significados forjados pelo sujeito diante da realidade na qual se insere e atua.

Aguiar (2015) analisa que para a apreensão da fala de um sujeito e de suas significações é preciso compreender a unidade do pensamento e da linguagem e para tanto é preciso adotar a palavra com *Significado* como *unidade de análise*. Por esse ângulo as palavras abarcam aspectos cognitivos, volitivos e afetivos que constituem a subjetividade e que são passíveis de apreensão.

Conforme discutido por Aguiar e Ozella (2006, 2013) a exploração dos caminhos pelos quais os sentidos e os significados são construídos na experiência humana e na interação com o mundo circundante demanda uma abordagem metodológica que vá além da mera observação empírica, imergindo na historicidade e na dialética que permeiam a constituição dos objetos de estudo. Neste contexto, a relação dialética entre o indivíduo e a sociedade emerge como um pilar, onde, apesar da influência mútua, cada parte preserva sua singularidade, oferecendo possibilidades para o exame de sentidos e significados.

Neste cenário, a categoria de mediação, não apenas conecta, mas também organiza a relação entre singularidade e universalidade, proporcionando uma perspectiva através da qual podemos ver subjetividade e objetividade, interno e externo, como elementos que se constituem mutuamente através de mediações sociais. A linguagem, e mais especificamente a palavra, não apenas serve como um veículo para a expressão do pensamento, mas também como um meio pelo qual o pensamento é realizado, incorporando frequentemente elementos emocionais que podem ou não encontrar expressão completa nas palavras (Vigotski, 2009, 2021).

Segundo Vigotski (2009), a relação entre pensamento e linguagem, portanto, é mediadora, formando uma unidade na qual ambos os elementos se influenciam mutuamente e cuja expressão eficaz em palavras requer uma análise cuidadosa através das complexas categorias de sentido e significado. Enquanto o significado refere-se às relações semânticas e generalizações que uma palavra pode conter, o sentido reflete a singularidade do sujeito, sendo mediado socialmente e situando-se mais próximo da subjetividade, representando a unidade dos processos cognitivos e afetivos

Aguiar e Ozella (2006) discutem que a compreensão do sentido, portanto, requer a consideração da relação contraditória entre o simbólico e o emocional, oferecendo uma visão profunda das experiências humanas e da linguagem como uma ferramenta complexa de expressão. Nesse sentido, Vigotski (2009, p.10) propõe como método a análise semântica:

Por isso o significado pode ser visto igualmente como fenômeno da linguagem por sua natureza e como fenômeno do pensamento. Não podemos falar de significado da palavra tomado separadamente. O que ele significa? Linguagem ou pensamento? Ele é ao mesmo tempo linguagem e pensamento porque é uma unidade do pensamento verbalizado. Sendo assim, fica evidente que o método de investigação do problema não pode ser outro senão o método de análise semântica, da análise do sentido da linguagem.

De acordo com Toassa (2020), a análise semântica ou semasiológica da consciência destaca-se pela correlação entre sentido e significado. Essa análise, ao explorar e entender as relações e dinâmicas entre sentido e significado na consciência, leva em consideração as complexidades das experiências humanas e emprega a linguagem como instrumento de expressão. Ela se vincula a aspectos filosóficos, oferecendo uma perspectiva abrangente e complexa da consciência humana e das suas interações.

A abordagem metodológica aqui adotada, portanto, se vale teoricamente dos pontos discutidos e visa compreender as mediações sociais, explorando a dialética na relação indivíduo-sociedade e a interação entre pensamento e linguagem, proporcionando uma visão da construção dos sentidos-significados na experiência humana.

Para análise e estruturação dos eixos de significação, seguimos as etapas subsequentes inspirados nos procedimentos do núcleo de significação de Aguiar e Ozella (2006, 2013), com base nos objetivos do estudo e na articulação com a análise documental.

A primeira etapa envolveu a familiarização com o material, com o objetivo principal de se apropriar do conteúdo e identificar temas emergentes. Este processo foi conduzido através de leituras iniciais do material transcrito, com a identificação de temas baseada em critérios como frequência, importância, carga emocional, ambivalências e contradições, sempre alinhada aos objetivos da pesquisa e aos resultados da análise documental. Nesta etapa, o material transcrito das entrevistas foi marcado com cores diferentes, destacando os temas a partir dos critérios relatados anteriormente e os eixos temáticos analisados nas leis (inserção de psicólogas(os) na educação e perspectivas de atuação profissional).

Deste trabalho analítico resultou na seguinte lista de temas: 1. Escolha profissional; 2. Formação inicial; 3. Identificação com a área escolar; 4. Desvio de função; 5. Quantidade de escolas por psicólogas; 6. Formação continuada; 7. Práticas individualizantes; 8. Lacunas na formação; 9. Licenciatura em Psicologia; 10. Compreensão sobre Psicologia Escolar; 11. Garantias legais; 12. Concurso Público; 13. Incompreensão sobre o papel da(o) Psicologia Escolar; 14. Desgaste profissional; 15. Engajamento político; 16. Demandas de trabalho; 17. Psicologia Escolar Crítica; 18. Necessidade das políticas públicas; 19. Falta de profissionais; 20. Políticas é insuficiente; 21. Interesse por políticas públicas; 22. Luta; 23. Interesse público; 24. Carga horária; 25. Legislação para atuação; 26. Psicologia na educação; 27. Identidade profissional.

Em sequência, foi desenvolvida a etapa de construção de indicadores a partir dos temas levantados anteriormente, que visou reduzir a diversidade de informações e direcionar a análise para possíveis eixos de significação. O processo aqui envolveu a aglutinação dos temas por meio das características de similaridade, complementaridade ou contraposição. Os

indicadores, neste contexto, podem ser tanto complementares quanto contrastantes, servindo como guias para os eixos de significação. A seguir na Figura 3, mostra a aglutinação dos temas em indicadores.

Figura 3
Indicadores

Temas	Indicadores
4. Desvio de função 11. Garantias legais 12. Concurso Público 22. Luta 23. Interesse Público	1. Modalidades de inserção das psicólogas escolares
4. Desvio de função 5. Quantidade de escolas por psicólogas 14. Desgaste profissional 16. Demandas de trabalho 19. Falta de profissionais 20. Política é insuficiente 24. Carga horária 25. Legislações para atuação	2. Condições de trabalho das psicólogas escolares
2. Formação inicial 3. Identificação com a área escolar 6. Formação continuada 10. Compreensão sobre Psicologia Escolar 13. Incompreensão sobre o papel da(o) psicóloga(o) escolar 17. Psicologia escolar crítica 26. Psicologias na educação	3. Percepção e compreensão do papel da Psicologia Escolar
2. Formação inicial 8. Lacuna na formação 9. Licenciatura em Psicologia 18. Necessidade das políticas públicas 21. Interesse por políticas públicas	4. Compreensão sobre políticas públicas
15. Engajamento político 20. Política é insuficiente 22. Luta	5. Engajamento e participação política
2. Formação inicial 3. Identificação com a área escolar 6. Formação continuada 7. Práticas individualizantes 13. Incompreensão sobre o papel da(o) psicóloga(o) escolar 25. Legislações para atuação 26. Psicologias na educação	6. Práticas e abordagens em Psicologia Escolar
1. Escolha profissional 2. Formação inicial 6. Formação continuada 8. Lacuna na formação 9. Licenciatura em Psicologia	7. Desenvolvimento e formação profissional para articulação com as políticas públicas

A etapa de construção dos eixos de significação buscou aprofundar a análise e desvendar a essência dos conteúdos expressos. O processo aqui envolveu novas releituras e a articulação de indicadores e seus respectivos conteúdos, organizando-os em eixos que conseguissem expressar pontos fundamentais, considerando suas determinações constitutivas. Assim, o objetivo dos eixos de significação foi organizar os sentidos e significados produzidos pelas

participantes a respeito da psicologia escolar, abrangendo a relação com as políticas públicas e os desafios e as possibilidades para inserção e atuação profissional.

A nomeação dos eixos foi inspirada na sugestão de Aguiar e Ozella (2006) de utilizar as falas dos participantes da pesquisa para a nomeação dos núcleos. Assim, foram adotados trechos de relatos das psicólogas entrevistadas para nomear os eixos de significação. A Figura 4 apresenta a relação entre os indicadores e os eixos de significação, demonstrando a construção dos eixos.

Figura 4
Eixos de Significação

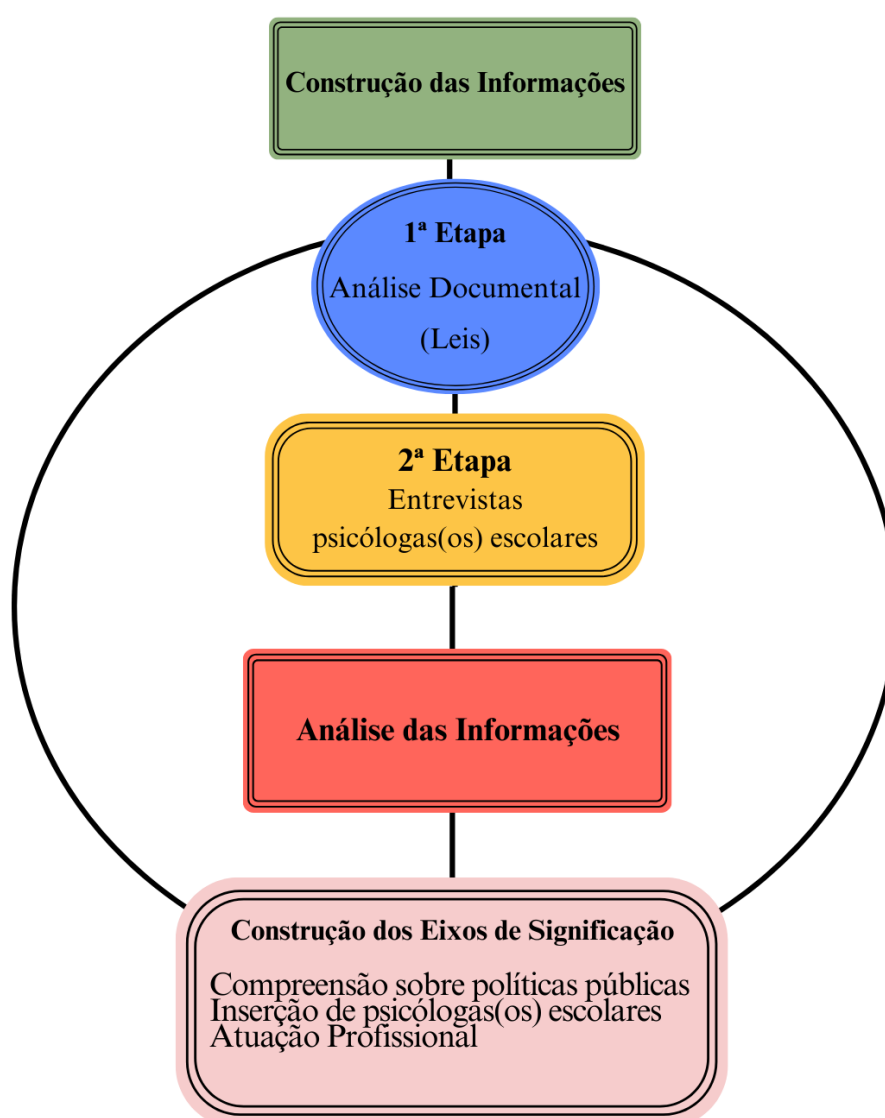
Indicadores	Eixos de Significação
4. Compreensão sobre políticas públicas 7. Desenvolvimento e formação profissional para a articulação com as políticas públicas	1. Políticas públicas nos atravessam o tempo todo (Concepções sobre Políticas Públicas)
1. Modalidades de inserção das psicólogas escolares 5. Engajamento e participação política	2. Teve uma luta também, uma organização da gente (Desafios e possibilidades para a inserção)
2. Condições de trabalho das psicólogas escolares 3. Percepção e compreensão do papel da Psicologia Escolar 6. Práticas e abordagens Psicologia Escolar	3. Política pública é o que mais tá dentro do meu do meu trabalho (Desafios e possibilidades para a atuação)

Como última etapa do processo, a análise dos eixos começa com uma exploração dentro de cada eixo de significação, progredindo para uma interação entre eles. Conforme apontam Aguiar e Ozella (2006), este método destaca semelhanças ou discrepâncias e as contradições podem não ser imediatamente evidentes no discurso, devendo articular com o processo interpretativo do pesquisador, abarcando os aspectos políticos, social, cultura e histórico, proporcionando uma compreensão da totalidade. E no caso deste estudo, articula com a análise que o pesquisador fez das políticas públicas, com vistas a compreender as condições que promovem para a inserção e atuação das(os) profissionais. Nesse sentido, a dialética sentido-significado, sob a perspectiva de Vigotski (2009), se concretiza dentro do amplo

contexto da teoria da consciência e é ligada a uma visão marxista que prioriza a interconexão em vez da mera reflexão ou reprodução da realidade.

A seguir será apresentado na Figura 5 o desenho metodológico, onde consta as respectivas etapas e processos referentes ao desenvolvimento da pesquisa.

Figura 5
Desenho metodológico da pesquisa



4 - Resultados e Discussão

“Não tenho tempo para descrever meus planos. Eu deveria falar muito sobre As Horas e o que descobri; como escavo cavernas por trás das personagens; acho que isso me dá exatamente o que quero; humanidade, humor, profundidade. A ideia é que as cavernas se comuniquem e venha à tona.”

Virginia Woolf, “Anotações de diário” (1923)

“Há tantas verdades quanto há homens. De vez em quando chego a vislumbrar uma Verdade mais verdadeira, escondida por trás de simulacros imperfeitos de si própria, mas, à medida que me aproximo, ela se move, mergulhando mais fundo no pântano agreste da cizânia.”

David Mitchell, “Atlas de nuvens” (2004)

Neste capítulo serão apresentados os resultados e as análises obtidas no processo de construção da informação das duas fontes de pesquisa. Desta forma o capítulo é composto primeiramente pelo mapeamento e análise das Leis que abordam a relação entre a psicologia e a educação no âmbito federal, estadual de Goiás e dos municípios goianos. Em seguida são exploradas as significações das psicólogas sobre Psicologia Escolar e as políticas públicas, proveniente da análise das entrevistas.

Mapeamento e análise das Leis

Inicialmente será demonstrada a sistematização das informações provenientes do mapeamento documental realizados nos sites das câmaras municipais, da casa civil do Estado de Goiás e do sítio da legislação federal. Em seguida as legislações serão dispostas em eixos temáticos baseados no conteúdo dos documentos e por fim são analisadas.

No processo de mapeamento foram localizadas ao total 32 Leis, destas 8 são da esfera federal, 3 são estaduais e 21 estão distribuídas entre os dez maiores municípios goianos por

contingente populacional. A seguir estão organizadas as legislações e suas respectivas articulações com a psicologia, a saber, na Figura 6 está indicada a relação de Leis Federais (LF), na Figura 7 estão organizadas as Leis Estaduais (LE) e nas figuras 8 a 16 estão listadas as Leis Municipais (LM) pelos respectivos municípios.

Figura 6

Relação das Leis Federais (LF)

Legislação Federal		
Número /Ano	Ementa	Relação com a Psicologia
11.091/2005	Dispõe sobre a estruturação do plano de carreira dos cargos técnico-administrativos em educação, no âmbito das instituições federais de ensino vinculadas ao ministério da educação, e dá outras providências.	Estrutura o plano de carreira dos cargos técnico-administrativos dos institutos federais de educação, incluindo área Psicologia.
11.352/2006	Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do ministério da educação, para fins de constituição dos quadros de pessoal das novas instituições federais de educação profissional e tecnológica e das novas instituições federais de ensino superior.	Cria cargos técnico-administrativo para os institutos federais de educação, incluindo área Psicologia.
11.740/2008	Cria cargos efetivos, cargos em comissão e funções gratificadas no âmbito do ministério da educação destinados a instituições federais de educação profissional e tecnológica e de ensino superior.	Cria cargos técnico-administrativo para os novos institutos federais de educação, incluindo área Psicologia.
13.667/2012	Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do ministério da educação, destinados às instituições federais de ensino.	Cria cargos técnico-administrativo para os institutos federais de educação, incluindo área Psicologia.
13.005/2014	Aprova o plano nacional de educação (PNE) e dá outras providências.	Considera em sua diretriz as(os) profissionais da psicologia como parte integrante para lidar com a educação inclusiva.
13.185/2015	Institui o programa de combate à intimidação sistemática (bullying).	Prevê assistência psicológica, vinculado a ações do Ministério da Educação.
13.935/2019	Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica.	Determina obrigatoriedade de psicólogas(os) atuando na educação básica.
14.276/2021	Regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação (FUNDEB).	Destinando subsídios para pagamento de psicólogas(os) que compõe equipe atuando na educação.

Figura 7
Relação das Leis Estaduais (LE)

Legislação Estadual		
Número /Ano	Ementa	Relação com a Psicologia
19.293/2016	Institui a semana de conscientização sobre o estatuto da criança e do adolescente.	Prevê que psicólogas(os) orientem professores a identificar sintomas e comportamentos indicadores de violência sexual contra crianças e adolescentes.
20.616/2019	Institui a semana estadual de orientação vocacional - "conhecendo as profissões".	Prevê aplicação de teste vocacional por profissionais da psicologia.
20.531/2019	Institui a política estadual de prevenção à violência contra profissionais da educação e alunos; estabelece medidas e procedimentos para os casos de violência.	Prevê acompanhamento psicológico para vítima de violência em ambiente escolar.

Figura 8
Relação das Leis Municipais (LM) de Goiânia

Legislação Municipal			
Município	Número /Ano	Ementa	Relação com a Psicologia
Goiânia	6.473/1987	Autoriza a criação do departamento municipal de assistência ao estudante.	Estabelece atividades da(do) psicóloga que compões o departamento municipal de assistência ao estudante.
	9.606/2015	Aprova o plano municipal de educação e dá outras providências.	Prevê a promoção de centros multidisciplinares, incluso a psicologia.
	9.711/2015	Institui o processo de identificação, diagnóstico, tratamento e acompanhamento de transtornos de aprendizagem na rede oficial de educação e saúde de Goiânia e dá outras providências.	Prevê que profissionais de psicologia faça identificação, diagnóstico e acompanhamento de alunos com transtornos de aprendizagem.
	9.802/2016	Institui o programa municipal educação e futuro, no âmbito do município de Goiânia, e dá outras providências.	Prevê orientação vocacional realizada por psicólogas(os).
	9.808/2016	Institui o serviço de assistência psicológica ao estudante na rede municipal de ensino, e dá outras providências.	Prevê assistência psicológica para alunos da rede municipal de ensino.

Figura 9
Relação das Leis Municipais (LM) de Aparecida de Goiânia

Legislação Municipal			
Município	Número /Ano	Ementa	Relação com a Psicologia
Aparecida de Goiânia	2.946/2010	Dispõe sobre a inclusão de medidas de conscientização, prevenção e combate ao "bullying" no município de Aparecida de Goiânia-go e dá outras providências.	Prevê apoio técnico e psicológico para vítimas de bullying e suas famílias.

Figura 10*Relação das Leis Municipais (LM) de Anápolis*

Legislação Municipal			
Município	Número /Ano	Ementa	Relação com a Psicologia
Anápolis	3.915/2017	Dispõe sobre a criação do programa de teste vocacional para os alunos das escolas públicas municipais e dá outras providências.	Prevê orientação vocacional realizada por psicólogos(os).

Figura 11*Relação das Leis Municipais (LM) de Águas Lindas*

Legislação Municipal			
Município	Número /Ano	Ementa	Relação com a Psicologia
Águas Lindas de Goiás	012/1997	Determina ao poder executivo de águas Lindas de Goiás, a adoção progressiva do horário intermediário nas escolas da rede pública, na forma que especifica, e dá outras providências.	Prevê assistência psicológica para alunos em escolas com horários intermediários.
	736/2009	Regulamenta as atribuições e cria a estrutura do centro municipal de educação inclusiva de Águas Lindas de Goiás.	Prevê avaliação psicológica como serviço para alunos com deficiência.
	1.420/2020	Cria e implanta o programa de prevenção e combate à evasão escolar no município de Águas Lindas de Goiás.	Prevê a participação de psicólogos(os) na equipe de combate a evasão escolar.

Figura 12*Relação das Leis Municipais (LM) de Valparaíso de Goiás*

Legislação Municipal			
Município	Número /Ano	Ementa	Relação com a Psicologia
Valparaíso de Goiás	1.444/2020	Autoriza a manutenção de psicólogos escolares atuarem junto as famílias, corpo docente, direção, equipe técnica escolar de ensino infantil e fundamental como determina obrigatoriedade nas escolas públicas no município de Valparaíso de Goiás.	Torna obrigatório a presença de psicólogos(os) escolares na rede municipal de ensino de Valparaíso de Goiás.

Figura 13*Relação das Leis Municipais (LM) de Luziânia*

Legislação Municipal			
Município	Número /Ano	Ementa	Relação com a Psicologia
Luziânia	1.626/1994	Autoriza o executivo a criar equipe médica estudantil ambulante e dá outras providências.	Prevê contratação de psicólogos(os) para realizar atendimento psicológico para alunos da rede municipal de ensino de Luziânia.

Figura 14*Relação das Leis Municipais (LM) de Trindade*

Legislação Municipal			
Município	Número /Ano	Ementa	Relação com a Psicologia
Trindade	1.806/2018	Cria o fundo municipal de educação - FME e dá outras providências.	Destina subsídio para pagamento de psicólogas(os).
	2.178/2022	Institui a política pública municipal de psicologia escolar na rede pública de ensino, no âmbito do município de Trindade – GO e dá outras providências.	Institui o serviço de Psicologia Escolar na rede municipal de ensino de Trindade.

Figura 15*Relação das Leis Municipais (LM) de Senador Canedo*

Legislação Municipal			
Município	Número /Ano	Ementa	Relação com a Psicologia
Senador Canedo	1.154/2006	Cria e disciplina a organização do sistema de ensino do município de Senador Canedo e dá outras providências.	Prevê psicóloga(o) como serviço especializado para lidar com educação inclusiva.
	1.311/2007	Institui o acompanhamento psicológico nas escolas do município de Senador Canedo, e dá outras providências.	Institui a prestação de serviço de psicólogas(os) escolares/educacionais.
	1.878/2015	Aprova o plano municipal de educação de Senador Canedo e dá outras providências.	Prevê psicóloga(o) como serviço especializado para lidar com educação inclusiva, compondo equipe multiprofissional.
	2.301/2019	Ficam alteradas as atribuições dos cargos de analista educacional, na especialidade psicologia educacional, e do cargo de analista de saúde, nas especialidades de assistente social, fisioterapeuta, enfermeiro, psicólogo e biomédico.	Faz alterações nas atividades de trabalho da psicóloga(o) educacional.
	2.472/2021	Autoriza o poder executivo a instituir as equipes multiprofissionais de assistência social e psicologia nas escolas municipais de Senador Canedo e dá outras providências.	Torna obrigatório o serviço de psicologia na rede municipal de educação de Senador Canedo.
	2.601/2022	Institui o programa de prevenção e atuação frente ao assédio sexual na rede municipal de ensino, e dá outras providências	Prevê apoio psicológico para vítimas de assédio sexual.

Figura 16*Relação das Leis Municipais (LM) de Itumbiara*

Legislação Municipal			
Município	Número /Ano	Ementa	Relação com a Psicologia
Itumbiara	3.605/2007	Cria o plano municipal da educação e dá outras providências.	Considera em sua diretriz que as(os) profissionais da psicologia como parte integrante para lidar com a educação inclusiva.

Como pode ser observado nas Figuras 6 a 16, a União é a organização político-administrativa que mais promulgou leis em que articula a psicologia no campo educacional. E o município ²¹com a maior quantidade de legislação sobre a temática foi Senador Canedo com 6 leis, seguidas da capital Goiânia com 5 leis e no âmbito do Estado de Goiás foram encontradas 3 leis.

A partir desta sistematização e seguindo as contribuições de Evangelista e Shiroma (2019) acerca da análise de documentos de política educacional, foram elaborados eixos temáticos como forma de organização das informações para a sua análise. Por eixos temáticos estamos nos referindo a conjunto de elementos, conceitos-chaves presentes nos textos, argumentações e concepções apresentadas nas políticas a respeito da psicologia e sua relação e trabalho no campo educacional.

Os documentos foram organizados em dois eixos principais: o da inserção de psicólogas(os) na Educação e o das perspectivas de atuação profissional. O primeiro eixo, referente à inserção, alude ao processo pelo qual a(o) profissional é integrada(o) ao mercado de trabalho ou a um campo específico, neste caso, a educação. Já o segundo eixo, voltado para as perspectivas de atuação, diz respeito à forma como a(o) psicóloga(o) desempenha suas

²¹ A cerca das legislações municipais, não foram encontradas legislações em vigor no município de Rio Verde. Contudo houve a Lei Municipal 6.518, de 2015 que determinava “a obrigatoriedade de manutenção de psicólogo escolar para atuar junto às famílias, corpo docente, discente, direção e equipe técnica nas escolas de ensino infantil e fundamental no município”. Esta lei foi revogada pelo Projeto de Resolução nº08/2020, suspendendo sua execução, julgada por se inconstitucional.

funções e responsabilidades no contexto laboral. A Figura 17, apresentada a seguir, categoriza as políticas públicas segundo o eixo da inserção de psicólogas(os) na educação.

Figura 17

Eixo temático da inserção de psicólogas(os) na educação

Inserção de psicólogas(os) na Educação				
Cargos Instituto Federal	Psicologia Escolar na Educação Básica	Subsídios	Psicologias na Educação Básica	Educação Especial
LF 11.091/2005	LF 13.935/2019	LF 14.276/2021	LM 6.473/1987	LF 13.005/2014
LF 11.352/2006	LM 1.311/2007	LM 1.806/2018	LM 1.626/1994	LM 1.154/2006
LF 11.740/2008	LM 1.444/2020		LM 1.420/2020	LM 3.605/2007
LF 13.667/2012	LM 2.472/2021			LM 736/2009
	LM 2.178/2022			LM 9.606/2015
				LM 1.878/2015

■ Leis Federais (LF)
■ Leis Estaduais (LE)
■ Leis Municipais (LM)

O eixo temático contido na Figura 16 contempla as legislações que de algum modo tratam sobre a inclusão de profissionais da psicologia na esfera pública de ensino. Pode-se observar que que são abarcadas 20 políticas públicas, das quais, 7 leis correspondente a instância federal e 13 referem-se a leis dos municípios goianos. Os quatro segmentos correspondem a qual circunstância se estabelece a inserção nestes documentos.

Assim, o segmento Cargos Instituto Federal, que conta com 4 leis federais, se refere a políticas que criaram cargos técnico-administrativo na área de psicologia para os inúmeros institutos federais no país. Neste sentido, Santana (2019) demonstra em sua pesquisa que os institutos federais que atendem a educação básica e o ensino superior têm se mostrado um

campo de trabalho proeminente para a Psicologia Escolar, em especial no estado de Goiás. O fato de historicamente haver uma legislação que garanta a contratação dos profissionais de psicologia garante estabilidade e legitimação do cargo de psicóloga(o) escolar em nível federal.

O segmento Psicologia Escolar na educação básica, que enquadra 1 lei federal e 4 leis municipais, refere-se a legislações que tratam sobre a instituição do serviço de Psicologia Escolar na educação básica. O município Senador Canedo apresenta duas leis de inserção, uma do ano de 2007 e outra no ano 2021, sendo uma cidade pioneira neste quesito. As outras duas leis deste segmento são do município de Trindade e Valparaíso de Goiás.

Em continuidade, o segmento Subsídios compete as políticas públicas que estabelecem verbas específicas para o pagamento de profissionais da psicologia atuando na educação. Neste caso, a lei federal citada na figura destina quantitativo do FUNDEB para eventuais provimentos de psicólogas(os) e assistentes sociais atuando na equipe educacional, e a lei municipal de Trindade destina parte do FME para pagamento de diversos profissionais, incluindo a(o) psicóloga(o).

Em sequência, o segmento Psicologias na educação básica concerne as leis que tratam da inserção de profissionais da psicologia na educação básica, contudo com perspectivas distintas da Psicologia Escolar. Essas políticas trazem em seu conteúdo a inserção de psicólogas(os) para lidar com atendimento clínico, monitoramento de frequência de alunos, serviços pontuais destinado a erradicação da evasão escolar e avaliação comportamental.

Por fim, o segmento Educação especial abrange os documentos que preveem a inserção da(o) psicóloga(o) escolar para lidar com as demandas da educação especial, contendo 6 políticas, o maior quantitativo dentre os segmentos elaborados. Neste sentido, Souza, Gomes Checchia, Lara e Roman (2016) pontuam em sua pesquisa que psicólogas(os) se inserem na educação de distintas formas, dentre elas, com um certo destaque para a educação inclusiva. É

possível que a reivindicação da inserção de psicólogas(os) associada a inclusão escolar seja proveniente de políticas que visam garantir o direito das pessoas com deficiência, assegurando atendimentos especializados destinados a dar apoio para estes alunos, mas também buscando encontrar suporte para professores e família dos alunos.

No âmbito Estadual, não há nenhuma lei que contemple o eixo temático da inserção de psicólogas(os) na educação básica. A seguir, na Figura 18 estão dispostas as políticas públicas com eixo temático relacionado a perspectivas de atuação profissional. Este eixo abarca as legislações que estabelecem demandas de atuação no contexto educativo pautadas em distintas perspectivas da psicologia. Em contraposição ao primeiro eixo temático, essas políticas não estão instituindo a inserção de psicólogas(os) por meio da criação de cargos ou departamentos, mas sim determinadas políticas de serviços específicos destinadas a execução de psicólogas(os) atuando para a educação.

Figura 18

Eixo temático da inserção de psicólogas(os) na educação

Perspectivas de atuação profissional			
Avaliação Psicológica	Atendimento Clínico	Orientação Vocacional	Orientação temática
LM 9.711/2015	LF 13.185/2015	LE 20.616/2019	LE 19.293/2016
	LE 20.531/2019	LM 9.802/2016	
	LM 012/1997	LM 3.915/2017	
	LM 2.946/2010		
	LM 9.808/2016		
	LM 2.301/2019		
	LM 2.601/2022		

Leis Federais (LF)
 Leis Estaduais (LE)
 Leis Municipais (LM)

A Figura 18 demonstra 12 políticas públicas correspondente ao eixo temático das perspectivas de atuação profissional, destas uma é LF, 3 são LE e 8 são LM. Cada segmento proposto indica qual a modalidade de atuação está referenciada nos documentos, deste modo o segmento Avaliação psicológica contém uma política da cidade de Goiânia que trata sobre diagnóstico de alunos com transtornos de aprendizagem.

Em sequência, o segmento Atendimento clínico integra as leis que estipulam atendimento clínico para as mais diversas demandas (vítimas de violência, assédio sexual, vítimas de *bullying* e acompanhamento psicológico), sendo o paradigma de atuação com mais demandas expressas, totalizando 7 leis. Sobre este aspecto retoma-se a questão da imagem pública da(o) psicóloga(o), conforme analisa Guzzo (2008), a(o) psicóloga(o) é vista(o) comumente como uma(o) profissional da saúde que faz avaliação e atendimento no modelo médico. E Campos e Jucá (2010) apontam que o uso de instrumentos psicométricos para avaliação está na origem da Psicologia Escolar brasileira.

O segmento de Orientação Vocacional abriga 3 documentos referentes às políticas sobre orientação profissional. Carvalho e Marinho-Araújo (2010) ressaltam a importância dessa orientação como um foco de atuação da(o) psicóloga(o) escolar, promovendo desenvolvimento e cidadania no contexto educacional. No entanto, muitas leis evidenciam uma abordagem baseada no inatismo, priorizando testes padronizados para classificar os alunos em áreas de interesse específicas. Tal perspectiva, ao negligenciar fatores sociais, culturais, econômicos e pessoais, restringe o potencial exploratório da orientação, limitando as possibilidades dos estudantes.

O perigo dessa perspectiva é duplo. Primeiramente, corre-se o risco de rotular os estudantes de forma prematura, limitando suas opções e potencialmente impedindo-os de explorar vocações que poderiam ser mais adequadas ou gratificantes. Em segundo lugar, essa

abordagem pode perpetuar estereótipos e preconceitos, especialmente quando os resultados dos testes são influenciados por fatores socioeconômicos ou culturais.

O segmento de Orientação temática compreende uma LE que prevê ações de capacitação e orientação de psicólogas(os) para ajudarem professores da rede estadual a identificarem indícios de abuso sexual. De acordo com estudos como o da Molon (2002), Mitjans Martinez (2010) e Boris, Cord, Oltramari e Gesser (2015), fica evidente que a formação continuada e a orientação de professores pode ser um foco de intervenção e atuação da Psicologia Escolar. Entretanto, em particular na pesquisa de Gesser, Oltramari, Cord e Nuernberg (2012) sobre formação continuada de professores acerca de gênero e sexualidade, fica exposto que casos de violência sexual não se resumem a um tópico específico de identificação do ato, é preciso que se proporcione informações pertinentes a diminuição da vulnerabilidade, a partir de elementos que atravessam a própria sexualidade. Portanto, o modo como a política aborda a orientação temática reduz a complexidade da questão em uma pretensa ação capaz de identificar violências sexuais.

As informações gerais e os eixos temáticos indicam que foram encontradas mais políticas que tratam sobre a inserção da(o) psicóloga(o) escolar do que sobre a atuação profissional. E a modalidade de inserção mais prevista nas leis se refere à educação especial, a partir de uma perspectiva específica para atividades no contexto escolar público e que ainda está associada a prestação de serviço de acompanhamento, por muitas vezes realizadas em núcleos fora da escola e em modalidade clínica individualizante, como o caso pontuado por Santana (2019) no município de Goiânia. Outro aspecto relevante observado é que os institutos federais vêm assegurando ao longo do tempo a continuidade e a ampliação dos serviços de Psicologia Escolar, como pode ser observado no quantitativo de LF que criam cargos para novos institutos pelo país.

Dentre os 10 maiores municípios do Estado de Goiás pelo contingente populacional, Rio Verde foi a única cidade que não conta com nenhuma legislação sobre a articulação entre a psicologia e a educação. Enquanto isso, Senador Canedo é a cidade que mais promulgou leis em que há menção a temática, totalizando 6 leis, à frente do próprio Estado de Goiás que contém 3 leis e a capital Goiânia com 5 leis. O município de Senador Canedo tem sido pioneiro neste quesito, com políticas públicas que explicitam a atuação em Psicologia Escolar desde 2007. Somente mais duas cidades, Trindade e Valparaíso de Goiás contém políticas com alusão à Psicologia Escolar.

No quesito das perspectivas de atuação, a modalidade clínica comparece fortemente. Se por um lado a inserção é proporcionada principalmente pela via da educação inclusiva, a principal demanda expressa nas políticas para as(os) psicólogas(os) são os atendimentos clínicos, seguido de uma tendência psicométrica de orientação vocacional que estabelece uma proposta de categorização e adequação. Neste sentido, fica evidente o apontamento feito por Guzzo, Moreira e Mezzalira (2016) de que ainda se encontram questionamentos sobre o fazer da(o) psicóloga(o) escolar.

A inserção e atuação de psicólogas(os) na educação pública, mediada pela legislação revela uma complexidade de contradições, interpostos em uma estrutura social marcada por desigualdades e pela predominância da lógica capitalista. As legislações em sua aparência buscam melhorias na educação, tentam aliviar os impactos negativos dessa estrutura sobre estudantes e profissionais da educação, mas sem desafiar diretamente a origem desses problemas, operando, assim, em um campo de constante tensão entre a aspiração por práticas educacionais mais equitativas e a perpetuação das desigualdades existentes. Por este ângulo, Mézáros (2008, p.25) analisa que:

[...] as mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudgadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as

exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de reprodução.

A criação de cargos para psicólogas(os) e as políticas de inserção da categoria na educação básica, embora possa ser vista como uma conquista, também deve ser analisada criticamente, considerando as condições sob as quais esses profissionais são inseridos nas escolas e a valorização de suas práticas. A Psicologia, por sua vez, do modo como está posto, pode, em determinados contextos, funcionar como um mecanismo de manutenção da ordem social vigente, ao patologizar e ao desenvolver intervenções que visam mais à adaptação dos indivíduos à estrutura social do que à sua transformação.

Assim, como é discutido por Parker (2014), a psicologia transcende a simples análise de indivíduos, atuando também como um meio de teorizar e gerenciar relações sociais, ao focalizar o indivíduo e fragmentá-lo em elementos mensuráveis. A questão premente não é a inoperância deste método, ao contrário, o problema é sua eficácia, pois ela endossa algumas das práticas mais desumanizadoras, sendo estas práticas componentes cruciais da engrenagem da sociedade capitalista.

Por este ângulo, podemos compreender a prevalência da modalidade clínica e da orientação vocacional dentre as legislações levantadas na pesquisa, que por muitas vezes se ancora em práticas psicométricas e categorizantes, podendo ser vista como Patto (1984) aponta, um reflexo e um reforço da lógica capitalista, que busca medir, categorizar e, em última instância, controlar os indivíduos para melhor servir às necessidades do mercado e da produção. Da mesma forma, a ênfase na identificação e no diagnóstico de alunos com transtornos de aprendizagem, pode reduzir os estudantes e suas experiências a categorias e rótulos, e que acaba por desviar a atenção e a responsabilidade das estruturas sociais e institucionais mais amplas que constituem essas questões.

Conforme Mészáros (2008, p.44) discute, “a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente

possíveis do sistema”. A educação, enquanto mercadoria e meio de reprodução da força de trabalho, também é um elemento crítico, com a inserção de psicólogos(os) como possibilidade para uma estratégia interventiva do Estado para otimizar essa reprodução, assegurando que os estudantes possam enfrentar as demandas do sistema educacional e se adequar ao funcionamento político-econômico, comparecendo no documento na forma de apoio ou acompanhamento psicológico.

Na perspectiva destacada por Poulantzas (1980), a intervenção proativa do Estado não se restringe apenas a aspectos de repressão e ideologia, que seriam suas funções negativas, voltadas para obstruir, excluir ou regular. O Estado também desempenha um papel positivo, estabelecendo concessões que emergem diretamente dos conflitos de classe. Conforme Poulantzas (1980, p.36) articula “o Estado encarrega-se ininterruptamente de uma série de medidas materiais positivas para as massas populares, mesmo quando essas medidas refletem concessões impostas pela luta das classes dominadas”.

Assim, se as políticas públicas no Estado capitalista emergem como um produto da luta de classes conforme alguns autores como Faleiros (2000), Souza (2006) e Yamamoto (2003) discutem, podemos pensar que sua natureza, mesmo sob uma forma de estatismo autoritário, não se alterará, isto é, continuará a responder às demandas populares com o objetivo de garantir o consenso da classe trabalhadora.

Poulantzas (1980) sugere que, mesmo quando as políticas públicas são formuladas e implementadas por representantes da classe dominante no Estado, elas podem ser coerentes e, em alguns casos, até mesmo atender a certas demandas populares ou públicas. Isso não significa que o Estado esteja agindo contra os interesses desse grupo, mas que pode haver momentos em que os interesses desta e de outros grupos na sociedade possam alinhar-se ou, pelo menos, não estar em oposição direta. Essa possibilidade está correlacionada às divergências internas presentes na própria elite e sua falta de homogeneidade. As legislações

que tratam do serviço de Psicologia Escolar ilustram essa relação ambivalente, fruto da luta coletiva, em especial a lei federal 13.935, de 2019.

Esses aspectos nos ajudam a compreender as contradições emanantes nas legislações e como as políticas podem mascarar interesses de classes, sendo instrumento de hegemonia, mantendo a ordem estabelecida através de um equilíbrio entre coerção e consentimento, enquanto reforçam a ideologia dominante e moldam as percepções sociais sobre o que é considerado aceitável ou possível. As políticas públicas também podem ser utilizadas para neutralizar conflitos, atenuando descontentamentos por meio de concessões pontuais e promovendo divisões entre movimentos sociais ou de classes, fragilizando ações coletivas. Nesse sentido, observa-se que algumas legislações são aprovadas, no entanto, estas são enfraquecidas pelo processo de implementação dentro da estrutura burocrática do Estado (Poulantzas, 1980).

Diante da discussão apontada e o cenário educacional brasileiro, é preciso situar neste debate a relevância do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), uma das principais alavancas financeiras da educação pública no país. A recente Lei Federal nº 14.276, de 2021, estabelece mecanismos para a alocação financeira na inclusão de psicólogas(os) na esfera educacional pública. Contudo, vale salientar que apenas 30% do total de recursos do fundo é destinado a este propósito.

O orçamento do FUNDEB é amplamente concorrido, destinado a múltiplas demandas como aprimoramento da infraestrutura, aquisição de material didático e capacitação contínua de docentes. Diante dessa multiplicidade de necessidades, a designação de uma fatia específica para o recrutamento e a manutenção de psicólogas(os) no ambiente escolar pode acirrar debates quanto à otimização desses valores. É preciso que as(os) psicólogas(os), assim como os docentes, recebam uma remuneração justa e sejam valorizadas(os) em sua atuação.

Esta valorização, que abarca discussões sobre salários e progressões de carreira, implica reflexões acerca de quão significativa será a fração do FUNDEB voltada a esse fim.

A necessidade de profissionais da Psicologia nas instituições educacionais demanda um investimento robusto. Estipular o número adequado dessas(es) profissionais e sua distribuição equitativa pelas escolas é um exercício complexo no mapeamento orçamentário. Ademais, é importante ponderar sobre outras vias financeiras, além do FUNDEB, que possam suplementar os recursos voltados à contratação de psicólogas(os) no contexto educacional.

Desta forma, as contradições mencionadas manifestam-se, sobretudo, na conjuntura das legislações, conforme discutido por Santana (2019), a interlocução entre Psicologia e Educação nas políticas públicas oportuniza desenvolver espaços destinados à atuação da(o) psicóloga(o) escolar. No entanto, também revela que existem desafios significativos, especialmente porque algumas políticas veiculam discursos e expectativas que se contrapõem às atividades realizadas pela(o) psicóloga(o) no contexto escolar.

Ao enquadrar questões políticas como meramente técnicas ou administrativas, e ao propor soluções individualizadas para problemas sociais, as políticas públicas despolitizam debates e desviam o foco de causas estruturais. Como observado no mapeamento, existe uma gama de legislações focalizadas em pontos específicos do processo educativo. Adicionalmente, ao abordar mais os sintomas do que as causas dos problemas sociais, as legislações podem reproduzir e até reforçar as relações sociais e econômicas existentes, perpetuando desigualdades. Não desconsideramos com isso os impactos positivos que políticas públicas podem ter, mas destaca-se a importância de examiná-las de maneira contextual, ponderando suas relações com as dinâmicas de poder, classe e ideologia na sociedade.

Significações das psicólogas acerca dos desafios e possibilidades para a Psicologia Escolar nas políticas públicas

Esta seção constitui a análise das entrevistas realizadas com as psicólogas, com o objetivo de apresentar os sentidos e significados que essas profissionais atribuem às políticas públicas, bem como analisar como essas significações se articulam com as possibilidades para inserção e atuação em Psicologia Escolar. Analisamos as significações que emergiram das entrevistas, buscando compreender os sentidos e significados que as psicólogas conferem às políticas públicas no contexto da psicologia escolar.

Neste contexto, é crucial destacar que a análise dessas entrevistas visa aprofundar nossa compreensão não apenas das políticas públicas, mas também do modo como essas políticas se entrelaçam com o campo da psicologia escolar, gerando possibilidades ou desafios para a inserção e atuação de psicólogas(os) na educação básica e evidenciando como as profissionais interpretam e lidam com tais políticas em seu trabalho cotidiano. Dessa forma, almejamos fornecer uma visão mais abrangente e crítica das relações entre as políticas públicas e a prática da psicologia escolar. A seguir a Figura 19 apresenta uma síntese das características das participantes da pesquisa.

Figura 19
Caracterização das participantes

Participante	Formação	Ano de conclusão da graduação	Pós-Graduação	Tempo de atuação em PEE
Joana	Psicologia	2009	Neuropsicologia / Psicologia do Trânsito	5 anos
Lorelai	Psicologia	2021	Psicologia Escolar e Educacional / Psicologia dos Processos Educativos	6 meses
Macabéa	Psicologia	2019	Psicologia Escolar e Educacional	1 ano
G.H.	Pedagogia / Psicologia	2010 / 2022	Psicopedagogia / Atendimento Educacional Especializado / Docência Universitária	6 meses

Para a análise das entrevistas nos sustentamos na compreensão de que a significação é um processo fundamental na experiência e desenvolvimento humano, envolvendo a atribuição de sentidos e significado às informações, experiências e eventos que encontramos em nossa história, ambiente e nas nossas vivências. Por esta perspectiva, as pessoas participam ativamente da construção dos sentidos e significado por meio de suas interações com o meio e com outras pessoas em um processo dialético. Soma-se a este processo, o contexto cultural e social no qual uma pessoa está inserida. As normas, valores, linguagem e símbolos da cultura desempenham um papel fundamental no processo significação (Vigotski, 2009).

A partir das entrevistas realizadas com as psicólogas e da subsequente sistematização e análise dos dados, nosso objetivo foi compreender as significações relacionadas à inserção e atuação no campo da psicologia escolar, com o enfoque nas políticas públicas como um elemento central para desvelar tanto as possibilidades quanto os desafios presentes nesse contexto.

Este processo nos conduziu à elaboração de três eixos de significação, nomeados com base nas declarações das próprias participantes, a saber:

- 1) **Políticas públicas nos atravessam o tempo todo**, que reúne a análise dos sentidos e significados sobre o conceito de política pública;
- 2) **Teve uma luta também, uma organização da gente**, onde aglutina as significações sobre a inserção de psicólogo(a) escolar mediada pelas políticas públicas;
- 3) **Política pública é o que mais tá dentro do meu trabalho**, seção com análises das significações acerca do entrelaçamento das atuações das psicólogas com as políticas públicas e os desafios e as possibilidades produzido nesse plexo.

Políticas públicas nos atravessam o tempo todo

Este eixo tem como propósito reunir, sistematizar e analisar as diferentes significações atribuídas pelas psicólogas às políticas públicas. São abordadas e levantadas as variações em

relação à compreensão do tema por parte dessas profissionais e como a formação contribuiu ou não para apropriação da temática. A compreensão exposta pelas psicólogas sobre o tema se direciona ao reconhecimento da política como um elemento central na estruturação, funcionamento e gestão do sistema educacional, bem como um componente permanente no cotidiano social. Além disso, essa compreensão das políticas públicas assume um papel fundamental ao orientar a atuação das psicólogas(os) na educação básica, servindo como um marco referencial, como indicado nos relatos expressos na Figura 20.

Figura 20

Relatos sobre compreensão das políticas públicas

Psicóloga	Relato
Joana	“Eu vejo que política pública é isso, é ver o cidadão como prioridade pro atendimento naquilo que é necessário, de uma forma bem geral. E é super importante, né.”
Lorelai	“Tudo é atravessado, tudo na nossa vida social é atravessado pela política, né? E o público é essa esfera da sociedade. Então, a política, as políticas públicas, eu acredito que envolva uma série de questões, envolve a construção de legislação, envolve a construção de medidas, né? Adotadas pelo Estado, né? Que, no caso, é o público, né? Adotadas pelo Estado para garantia de direitos, né? Em parceria com a sociedade civil, né?”
Macabéa	“São leis, ações, programas desenvolvidos pelo governo. Para o público, para a sociedade em geral, com diversos objetivos. Por exemplo, diminuição de desigualdade social, combate à violência, até mesmo diretrizes educacionais. Então, tem diversos objetivos e propósitos. Resumindo, são ações e leis e programas que o governo desenvolve para a sociedade. Políticas públicas nos atravessam o tempo todo.”
G.H.	“Eu acho que é o eixo central. Eu vejo políticas públicas como a única forma de promover minimamente o acesso das pessoas, dos cidadãos, à coisa pública.” “Eu acho que políticas públicas, ela permeia ali uma busca pela equidade. Eu acho que a única forma de pensar numa sociedade menos desigual é por meio das políticas públicas em todas as áreas, sobretudo na educação”

Conforme ilustrado na Figura 20, as declarações das psicólogas apontam para uma compreensão de políticas públicas que se concentra principalmente em seu aspecto social, visando estabelecer oportunidades e assegurar qualidade de vida para a população. De acordo com Spink (2018), a compreensão das políticas públicas abrange diversas dimensões, e a ideia de uma ação ordenada publicamente através de instituições e órgãos não consegue abarcar

plenamente sua complexidade. A visão de políticas públicas coordenadas, coerentes e transparentes exige um esforço constante para superar desafios e garantir que elas estejam alinhadas com suas propostas. Portanto, a suposição de que essas ações atendam exclusivamente aos interesses sociais é uma simplificação. A noção de políticas públicas e sua própria concepção são produtos construídos socialmente, moldados ao longo da história, e desempenham agora um papel central na linguagem e na ação governamental das democracias ocidentais. Esse termo não engloba apenas um conjunto de palavras, mas sim uma estrutura conceitual profundamente arraigada em nosso sistema político.

Trata-se de uma ferramenta discursiva de poder que empregamos para dar forma às discussões sobre o que os governos estão fazendo, quais são suas intenções declaradas em relação às mudanças que desejam implementar e quais questões pretendem priorizar. É a linguagem através da qual exploramos e avaliamos as escolhas dos governos em relação à alocação de recursos e ao direcionamento de suas energias para resolver problemas e atender às necessidades públicas (Souza, 2006).

No entanto, como Evangelista e Shiroma (2019) indicam, vale ressaltar que essa linguagem das políticas públicas também revela muito sobre o que os governos optam por não fazer, não alterar ou não considerar prioritário. Ela é um espelho que reflete as escolhas políticas e, ao mesmo tempo, destaca as omissões deliberadas. Assim, as políticas públicas não apenas moldam a conversa sobre a governança, mas também atuam como um indicador crítico das prioridades e compromissos de uma sociedade. Nesse contexto, a ausência de ação não é apenas uma falta de ação, mas sim uma forma de ação em si, que merece uma análise cuidadosa e crítica. Portanto, políticas públicas é mais do que um simples meio de comunicação, é um reflexo da dinâmica complexa entre governos e sociedade na busca por soluções para desafios públicos, mas que também é atravessado por múltiplos discursos e interesses.

Além disso, a compreensão sobre políticas públicas se fundamenta na concepção de política como um todo. A política é o processo de tomada de decisões em uma sociedade, e as políticas públicas são apenas uma parte desse processo. Portanto, as políticas públicas são moldadas por ideologias políticas, estruturas de poder e interesses diversos. Nesse sentido, as concepções sociais e a orientação ideológica do governo desempenham um papel fundamental em sua construção (Yamamoto, 2003).

Por esta perspectiva, a psicóloga Lorelai atribuiu um entendimento das políticas públicas em um discurso crítico que considera as interferências ideológicas sobre a temática: *“a depender do governo, a depender das concepções que existem, das concepções sociais, da concepção de governo, vai ter um atravessamento na construção dessas políticas e aí vão ocorrer avanços ou retrocessos, né?”*.²² Mais adiante ela pontua que *“é o atravessamento da política que vai contribuir, inclusive. É importante que se construam as políticas públicas e é importante também a mudança de concepções que vão nortear essas políticas”*.

Assim, podemos dizer que a compreensão das políticas públicas é multifacetada e envolve uma análise que considera tanto a perspectiva do Estado quanto a participação da sociedade civil, além de levar em conta as influências políticas e ideológicas que moldam essas políticas.

De forma tangencial foi abordado o aspecto formativo para favorecer a compreensão dos relatos das psicólogas. Partindo das análises de Howlett, Ramesh e Perl (2013), que enfatizam a necessidade de uma educação que incorpore as políticas públicas e seu processo de formação em seus pilares, entendemos que a compreensão das políticas públicas é essencial para uma cidadania ativa e consciente. E se tratando de uma atuação em psicologia escolar, essa compreensão deve buscar abranger o conhecimento das políticas em si, mas também a

²² Ao longo do texto, as falas das participantes serão sinalizadas e realçadas tipograficamente com a fonte em itálico

sua influência nas vidas e nas comunidades, portanto, uma formação que introduza os indivíduos a esse campo torna-se cada vez mais necessária.

Reafirmando essa importância e considerando a relevância da mediação cultural na construção de sentidos e significados, conforme apontado por Vigotski (2009), a maneira como as psicólogas experienciaram suas formações exerce um impacto na elaboração de significações acerca do que constituem as políticas públicas. Desta forma, a Figura 21 destaca os depoimentos das psicólogas acerca de suas experiências de formação em Psicologia e como as políticas públicas estiveram presentes ou ausentes nesse processo.

Figura 21

Relatos sobre formação para compreensão das políticas públicas

Psicóloga	Relato
Joana	“Era muito mais a área clínica e muito mais a área principalmente psiquiátrica. Então era algo que era muito mais bombardeado desse tipo de informação.”
Lorelai	“Eu considero que teve sim disciplinas que perpassassem a questão das políticas, mas eu acho que poderia ter tido mais, né? Por exemplo, na licenciatura, eu tive uma disciplina de políticas educacionais e foi uma disciplina muito rica.” “Eu tive muitas disciplinas de psicologia social que perpassam também a compreensão do que é política, mas que perpassam de uma forma transversal, né? Não foi um aprofundamento em políticas públicas, mas algumas coisas que passavam nessas disciplinas de forma transversal. Mas eu considero que poderia ter tido, sabe? Um conteúdo mais aprofundado de políticas públicas no sentido amplo, né?” “Só não tem uma disciplina específica.”
Macabéa	“Na licenciatura a gente teve a disciplina de políticas educacionais, mas foi específico da licenciatura. No bacharel eu não me recordo de nenhuma disciplina voltada para políticas públicas, não de forma direta.” “É um semestre de disciplina muito breve, que te dá uma noção superficial apenas” “É um tema importante para a minha formação”
G.H.	“Eu não lembro de a gente debater políticas públicas. Mas eu lembro de pedir, né? Ele pedia para fazer uma leitura. Inclusive, estava lá na ementa. Era leitura obrigatória. Agora, eu não lembro de a gente debater em aula sobre isso. Políticas públicas, nunca.”

Como pode ser observado, existe uma unanimidade quando se questiona a abordagem das políticas públicas na formação básica em Psicologia. As psicólogas percebem uma fragilidade

de discussões sobre o assunto, que muitas vezes advém da ausência de uma disciplina temática no currículo, as discussões suscitadas sobre o assunto advém principalmente do campo da licenciatura e paralelamente em discussões transversais ao longo de algumas disciplinas.

Desde 2011, com a reformulação da diretriz curricular nacional para os cursos de Psicologia, tornou-se mandatória a inclusão do projeto complementar de formação de professor (licenciatura) oferecidos pelas instituições de ensino, embora tenha permanecido como facultativa para as(os) estudantes. E o tema das políticas públicas e educacionais é um eixo estruturante da proposta complementar para a Formação de Professores de Psicologia (Brasil, 2011, art.13).

Vale destacar a discussão de Pandida-Pereira & Sekkel (2012), de que a profissão de docente em Psicologia tem sido historicamente negligenciada e subvalorizada, até mesmo pela própria categoria de psicólogos(os), o que contribui para uma escassa procura pela licenciatura e uma posição periférica desta formação nos currículos de graduação.

Nesse contexto, surge a problemática enfatizada pelas psicólogas, a falta de conhecimento aprofundado em políticas, o qual é fornecido pela formação em licenciatura, mas não está presente no currículo do bacharelado como uma disciplina específica. É relevante observar que, embora o fato de duas psicólogas terem cursado a licenciatura e outra ter realizado uma formação inicial em pedagogia possa ser considerado atípico, elas próprias enfatizam que essa escolha possibilitou um domínio e um conhecimento mais substancial sobre o tema em questão.

Percebe-se por este cenário que quando há discussões sobre políticas públicas na formação da(o) psicóloga(o), elas surgem, em sua maioria, no campo da licenciatura. Isto é, em instância que preparam a(o) psicóloga(o) para atuar como docente, o tema parece ganhar

mais relevância. Isso pode ser atribuído ao fato de que a licenciatura, por sua natureza, está mais diretamente ligada à educação e, conseqüentemente, às políticas educacionais.

Por este lado, Moraes e Goff (2022) defendem que a licenciatura em Psicologia é muito mais do que uma etapa necessária para a formação em docência. Ela é profícua para forjar a dimensão educativa da prática profissional da(o) psicóloga(o). As autoras argumentam que isso se torna especialmente relevante ao considerarmos a diversidade de contextos nos quais a Psicologia pode ser aplicada, abrangendo processos educativos que envolvem uma ampla gama de públicos, como crianças, adolescentes, jovens, adultos, famílias e outros grupos sociais.

Em complemento, para aprofundar sobre o processo formativo, a fala de G. H. deixa explícito que o conteúdo trabalhado sobre políticas públicas “*não foi suficiente*” e o relato de Macabéa pontua que para sanar a insuficiência na formação busca outras vias “*tento participar de eventos, pesquisar cursos, pesquisar artigos sobre a temática, mas atualmente tem sido mais participação em alguns eventos que tenham esse propósito, é uma busca mais pessoal mesmo, e não institucionalizada.*”

Desta forma como discutem Guzzo, Mezzalira e Moreira (2012), há uma crucialidade do entendimento das políticas públicas para a atuação na Psicologia, a formação básica deveria fornecer as bases conceituais necessárias para analisar criticamente o processo político e questionar seus matizes, de maneira a abordar questões políticas e práticas relacionadas à construção da profissão. As autoras ressaltam que a falta dessas discussões tem sido um obstáculo significativo para a inserção do profissional de Psicologia Escolar em espaços públicos.

Nessa direção, compreende-se que a formação deveria criar subsídio para permitir que os cidadãos não apenas compreendam as políticas governamentais, mas também participem

ativamente desse processo, como discutido de maneira mais ampla por Pateman (1992), enquanto processo de formação cidadã e participação democrática.

As profissionais enfatizam sentidos e significados de que a política permeia todas as esferas da vida social e está intrinsecamente ligada à construção de legislação e à implementação de medidas pelo Estado, muitas vezes em colaboração com a sociedade civil. Essa compreensão embora abarque parcialmente a complexidade da temática é crucial para permitir uma participação informada e efetiva na formulação e execução de políticas públicas. De forma uníssona, as participantes concordaram, de maneira geral que o curso de Psicologia aborda pouco as discussões sobre as políticas públicas, deixando lacunas nesse campo de conhecimento.

Teve uma luta também, uma organização da gente

Este eixo abarca as significações das psicólogas acerca de sua inserção profissional na educação básica, desvelando os sentidos e significados associados à psicologia escolar e sua relação com as políticas públicas, bem como a modalidade de ingresso que se sucedeu para cada psicóloga. As políticas públicas são percebidas pelas participantes como geradoras de desafios e também de possibilidades para a inserção profissional na educação básica.

Deste modo, este eixo engloba diversas dimensões, que vão desde a importância da presença de psicólogos(os) escolares em contexto educativo, o papel das políticas públicas, notadamente as legislações enquanto facilitadoras da inserção profissional na educação básica até os obstáculos que surgem em decorrência de seu conteúdo, regulamentação e efetivação e a luta das psicólogas neste processo. A seguir, a Figura 22 ilustra alguns relatos pertinentes a esse eixo em discussão.

Figura 22*Relatos sobre o processo de inserção profissional na Educação*

Psicóloga	Relato
Joana	<p>“Eu passei para trabalhar dentro de atendimento ao público inicialmente, não era muita coisa vinculado a psicologia, mas já era algo.”</p> <p>“E agora na parte educacional, eu estou dentro do RH, só que o meu departamento no qual eu estou cuidando nesse momento chama apoio à saúde do servidor. Então é um departamento específico dentro do RH em que eu cuido dos servidores. E esse cuidar é na área educacional, na área de relacionamento e na área de saúde e acaba que também tem a área social.”</p> <p>“É a partir das questões das evoluções e dos convites dentro da parte pública para uma atuação é que eu fui me descobrindo dentro desse lugar onde eu estou hoje. Então na verdade foi um convite e uma descoberta que a gente foi fazendo aqui durante o trabalho.”</p>
Lorelai	<p>“Quando eu saí do curso de Psicologia, na verdade eu passei no concurso quando eu estava na licenciatura ainda. Eu passei no concurso e aí eu fiquei no cadastro de reserva.”</p> <p>“Teve uma luta também, uma organização da gente, eu e outras colegas que estavam no cadastro de reserva que a gente foi atrás, a gente fez pedido, a gente insistiu. E aí saiu a convocação.”</p> <p>“E aí a gente correu atrás dos documentos, pegou a lei 13.935, buscou as leis municipais, buscou o estatuto do servidor, buscou saber quantas vagas que eram asseguradas ali no quadro efetivo do município. Então a gente organizou uma documentação e foi atrás de uma reunião no Ministério Público.”</p>
Macabéa	<p>“Foi por meio de concurso público. O concurso público foi em 2019, mas o resultado final, o concurso foi homologado em 2020. E eu só fui convocada em 2022, então foi um longo processo.”</p> <p>“Quando saiu o concurso, o edital, no segundo semestre de 2019, tanto as atribuições quanto o conteúdo programático eram completamente equivocados. Eram conteúdos programáticos de outras áreas e nada de psicologia escolar. Se não me engano tinha saúde, tinha educação, tinha outras coisas que não tinham a ver com psicologia escolar. E as atribuições eram piores ainda, porque eram atribuições que não tinham nada a ver com psicologia escolar.”</p> <p>“Nesse momento o conselho notificou a banca, solicitando a impugnação do edital devido a esses equívocos. E com isso eles conseguiram, foi feita a retificação do edital, corrigindo as atribuições, colocando atribuições mais de acordo com a psicologia escolar. E o conteúdo programático também foi voltado, foi corrigido e direcionado para a bibliografia de psicologia escolar. Isso contribuiu muito com a minha aprovação, porque eu sou da área de psicologia escolar.”</p> <p>“Só foi convocar em 2022, porque pelo jeito não havia esse interesse da gestão pública. E novamente o conselho atuou de forma a contribuir não tão diretamente quanto na correção do edital, mas atuou em reuniões, se não me engano ele teve reunião com promotores e secretários da educação na época.”</p>
G.H.	<p>“Eu fui convidada, como eu sou funcionária pública efetiva no cargo de pedagoga no município de Goiânia, e eu concluí essa faculdade de Psicologia em dezembro, foi muito por acaso, na verdade, de forma muito objetiva, eu caí num caso, assim, que eu não esperava, foi um convite de surpresa, uma vez que eu, voltando da minha licença maternidade em dezembro, eu participei de uma entrevista no processo seletivo interno.”</p> <p>“Elas explicaram brevemente que, basicamente, eu iria participar da avaliação junto a outras três colegas. A avaliação do desempenho dos estudantes, no que seja a cognição, linguagem e motricidade”</p>

Esses cenários apresentados pelas psicólogas encontram-se ecoado no que é exposto por Guzzo, Mezzalira e Moreira (2012), de que há uma desconexão significativa entre os referenciais teóricos que são contemplados nos editais de concursos públicos destinados as(os) psicólogas(os) e a realidade prática da profissão. Essa discrepância entre o que é exigido e as demandas reais da atividade profissional torna-se uma fonte de desafio para as(os) psicólogas(os) que buscam uma carreira no serviço público. Em consonância, a fala de Macabéa ilustra esse entrave nas demandas para sua atuação:

“Muitas vezes a atuação que é proposta é desconexa. Por exemplo, na legislação de prevenção à exploração e assédio sexual infantil, se propunham várias ações e entre elas se propunha apoio psicológico, individual ou coletivo. Ou seja, isso é uma visão clínica da atuação do psicólogo escolar.”

Em complemento Lorelai expõe que: *“A lei 13 .935, ela não tem o nome psicólogo escolar, ela tem psicólogo. E aí pode entrar psicólogo que tenha qualquer concepção menos de psicologia escolar.”*. As autoras chamam a atenção para um aspecto adicional que merece atenção: a falta de compreensão, por parte do governo e das instituições, sobre o papel e a relevância da(o) psicóloga(o) em diversas áreas. Isso resulta na designação de outros profissionais para assumir funções que deveriam ser desempenhadas por psicólogas(os) com áreas de atuação bem delineadas, o que não apenas prejudica a qualidade dos serviços oferecidos, mas também afeta a efetividade das políticas públicas. Como podemos ver no relato de Joana:

“Tem alguns professores que tem alguma formação secundária dentro da Psicologia que faz algumas outras atividades em outros locais fora da escola onde eles atuam, ou fazem as vezes até um projeto dentro daquela comunidade onde ela mesmo está atuando, mas são coisas bem pontuais, acho que tem duas escolas só que tem profissional que fazem alguma ação específica.”

Em adição, ao analisar essas duas diferentes formas de inserção na educação, seja através de concursos públicos específicos ou por meio de desvio de função de servidores com formação Psicologia, surge outra questão relevante para consideração. As significações expressas por

Joana apontam para uma perspectiva que busca conciliar diversas áreas da Psicologia, o que por conseguinte se distancia dos referenciais de atuação em Psicologia Escolar

De forma similar, G. H., também descreve como atribuições de seu cargo atividades de avaliação e diagnóstico de alunos, contudo demonstra compreender a problemática desse tipo de trabalho:

“Eu estava incomodada o tempo todo ali, porque eu não sabia o que era, mas eu sabia o que não era, e o que eu estava fazendo não era. E se fosse do meu ponto de vista ético, profissional, enquanto pedagoga, enquanto uma profissional da educação, eu sabia que não era aquilo ali. E, enfim, foi indo, eu pedi para sair”.

Podemos analisar esse relato considerando que a prática de avaliação psicológica na escola tem se fundamentado em concepções que excluem os estudantes e isentam o contexto e o processo educacional na construção das dificuldades na escolarização. Isso pode gerar conflitos entre a teoria e a prática, levando a dilemas éticos e metodológicos (Antunes, 2008).

Para a compreensão desses excertos, retomamos as elaborações de Petroni e Souza (2017), que argumentam que a imagem preponderante da profissão de psicóloga(o), com seu foco na prática clínica, parece estar enraizada no imaginário das pessoas. Nos casos de G. H. e Joana, isso partiu, respectivamente, da equipe gestora e da própria estrutura e necessidade do município, que criou departamentos para alocar as profissionais a fim de que exercessem atividades vinculadas à educação. O trecho subsequente do relato de Joana ilustra a situação:

“O departamento, ele foi criado inicialmente para promoção e prevenção à saúde do servidor. Então a ideia central seria fazer ações mesmo de acolhimento, de até atendimentos focais mesmo com alguns profissionais que estava tendo muito adoecimento. Então eu estou adoecida enquanto professor, então eu não vou mais estar como professor, aí eu atuo por exemplo como auxiliar de secretaria, então eu não vou dar aula. Então a gente faz acompanhamento desse pessoal, faz os encaminhamentos de alguns profissionais que precisam, de alguns encaminhamentos por exemplo para área de psiquiatria, para área de fisioterapia, para área de fono, para área mesmo de alguma ajuda social, CREAS ou CRAS, por conta de alguma questão de violência”.

Em larga medida, as autoras discutem que a própria Psicologia tem contribuído para manter essa perspectiva predominante, como pode ser observado no relato de Joana que reforça um caráter heterogêneo da profissão, mesclando áreas de atuação independente de contexto.

Por outro lado, a modalidade de inserção profissional mencionada por Lorelai e Macabéa demonstra a importância dos concursos públicos e de políticas que não apenas permitam, mas também garantam e legitimem a atuação de psicólogas(os) como profissionais da educação. Esse cenário está alinhado com a perspectiva defendida por Petroni e Souza (2017) de que precisamos de políticas públicas que assegurem o espaço de atuação da(o) psicóloga(o) nas escolas.

Todavia, a garantia posta pela legislação se mostra insuficiente para concretizar a inserção da(o) psicóloga(o) escolar na educação básica. Segundo o que foi expresso nos relatos, a existência da lei 13.935 de 2019 criou circunstâncias, mas foram necessárias movimentações das próprias psicólogas e da representação do conselho da categoria de classe para a efetivação da política. Para ilustrar esta situação, destacamos a fala de Lorelai:

“A Lei 13.935 é uma lei federal que foi aprovada, né? Que está valendo, mas precisa ter a legislação municipal para regularizar e para implementar a lei. E hoje a gente já sabe que existe essa legislação municipal, mas ela, infelizmente, ainda não está sendo praticada, né?”

De acordo com Howlett, Ramesh e Perl (2013), dentro dos estágios do ciclo político-administrativo, encontra-se o processo de implementação, que marca o momento em que as decisões políticas são efetivamente colocadas em práticas. Posterior a este estágio, concentra o processo avaliativo da eficácia de uma política em sua execução, considerando os meios utilizados e os objetivos alcançados. A avaliação da política permite repensar completamente o problema político em questão, o que pode levar o ciclo de políticas de volta à fase de formulação da agenda ou a qualquer outro estágio do processo. A reavaliação do problema pode resultar em mudanças secundárias ou reformas substanciais, inclusive levando à

descontinuação da política em questão. Os estágios da implementação e avaliação são fundamentais para garantir que as políticas públicas sejam adaptadas e aprimoradas com base em evidências e resultados concretos. No contexto apresentado, esses estágios se encaixam na conjuntura enfrentada pelas psicólogas, onde buscaram estratégias para estabelecer ações que efetivassem a lei.

Em síntese, foram apresentadas duas abordagens que viabilizaram a inserção das psicólogas no cenário educacional. Por um lado, percebemos as significações que se associam ao estigma clínico, o qual contrasta com a realidade da atuação em Psicologia Escolar, conforme ilustrado nos relatos de Joana, que enfatiza a mesclagem de áreas de atuação, independentemente do contexto.

Por outro lado, a modalidade de inserção profissional destacada por Lorelai e Macabéa enfatiza a importância dos concursos públicos e da implementação de políticas que não apenas permitam, mas também garantam e legitimem a atuação das(os) psicólogas(os) como profissionais da educação. De forma complementar também fica manifesto que os concursos devem estar alinhados quanto a descrição e atribuições do cargo e o conteúdo programático para a seleção, contemplando adequadamente o trabalho em Psicologia Escolar. No entanto, como evidenciam os relatos, a mera existência de leis é insuficiente para concretizar essa inserção, foi necessário o engajamento das próprias psicólogas. Portanto, a garantia legal é apenas o primeiro passo na direção da efetivação da política. A prática real da inserção das(os) psicólogas(os) na educação básica depende de uma série de ações e esforços para tornar essa visão uma realidade.

Ao analisarmos casos específicos em que a entrada ocorreu via concurso público, observamos lutas, que permearam tanto na formulação do edital quanto na mobilização pela convocação, revelando uma negligência quanto à aplicação da Lei federal 13.935 de 2019. Sobre esse aspecto Lorelai aponta conhecimentos sobre as legislações que possibilitam a

inserção da(o) psicóloga(o) e como ela se fundamentou nessa política para lutar pela sua convocação:

“E aí a gente correu atrás dos documentos, pegou a lei 13.935, buscou as leis municipais, buscou o estatuto do servidor, buscou saber quantas vagas que eram asseguradas ali no quadro efetivo do município. Então a gente organizou uma documentação e foi atrás de uma reunião no Ministério Público”.

De forma complementar, Macabéa sinaliza que toma conhecimento desse tipo de legislação *“busco essas legislações no site da prefeitura, tem disponível tudo lá”*.

Em contrapartida, em situações envolvendo desvio de função das outras duas psicólogas, Joana e G. H., as incongruências se manifestam pela desconsideração das especificidades e competências da Psicologia Escolar e pela alocação dessas profissionais em atividades que destoam das diretrizes, como na condução de avaliações psicológicas sem a devida fundamentação na mencionada lei. Esses relatos, permeados por desafios, catalisam uma reflexão e uma discussão que transcende os caminhos e impedimentos enfrentados pelas(os) psicólogas(os) na efetivação de sua inserção na educação, abordando também a essencialidade do respeito e implementação das normativas legais vigentes.

Política pública é o que mais tá dentro do meu trabalho

Este eixo aglutina as significações das participantes a respeito de suas atuações enquanto psicólogas escolares, buscando uma articulação com as legislações que atribui uma pluralidade de demandas e perspectivas de trabalhos na educação básica. As análises destacam os desafios e as possibilidades interpostos pelas significações sobre as legislações e pelas próprias políticas que moldam o cenário que essas profissionais operam, exercendo um impacto direto nos seus serviços. Ao mesmo tempo, esse eixo revela os diferentes sentidos e significados de ser uma psicóloga escolar para cada participante, evidenciando como a prática da Psicologia Escolar é vivenciada subjetivamente, mas que está inserida em um contexto

mais amplo de políticas, regulamentos e de concepções teórico-metodológicas que afetam o campo de atuação. A seguir, a Figura 23 apresenta alguns fragmentos sobre o eixo em questão.

Figura 23

Relatos sobre as perspectivas de atuação em Psicologia Escolar

Psicóloga	Relato
Joana	<p>“As atividades e até propostas diante do que a gente faz aqui, que é uma psicologia escolar de fato muito mais ampla do que de fato tem que ser, né. Ela é muito mais real do que de fato era entregada anteriormente, não é um atendimento ao aluno, a Psicologia Escolar está ali como atendimento a escola, a comunidade escolar, é nesse sentido que eu estou falando que ela é muito mais ampla do que antes que eu tinha conhecimento.”</p> <p>“A gente acompanha muito a questão processual, dessa readaptação, licença médica, o por quê de as vezes as pessoas faltam muito ao trabalho, então a gente fala de evasão, abandono, né. É solicitação de carga horária reduzida, então essas questões processuais vinculadas à saúde, tudo a gente acompanha. Dentro da escola são as visitas in loco, as questões de auxílio nessa questão do crime instituindo na relação interpessoal. A gente ajuda muito com a questão mesmo também vinculada a algumas divulgações de promoção de saúde, isso é rede geral, mudanças de alguns profissionais de locais para melhorar esse clima dentro da instituição, isso a gente faz bastante”</p>
Lorelai	<p>“O psicólogo escolar, ele precisa ter um embasamento, né? Ele precisa ter um conhecimento de uma forma ampla, porque o trabalho dele vai ser um trabalho articulado em rede.”</p> <p>“Eu não posso pensar uma psicologia na educação com uma concepção clínica. Eu tenho que pensar a partir da psicologia escolar, desse saber crítico, desse saber que se volta para as relações que acontecem no contexto escolar e para o processo de escolarização.”</p>
Macabéa	<p>“Isso é uma visão clínica da atuação do psicólogo escolar, isso na educação básica, se previa apoio psicológico, individual ou coletivo na educação básica. Então, isso é uma visão clínica que diverge da atuação do psicólogo escolar”</p>
G.H.	<p>“Acho que do ponto de vista do que nós fazíamos ali, eu não sabia muito bem qual era a função da psicologia escolar, hoje eu me pergunto porque eu adentrei nessa sem ter o suporte teórico.”</p> <p>“Inclusive, às vezes, me apresentavam como psicóloga da equipe. Eu confesso que eu ficava constrangida muitas vezes. Eu me apresentava mais como pedagoga. E eu era impedida de falar. Eu não podia falar desse lugar. Às vezes, me questionavam.”</p> <p>“Eu acho que o psicólogo escolar, ele é um profissional da escola. E ele tem que se unir aos demais profissionais de educação emancipadora. Em busca de educação emancipadora mesmo”</p> <p>“Talvez hoje, com a concepção que eu tenho, não teria entrado na equipe de forma alguma.”</p> <p>“E hoje, eu vejo com maus olhos essa proposta de colocar um professor/psicólogo porque isso limita, porque isso restringe o lugar de fala desse profissional. O lugar de fala que eu nunca tive. As atribuições, elas se confundem muito”</p>

Os extratos das falas das psicólogas revelam sentidos e significados que transitam entre perspectivas distintas. Foi observada uma perspectiva crítica e coletiva de Psicologia Escolar, com destaque para equívoco de uma visão clínica no contexto escolar. E também foi observada uma percepção que associa a atuação junto à saúde do servidor ao trabalho da psicologia escolar. Uma concepção comum entre as psicólogas é a perspectiva de que a(o) psicóloga(o) escolar deve ser entendida como profissional da educação.

Observa-se nos relatos que as psicólogas enfatizam que a psicologia escolar não envolve uma prática clínica, com foco no indivíduo. A perspectiva que discute uma proposta de psicologia escolar diferente do modelo clínico, que privilegia o diagnóstico e o tratamento do indivíduo tem sido amplamente discutida na literatura, inclusive constando nas referências técnicas para atuação da Psicologia na educação básica produzidas pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2019). No entanto, é importante considerar que a definição da psicologia escolar não se restringe em negar um modelo clínico terapêutico no contexto escolar, mas em reconhecer as suas particularidades como um campo distinto e com objetivos singulares, que diferem substancialmente de outras especialidades da psicologia.

Nesse sentido podemos nos perguntar: Se não se trata de uma psicologia clínica, o que seria a Psicologia Escolar? É possível notar nos relatos da Joana sentidos contraditórios sobre a prática em Psicologia Escolar, por exemplo, quando diz: *“não é um atendimento ao aluno, a Psicologia Escolar está ali como atendimento a escola, a comunidade escolar”* a participante indica que não concorda com o modelo clínico-terapêutico. Contudo, em outro momento ela diz: *“e agora na parte educacional, eu estou dentro do RH, só que o meu departamento no qual eu estou cuidando nesse momento chama apoio à saúde do servidor”* e *“a gente acompanha muito a questão processual, dessa readaptação, licença médica, o porquê de as vezes as pessoas faltarem muito ao trabalho, então a gente fala de evasão, abandono”*,

Demonstrando uma concepção que difere das definições da área apresentadas nos documentos do Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2019, 2022) e na literatura científica. Ou seja, considera que o fato de uma atividade de trabalho estar vinculada a profissionais da educação caracteriza uma atuação como sendo da Psicologia Escolar, muito embora as atividades descritas se encontrem mais próximas da área de Psicologia Organizacional e do Trabalho ou até mesmo do trabalho de departamento pessoal e administrativo.

Já a psicóloga G.H. admite que quando começou a trabalhar como psicóloga no contexto da educação, não tinha conhecimento sobre a área de Psicologia Escolar, desenvolvendo atividades de avaliação psicológica de alunos da rede pública. Essa questão é sinalizada em sua fala quando diz que realizava *“a avaliação do desempenho dos estudantes, no que relaciona a cognição, linguagem e motricidade”*, a participante complementa sobre essa atividade no contexto educativo relatando que *“eu não sabia muito bem qual era a função da psicologia escolar”* e em outro trecho coloca: *“eu não sabia o que era, mas eu sabia o que não era, e o que eu estava fazendo não era”*.

Os excertos provenientes das falas de Joana, somados aos de G. H., sugerem que as profissionais têm uma compreensão do que não constitui a Psicologia Escolar, neste caso a sua oposição ao caráter clínico e individualizante. No entanto, notamos divergência conceitual em relação à definição da Psicologia Escolar e do papel das(os) psicólogas(os) escolares.

Sobre este aspecto, Guzzo, Moreira e Mezzalira (2016) observam que, muitas vezes, as(os) profissionais de Psicologia enfrentam dificuldades para articular, apresentar e explicar as contrapropostas ao modelo clínico-terapêutico, individualizante e remediativo.

Em outro polo, podemos ver as significações expostas por Macabéa e Lorelai que se direcionam para uma proposição de atuação que busca uma prática crítica. Em consideração a este aspecto, Souza (2009) argumenta que na busca por uma ruptura epistemológica em direção a uma perspectiva crítica, houve um movimento que visava encontrar referenciais

teórico-metodológicos capazes de abordar os fenômenos escolares em sua totalidade. Nesse contexto, passou-se a considerar os fenômenos escolares em sua integridade, que constitui o processo de escolarização e as múltiplas dimensões que incluem o aspecto institucional, pedagógico e relacional. Para ilustrar, retomamos a fala de Lorelai: *“Eu tenho que pensar a partir da psicologia escolar, desse saber crítico, desse saber que se volta para as relações que acontecem no contexto escolar e para o processo de escolarização”*.

Além disso, Souza (2009) delibera que a contraposição ao modelo tradicional requer reconhecer que o desenvolvimento humano e a aprendizagem são compreendidos como processos intrinsecamente interligados. Isso implica no entendimento que engloba as dimensões biológicas, psicológicas e históricas dos indivíduos, admitindo a influência de suas experiências anteriores e o contexto social e cultural em que estão inseridos. Assim, a proposição crítica da Psicologia Escolar vai além das concepções tradicionais e adaptativas, buscando uma compreensão integral e transformadora dos processos educacionais, com o objetivo de contribuir para uma educação de qualidade e emancipadora.

As diferentes perspectivas apresentadas pelas psicólogas se manifestam na forma como interagem com as políticas públicas, levando em consideração também os sentidos e significados que essas profissionais têm a respeito das políticas. Em um âmbito mais abrangente, podemos examinar como essas diversas abordagens influenciam a adesão e a compreensão das legislações em seu trabalho como psicólogas. A seguir a Figura 24 ilustra as falas das psicólogas relativo a articulação de suas atuações com as políticas públicas

Figura 24*Relatos sobre atuação e correlação com as políticas públicas*

Psicóloga	Relato
Joana	<p>“Então política pública é o que mais tá dentro do meu trabalho.”</p> <p>“Uma política pública que está sendo muito trabalhada que é o programa saúde na escola, que é justamente uma. uma. é. fugiu a palavra de novo, mas é um compartilhar de. uma pactuação entre a educação e a secretaria de saúde para alinhar algumas questões vinculados a vacinação, ao controle do aedes aegypti, a questão vinculada a. a cultura de paz, cidadania, atividade física, controle de peso, alimentação, então é uma questão muito ampla, isso a gente trabalha também e a gente dá um apoio bem bacana a esse programa que é atual. A questão dos primeiros socorros que era algo estava acontecendo demais também, então a gente leva muito. tem parceria também com o corpo de bombeiros, com a questão do SAMU”</p> <p>“E é específica da Psicologia Escolar? Eu vejo que é, na minha forma de interpretação, porque a gente trabalhando justamente a necessidade daquela instituição, naquele local.”</p>
Lorelai	<p>“Demanda de trabalho tem um milhão. Por exemplo, né? A política de assistência social, né? Também está no âmbito das políticas públicas. O psicólogo, trabalhando em uma rede de educação, ele deve atuar de modo a inserir a educação nessa rede, né? De atenção e de proteção à pessoa, né?”</p> <p>“Essa lei ela garante umas coisas interessantes pra gente. A gente pegou essa lei e foi fazer lá uma consultoria com um advogado uma consultoria jurídica pra ver o que essa lei poderia nos assegurar de condições de trabalho. Por exemplo, a redução da nossa carga horária e questão salarial.</p>
Macabéa	<p>“Mas atualmente a gente participa da construção de algumas políticas, por exemplo. Atualmente está sendo feita a construção do regimento da educação, da rede de educação e eu participo da construção desse regimento.”</p> <p>“O principal é agregar o nosso conhecimento da área de psicologia, e principalmente da área psicologia escolar crítica, é agregar o nosso conhecimento nesse processo, que é uma outra visão que geralmente você tem nesse processo. E, por exemplo, na aplicação, na efetivação da política pública, o psicólogo pode atuar também colaborando para a efetivação dessas políticas. Por exemplo, envolvendo ações, envolvendo programas, projetos, para a efetivação dessas políticas. Mas é muito importante ele participar não só da efetivação, mas também da elaboração, porque senão chega para a gente igual aconteceu comigo, políticas e legislações que não condizem com a realidade, não condizem com uma atuação crítica, e com compromisso social e ética,”</p>
G.H.	<p>“Assim, não tem como ser servidor público sem ter as políticas públicas na ponta da língua. Porque nós seguimos isso, né? Nós somos representantes do poder público. Nós falamos em nome dele. Então, sim, é do meu interesse, sim.”</p>

Os relatos demonstram um consenso sobre o atravessamento das políticas públicas no cotidiano de atuação das psicólogas, mas apresenta uma variedade de significações sobre o impacto das políticas ou o nível de entrelaçamentos que elas geram enquanto demanda e perspectivas de trabalho.

Foi possível analisar que Joana apresenta c uma percepção confusa sobre a relação entre a Psicologia Escolar e o Programa Saúde na Escolar (PSE). Entendemos que embora o Programa Saúde na Escola seja importante para promover a saúde dos estudantes, a(o) psicóloga(o) escolar cumpre funções que extrapola o que é proposto nesta política. A atuação da Psicologia Escolar deve ser orientada com foco nos fenômenos educacionais, no processo de ensino-aprendizagem e na emancipação do sujeito para além de aspectos da saúde física. A este respeito, recorremos a discussão de Dazzani (2010) que propõe que a(o) psicóloga(o) escolar tem como uma de suas responsabilidades a promoção do bem-estar subjetivo dos estudantes e da comunidade escolar a prevenção de situações de risco, como o fracasso escolar e outros fatores que possam prejudicar seu desenvolvimento e inibir suas potencialidades. Compreendemos que a(o) psicóloga(o) escolar pode participar de forma colaborativa com os profissionais responsáveis pelo PSE, considerando a importância do trabalho em rede, mas seu foco de atuação não é esse programa.

Nos relatos de Lorelai, emergem significações que buscam expor a relevância da atuação da(o) psicóloga(o) escolar em interlocução entre as políticas públicas de assistência social e a abordagem em rede. Sua narrativa ecoa os argumentos apresentados por Dias e Guzzo (2018) a respeito das escolas públicas no Brasil e da necessidade de uma integração entre a escola, a assistência social, a saúde e os órgãos de proteção à infância e adolescência. Essa proposição adquire importância uma vez que possibilita a promoção e a busca pela equidade no contexto educacional.

Em complemento, a fala de Lorelai respalda a ideia de que a(o) psicóloga(o) escolar pode desempenhar uma função na rede ao articular essas diversas esferas, promovendo assim um ambiente escolar que esteja a favor da população. Dias e Guzzo (2018) colocam como rede a intrincadas conexões entre indivíduos, sistemas e instituições, cada um desempenhando

distintos papéis com o objetivo primordial de simplificar e contribuir com a vida das comunidades e seus membros.

Sob outra perspectiva, as significações apresentadas por Macabéa apontam para a necessidade da atuação ativa da(o) psicóloga(o) no que diz respeito à concepção, implementação e efetivação das políticas públicas. Neste contexto, Mitjans Martínez (2017) ressalta que, dada a relevância das políticas no tocante ao funcionamento e organização do sistema educacional, torna-se imperativo que a(o) psicóloga(o) desempenhe um papel proeminente nessa frente de trabalho.

Guzzo et al. (2012) chamam a atenção para o afastamento da categoria nessa dimensão da atuação, também pontuam que além da retração das(os) psicólogas(os) escolares em relação aos espaços de planejamento, elaboração e execução de políticas públicas, observa-se uma lacuna preocupante na participação dessa categoria profissional nesse processo. A presença e contribuição das(os) psicólogas(os) escolares nas etapas de concepção, formulação e implementação de políticas educacionais têm sido limitadas, o que acarreta uma desconexão entre as possibilidades de atuação da Psicologia Escolar e as estratégias adotadas nas políticas.

Macabéa ainda relata sobre as políticas que estabelecem demandas para sua prática no trabalho, indicando que existem legislações que requer atividades da psicologia em contexto educativo de seu município: *“tem uma que é sobre prevenção do suicídio e outra que é sobre prevenção de exploração e abuso sexual infantil”*. Essa narrativa se entrelaça com o mapeamento documental das políticas, percebe-se que a participante tem conhecimento sobre a legislação municipal. Como apresentado anteriormente, as demais psicólogas chegam a falar de políticas que condicionam exigências em suas atividades laborais, tais como as interlocuções com a assistência social, a inclusão ou o Programa Saúde na Escola, entretanto não listaram nenhuma das legislações que encontramos em nosso levantamento.

5 – Considerações Finais

O propósito deste capítulo é apresentar a síntese das conclusões da investigação, levantar as contribuições e as possíveis implicações desta pesquisa para se pensar o percurso da inserção e atuação em Psicologia Escolar, com um foco particular no cenário da educação pública básica e na interação com as políticas públicas no Estado de Goiás. Esta pesquisa objetivou explorar a inserção e atuação profissional de psicólogos(os) escolares no contexto da educação básica, analisando os desafios e as possibilidades mediado pelas políticas públicas. O estudo foi conduzido em dois momentos distintos, se utilizando de duas fontes de pesquisa, a documental e as entrevistas, mas que foram interligados no processo de análise e apreensão do fenômeno.

O mapeamento e a análise documental das leis que apresentam interseção entre Psicologia e Educação, revelou um panorama legislativo que, por um lado, reconhece a importância da presença de psicólogos(os) em contexto educativo, mas por outro, não oferece um caminho nítido ou suficientemente estruturado para a inserção e atuação dessas(es) profissionais, abarcando uma diversidade de atividades que se contrasta com a proposta sobre a Psicologia Escolar defendida pelo Conselho Federal de Psicologia e pela literatura acadêmica. Os discursos contidos nos documentos indicam uma necessidade de políticas mais robustas e diretrizes mais específicas que possam não apenas favorecer a inserção de psicólogos(os) escolares nas escolas, mas que também otimizar sua atuação de maneira coerente com a perspectiva prevista no campo da Psicologia Escolar.

A linguagem e a conceituação de políticas públicas não são entidades estáticas ou universalmente aceitas. A expressão política pública é, em si, um produto social e histórico, sendo moldada e influenciada por contextos sociopolíticos e culturais específicos. Desta forma, são entidades multidimensionais que operam em vários níveis e são influenciadas por uma variedade de fatores e atores. Elas não apenas refletem intenções e objetivos

governamentais, mas também são moldadas por discursos sociais, práticas e estruturas de poder existentes. A implementação de políticas públicas, por exemplo, não é apenas uma questão de execução administrativa, mas também está ligada a questões de poder, representação e legitimidade. A maneira como as políticas são percebidas, aceitas e resistidas em nível social é crucial para sua eficácia e impacto. Além disso, as políticas públicas também moldam o contexto social, influenciando normas, atitudes e comportamentos.

A partir disto, compreendemos que é fundamental obter compreensão conceitual sobre o papel de psicólogas(os) escolares e da Psicologia Escolar para estabelecer condições de inserção coerentes com a prática psicológica no ambiente educacional. Esta compreensão envolve duas instâncias principais: a importância de a categoria possuir um domínio teórico-metodológico sobre a área e a necessidade de dialogar e elucidar com a comunidade acerca desta especialidade na Psicologia. Desafios emergem na presença de disparidades e incompreensões sobre o trabalho de psicólogas(os) escolares, especialmente na elaboração e implementação de legislações coerentes com a área escolar. A imagem pública da Psicologia, comumente vinculada a uma concepção clínica, destaca-se como um elemento a ser considerado e trabalhado na formulação de políticas que retratem de maneira eficaz e representativa a atuação destas(es) profissionais no contexto escolar. Portanto, o diálogo sobre o papel da Psicologia Escolar é essencial para romper com a imagem pública baseada no modelo clínico e promover uma compreensão mais precisa e abrangente sobre a atuação destas(es) profissionais no ambiente educativo.

A análise das entrevistas e das informações evidencia a significação como um processo que atravessa a experiência e o desenvolvimento humano, envolvendo a atribuição de sentidos e significados às informações, experiências e eventos que permeiam a atuação profissional no ambiente escolar. Assim, as significações das psicólogas ajudaram a compreender esse entrelaçamento entre a categoria enquanto um ator integrante no ciclo das políticas públicas e

as concepções circulantes acerca do que é e o que faz a Psicologia Escolar. Ficou evidente no processo da pesquisa que a implementação de políticas públicas é frequentemente confrontada com uma série de desafios e complexidades. A burocracia desempenha um papel crucial na mediação entre políticas públicas e cidadãos, e a discrepância entre intenções políticas e realidades de implementação é uma área de tensão e negociação que requer um papel ativo das(os) psicólogas(os) escolares.

A respeito da inserção profissional, especialmente no que tange à modalidade mencionada pelas participantes, como os concursos públicos, destaca a importância de políticas que não apenas permitam, mas também garantam e legitimem a atuação de psicólogas(os) como profissionais da educação. Este cenário alinha-se com perspectivas que defendem uma atuação mais presente no ambiente educacional. Em adição, a problemática do desvio de função de servidores com formação em Psicologia também emerge como um mecanismo de inserção em contextos educativos, ainda que desprovido de garantias de estabilidade na posição ocupada. Este elemento reconduz à importância de concursos e de legislações que instituem cargos específicos para psicólogas(os) escolares.

Contraditoriamente, os concursos públicos revelam impasses que transpõe desde o seu processo seletivo, com conteúdo generalista ou predominantemente focado na área da saúde, até as condições laborais estabelecidas, tais como a atribuição de uma(o) única(o) psicóloga(o) para atender a uma extensa rede de escolas, que pode abranger de dezenas a centenas de instituições. Tal cenário engendra impossibilidades para uma atuação que seja focalizada na realidade singular de cada entidade educacional, culminando em uma rotina de trabalho que se desloca, de maneira itinerante, entre diversas escolas ou que se restringe a secretarias municipais e estaduais de educação.

Diante deste cenário entendemos que a existência de políticas públicas não assegura garantias, embora sejam cruciais na governança, a sua mera existência não implica

necessariamente que elas atinjam seus objetivos. A política pode ser instrumentalizada para promover interesses pessoais, favorecer grupos privilegiados ou servir a agendas partidárias. Mesmo quando políticas voltadas para os interesses coletivos são concebidas, a sua execução nem sempre ocorre conforme o planejado. Obstáculos burocráticos, carência de recursos, resistência de partes interessadas e outros desafios frustram a eficácia, além disso, as políticas públicas muitas vezes são vulneráveis a mudanças políticas e orçamentárias. As prioridades dos governos podem mudar com base em eleições e mudanças no poder, levando à interrupção de políticas em andamento ou à falta de compromisso com a continuidade de programas de longo prazo. Isso pode resultar em descontinuidade e falta de sustentabilidade das políticas públicas.

Podemos dizer que a atuação das(os) psicólogas(os) escolares está ligada a uma série de desafios que são moldados, abrangendo as suas significações à prática profissional e as políticas e regulamentos que estruturam o cenário educacional. A prática da Psicologia Escolar, embora vivenciada de maneira subjetiva por cada profissional, está inserida em um contexto mais amplo de políticas e concepções teórico-metodológicas que influenciam o campo de atuação.

As psicólogas participantes da pesquisa reconhecem as oportunidades e o potencial que as políticas públicas oferecem, mas também expressam uma série de preocupações e desafios que encontram em sua prática cotidiana. A correlação entre as legislações e a prática efetiva se mostra frágil, com as profissionais atravessando incertezas e obstáculos que, em muitos casos, impedem a realização plena de seu potencial e da contribuição que poderiam oferecer ao ambiente educacional. Nesse sentido, a formação básica e continuada em Psicologia deveria oportunizar a apropriação das bases conceituais necessárias para analisar criticamente o processo político, permitindo que questionem e abordem suas práticas de maneira fundamentada.

Aprofundando-se na análise das políticas públicas, reconhecemos que, enquanto elas podem ser apresentadas como soluções para problemas e demandas sociais, tal como a inclusão de profissionais de Psicologia na educação, frequentemente servem para mascarar os interesses e a hegemonia da classe dominante. Observamos como as políticas públicas podem servir para despolitizar e individualizar questões que são, em sua essência, coletivas e estruturais. Ao enquadrar problemas sociais como questões que podem ser resolvidas através de intervenções técnicas ou focadas no indivíduo, o Estado desvia a atenção das causas estruturais e inibe a mobilização para mudanças sistêmicas. Ou ainda, de outras formas, opera para burocratizar os processos de implementação das legislações que realmente atendam os interesses populares.

Chamamos a atenção com essa pesquisa para a natureza efêmera e contingente dos direitos sociais, econômicos e políticos dentro de uma estrutura capitalista, considerando que nenhuma conquista é permanente no capitalismo. Neste estudo, essa discussão reside na precariedade dos direitos trabalhistas expostos pelas psicólogas participantes. Mesmo quando conquistas são alcançadas através de intensas lutas e até quando são materializadas em legislação, elas permanecem sob constante ameaça de não serem cumpridas ou de serem desmanteladas em nome da eficiência econômica. Por exemplo, direitos como jornada de trabalho regulamentada, salários dignos e condições de trabalho seguras, embora estabelecidos em muitos contextos, são frequentemente alvo de políticas de austeridade.

A luta por direitos no capitalismo é uma batalha contínua. A impermanência dos direitos neste sistema é intrínseca à sua lógica fundamental de priorizar o capital em detrimento das necessidades humanas e ambientais. A crítica e a resistência a essa precariedade devem, portanto, ser entendidas como uma luta não apenas por direitos específicos, mas contra uma lógica que perpetuamente nos coloca em risco.

Espera-se que, a partir dessas reflexões, fomentem novos debates teóricos e pesquisas que incentivem a(o) psicóloga(o) escolar em Goiás a compreender a inserção e atuação dessas(es) profissionais no contexto educacional público, bem como ampliar as possibilidades de atuação da Psicologia Escolar no fortalecimento de políticas públicas educacionais. Por entender a atuação da Psicologia Escolar como uma construção histórica e dinâmica, influenciada por processos culturais e sociais, é essencial revisitar constantemente a atuação desse profissional, neste caso específico, em Goiás, verificando atualizações sobre concepções, avanços e inovações nas práticas profissionais.

A partir da análise, sugere-se investigações futuras voltadas para a atuação da Psicologia Escolar na promoção de políticas públicas educacionais em Goiás. O aspecto legislativo pesquisado pode ser expandido para demais atores que compõe o ciclo das políticas, também existe espaço para apurar as articulações possíveis entre a Psicologia e as políticas públicas no âmbito do executivo. Propomos explorar o perfil profissional da(o) psicóloga(o) escolar voltado para compreensão das políticas públicas, bem como a formação básica e contínua voltada para a temática. Acredita-se que os contextos educacionais em Goiás são campos fundamentais para o desenvolvimento humano da população local e que a atuação de psicólogas(os) escolar pode contribuir com o processo.

Por fim, espera-se que esta pesquisa colabore com o fortalecimento da compreensão sobre a Psicologia Escolar em Goiás, com a inserção de psicólogas(os) escolares na educação pública no estado, na ampliação de ações educacionais, no reconhecimento da importância das(os) psicólogas(os) escolares e para o fortalecimento de políticas públicas educacionais.

Referências

- Aguiar, W. M. J. (2015). 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*. (pp.157-171). São Paulo: Cortez.
- Antunes, M. A. M. (2006). A consolidação da Psicologia no Brasil (1930-1962): sistematização de dados e algumas aproximações analíticas. *Psicologia da Educação*, (22), 79-94.
- Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 469-475.
- Antunes, M. A. M. (2017). *A Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição*. (5ª ed.). São Paulo: Educ.
- Asbahr, F. S. F. (2014). Notas sobre o ensino de psicologia escolar em uma concepção crítica. *Psicologia: Ensino e Formação*, 5(1), 20-31.
- Barbosa, D. R., & Souza, M. P. R. (2012). Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 163-173.
- Barbosa, M. R. & Marinho-Araujo, C. M. (2010). Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia*, 27(3), 393-402.
- Barbosa, D. R., & Souza, M. P. R. (2012). Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 163-173.
- Bastos, A. V. B., Oliveira, I. F. & Soares, I. S. D. (2022). O Trabalho em Psicologia: em que área de atuação nos inserimos? In Conselho Federal de Psicologia (Coord.), *Quem faz a psicologia brasileira?: um olhar sobre o presente para construir o futuro: formação e inserção no mundo do trabalho : volume II : condições de trabalho, fazeres profissionais e engajamento social*. (pp. 13-31). Brasília: CFP.
- 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, 1-9.
- Beauvoir, S. (1972). *Balanço final*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Behring, E. R. & Boschecci, I. (2016). *Política Social: fundamentos e história*. São Paulo: Cortez.
- Bernardes, M. L. M. (2010). O método de investigação na Psicologia Histórico-Cultural e a Pesquisa sobre o psiquismo humano. *Psicologia Política*, 10(20), 297-313.

- Bertasso, M. L. L. (2022). *Uma análise crítica da Lei nº 13.935/2019 sobre a prestação de serviços de psicologia nas redes públicas de educação básica* [Dissertação de mestrado, Universidade do Oeste Paulista].
- Bobbio, N. (1998). Política. In N. Bobbio., N. Matteucci & G Pasquino (Orgs.). *Dicionário de Política: Volume I*. (11ªed.). (pp. 954- 962). Brasília: Editora UNB.
- Bock, A. M. (2015). A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia In A. M. Bock, M G. M. Gonçalves & O. Furtado (Orgs.), *Psicologia Sócio-Histórica uma perspectiva crítica em Psicologia* (6ª ed) (pp. 21-46). São Paulo: Cortez.
- Boris, A., Cord, D., Oltramari, L. C. & Gesser, M. (2015). Psicologia escolar crítica e formação continuada de professores na EJA: um espaço de co-construção. *PerCursos*, 16(31), 59-82.
- Buarque, S. (1986). Ciência, tecnologia e desenvolvimento regional. *Cadernos de Estudos Sociais*, 2(2), 435-450.
- Campos, H. R. & Jucá, M. R. B. L. (2010). O Psicólogo na escola: Avaliação da formação à luz das demandas do mercado. In S. F. C. Almeida. (Org.), *Psicologia Escolar: Ética e competência na formação e atuação profissional*. (3ªed.) (pp. 37-56). Campinas: Alínea.
- Caldas, R. F. L. & Souza, M. P. R. (2014). Recuperação escolar: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(1), 17-25.
- Candeira, B. S., Carvalho, L. S. & Negreiros, F. (2020). O psicólogo escolar em políticas públicas no Piauí: mapeamento e demandas. *Interação em Psicologia* 24(3), 258-267.
- Carvalho, T. O., & Marinho-Araújo, C. M. (2010). Psicologia escolar e orientação profissional: fortalecendo as convergências. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(2), 219-228.
- Carvalho, J. P. M., Meireles, J. & Guzzo, R. S. L. (2018). Políticas de Participação de Estudantes: Psicologia na Democratização da Escola. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 38(2), 378-390.
- Cavalcante, L. A.& Marinho-Araujo, C. M. (2019). A dimensão ética e política da pesquisa em psicologia escolar. *Revista de Psicologia da IMED*, 11(1), 103-119.
- Cellard, A. (2008). A análise documental. In J. Poupart., J. P. Deslauriers., L. H. Groulx., A. Laperrière., R. Mayer. & A. Pires (Orgs.). *A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos*. (pp.295-316). Petrópolis: Vozes.
- Clarivate Analytics (2019). *Research in Brazil: Funding excellence Analysis prepared on behalf of CAPES by the Web of Science Group*. United States: Clarivate Analytics.
- Conselho Federal de Psicologia. (2013). *Psicologia: Uma profissão de muitas e diferentes mulheres*. Brasília: CFP.
- Conselho Federal de Psicologia. (2019). *Referências Técnicas para atuação de psicólogas(os) na Educação Básica*. (2ª ed). Brasília: CFP.

- Costa, T. S., Araújo, L. F. & Negreiros, F. (2019). Atuação do psicólogo escolar educacional em proposições legislativas contra medicalização da educação: suas representações sociais. *Educação & Linguagem*, 22(2), 107-126.
- Cruces, A. V. V. (2010). Psicologia e Educação: Nossa história e nossa realidade. In S. F. C. Almeida. (Org.), *Psicologia Escolar: Ética e competência na formação e atuação profissional*. (3ªed.). (pp. 17-36). Campinas: Alínea.
- Cruces, A. V. V. & Maluf, M. R. (2017). Psicólogos Recém-formados: Oportunidades de trabalho e atuação na área educacional. In H. R. Campos (Org.). *Formação em Psicologia Escolar: Realidades e perspectivas*. (2ª ed.). (pp. 143-186). Campinas: Alínea.
- Dazzani, M. V. M. (2010). A psicologia escolar e a educação inclusiva: Uma leitura crítica. *Psicologia: ciência e profissão*, 30(2), 362-375.
- Dias, C. N. (2017). *Psicologia na Escola e rede de proteção à infância e adolescência: enfrentando vulnerabilidades* [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas].
- Dias, C. N. & Guzzo, R. S. L. (2018). Escola e demais redes de proteção: aproximações e atuações (im)possíveis? *Pesquisas e Práticas psicossociais*, 13(3), 1-17.
- Ende, M. (1979). *A história sem fim*. São Paulo: Martins Fontes.
- 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: Interloquções marxistas*. (pp.83-120). Rio Grande, RS: Editora da FURG.
- Faleiros, V. P. (2000). *A política social do Estado Capitalista*. (8ªed.). São Paulo: Cortez.
- Flick, U. (2009). *Métodos de pesquisa: introdução à pesquisa qualitativa* (3ª ed.). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Gaskell, G. (2015). Entrevistas individuais e grupais. In M. W. Bauer, & G. Gaskell. (Orgs.). *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático*. (13ªed.). (pp.17-36). Petrópolis: Vozes.
- Gesser, M., Oltramari, L. C., Cord, D. & Nuernberg, A. H. (2012). Psicologia escolar e formação continuada de professores em gênero e sexualidade. *Psicologia Escolar e Educacional*,16(2), 229-236.
- Gonçalves, M. G. M. (2010). *Psicologia, subjetividade e políticas públicas*. São Paulo: Cortez.
- Guzzo, R. S. L. (2005). A escola amordaçada e o compromisso do psicólogo com este contexto. In A. B. Martinez (Org.), *Psicologia escolar e compromisso social* (4a ed, pp.17-30). Campinas, SP: Editora Alínea.

- Guzzo, R. S. L. (2008). Psicologia em instituições escolares e educativas: apontamentos para um debate. In *Ano da psicologia na educação: textos geradores*, (pp. 53-61). Brasília: Conselho Federal de Psicologia.
- 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.
- Guzzo, R. S. L., Mezzalira, A. S. C. & Moreira, A. P. G. (2014). Desafios, ameaças e compromissos para os psicólogos: as políticas públicas no campo educativo. In I. F. Oliveira & O. H. Yamamoto (Orgs.). *Psicologia e Políticas Sociais: temas em debate*. (pp. 215- 238). Belém: EDUFPA.
- Guzzo, R. S. L., Mezzalira, A. S. C, Moreira, A. P. G., Tizzei, R. P. & Neto, W. M. F. S. (2010). Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 26, 131-141.
- 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). Campinas: Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2018). Pesquisa e mudança social: desafios e dificuldades para a formação em *Psicologia*. *Educar em Revista*, 34(71), 143-156.
- Hobsbawm, E. (2013). *Sobre História*. São Paulo: Companhia de Bolso.
- Höfling, E. N. (2001). Estado e Políticas (Públicas) Sociais. *Cadernos Cedes*. 5, 30-41.
- Howlett, M., Ramesh, M. & Perl, A. (2013). *Política Pública: seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integradora*. (6ª ed). Rio de Janeiro: Elsevier.
- Konder, L. (2008). *O que é dialética*. (28ª ed). São Paulo: Brasiliense.
- Kosik, K. (1969). *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Kopnin, P. V. (1978). *A Dialética como Lógica e Teoria do Conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Kranz, C. R. & Campos, H. R. (2020). Educação Especial, Psicologia e Políticas Públicas: O diagnóstico e as práticas pedagógicas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24, 1-9.
- Leonardo, N. S. T. L., Rossato, S. P. M. & Constantino, E. P. (2018). Políticas públicas em educação e o fracasso escolar: as interlocuções com a Psicologia. In H. R. Campos, M. P. R. Souza & M. G. Facci (Orgs). *Psicologia e Políticas educacionais*. (pp.43-66). Curitiba: Appris.
- Libâneo, J. C. (1992). O Processo Grupal. In S. T. M. Lane & W. Codo (Orgs). *Psicologia social: o homem em movimento* (pp. 154-180). São Paulo: Brasiliense.

- Lucca, J. A. (2016). *A saúde escolar na educação: um recorte histórico desta modalidade de políticas no Brasil e Portugal* [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo].
- Malaquias, L. M. A. (2013). *Estudo sobre a implementação da política de Ciclo Básico de Alfabetização no município de Poços de Caldas* [Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo].
- Maluf, R. M. & Cruces, A. V. V. (2008). Psicologia educacional na contemporaneidade. *Boletim. Academia Paulista de Psicologia*, 28 (1), 87-99.
- Marcon, A. N., Prudêncio, L. E. V. & Gesser, M. (2016). Políticas públicas relacionadas à diversidade sexual na escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(2),291-302.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica (5ª ed.)*. São Paulo, SP: Editora Atlas.
- Marinho-Araújo, C. M. (2010). Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção. *Em Aberto*, 23(83), 17-35.
- Marinho-Araújo, C. & Almeida, S. (2014). *Psicologia Escolar: Construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas: Alínea.
- Martín-Baró, I. (1996). O papel do Psicólogo. *Estudos de Psicologia*, 2(1), 7-27.
- Marx, K. (2008). *Contribuição à Crítica da Economia Política*. (2ª ed). São Paulo: Expressão Popular.
- Marx, K & Engels, F. (2007). *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Boitempo Editorial.
- Matos, S. N. (2012). *Análise de demandas decorrentes da educação inclusiva e das possibilidades de atuação do psicólogo escolar* [Dissertação de mestrado, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos].
- Maxwell, J. A. (2006). Literature Reviews of, and for, educational research: a commentary on Boote and Beile's "scholars before researchers". *Educational Researcher*, 35(9), 28-31.
- Meira, M. E. M. (2003). Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. In Meira, M. E. M. & Antunes, M. A. M. (Orgs.). *Psicologia Escolar: teorias críticas* (pp. 13-77). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mello, S. L. (2010). Psicologia: característica da profissão. In O. H. Yamamoto. & A. L. M. Costa (Org.). *Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil*. (pp.141-162). Rio Grande do Norte: EDUFRN.
- Mészáros, I. (2008). *A educação para além do capital*. (2ª ed). São Paulo: Boitempo.

- Mezzomo, R. (2012). *A formação e atuação do psicólogo junto à pessoa com deficiência intelectual sob o impacto da desvalorização do conhecimento* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Maringá].
- Mitchell, D. (2004). *Atlas das nuvens*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Mitjáns Martínez, A. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto*, 23 (83), p. 39-56.
- 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*. (2ª ed) (pp. 95-117). Campinas, SP: Alínea.
- Molon, S. I. (2002). Entrelaçando a Psicologia e a Educação: uma reflexão sobre a formação continuada de educadores à luz da psicologia sócio-histórica. *Contrapontos*, 2(5), 237-250.
- 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.
- Moraes, M. C. & Groff, A. R. (2022). Licenciatura em Psicologia: A dimensão educativa da prática profissional. *Psicologia Escolar E Educacional*, 26, 1-9.
- Moreira, A. P. G. & Guzzo, Raquel S. L. (2014). O psicólogo na escola: um trabalho invisível?. *Revista Interinstitucional de Psicologia*, 7(1), 42-52.
- Moura, F. R. (2015). *A atuação do psicólogo escolar no ensino superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Maringá].
- Murakami, H. (2010). *IQ84*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Nagel, L. H. (2019). Do método ou como pensar o pensamento. In S. C. Tuleski, M. Chaves. & H. A. Leite (Orgs.). *Materialismo Histórico-Dialético como Fundamento da Psicologia Histórico-Cultural: método e metodologia de pesquisa*. (2ª ed). (pp.17-24). Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá.
- Netto, J. P. (2011). *Introdução ao estudo do método em Marx*. São Paulo: Expressão Popular.
- Nogueira, M. A. (2001). *Em defesa da Política*. (2ª ed.). São Paulo: Editora SENAC.
- Nunes, A. I. B. L., Oliveira, A. B. F. & Melo, A. G. (2019). Psicologia Escolar na escola pública: desafios para a formação do psicólogo. *Psicologia da Educação*. 48(2), 3-11.
- Oliveira, C. B. E. & Marinho-Araújo, C. M. (2009). Psicologia Escolar: cenários atuais. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 9(3), 648-663.
- Oliveira, A. A. S. & Gomes, L. M. L. S. (2020). A psicologia nos contextos de desigualdade: ações em debate na assistência estudantil. *Psicologia Política*, 20(49), 611-626.

- Pandita-Pereira, A., & Sekkel, M. C. (2012). Possibilidades de atuação para o licenciado em Psicologia nas Etecs. *Psicologia: Ciência E Profissão*, 32(4), 972–985.
- Parker, I. (2005). *Qualitative Psychology: Introducing Radical Research*. Reino Unido/United Kingdom: Open University Press.
- Parker, I. (2014). *Revolução na Psicologia*. Campinas: Alínea.
- Pasqualini, M. G., Souza, M. P. R. & Lima, C. P. (2013). Atuação do psicólogo escolar na perspectiva de proposições legislativas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(1), 15-24.
- Pateman, C. (1992). *Participação e teoria democrática*. São Paulo: Paz e Terra.
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor.
- Patto, M. H. S. (2003). O que a história pode dizer sobre a profissão do psicólogo: a relação Psicologia-Educação. In A. M. B. Bock (Org.). *Psicologia e o compromisso social*. (pp. 29-35). São Paulo: Cortez.
- Patto, M. H. S. (2005). Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia. São Paulo: Casa do psicólogo.
- Patto, M. H. S. (2015). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* (4ª ed.). São Paulo: Intermeios.
- Pereira, P. A. P. (2008). Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In I. Boschecci., E. R. Behring., S. M. M. Santos & R. C. T. Miotto. (Orgs.). *Política Social no Capitalismo: tendências contemporâneas*. (pp. 87-108). São Paulo: Cortez.
- Pereira-Silva, N. L., Andrade, J. F. C. M., Crolman, S. R. & Mejía, C. F. (2017). O papel do psicólogo escolar: Concepções de professores e gestores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 407-415.
- Petroni, A. P. & Souza, V. L. T. (2017). Psicologia Escolar: análise sobre dificuldades e superações no Brasil e Portugal. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(1),13-20.
- Pfromm Netto, S. (2011). As origens e o desenvolvimento da Psicologia Escolar. In S. M. Wechsler (Org.). *Psicologia Escolar: Pesquisa, formação e prática*. (4ªed.). (pp. 13-30). Campinas: Alínea.
- Poulantzas, N. (1980). *O Estado, o poder, o socialismo*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.
- Prado, M. A. M. (2014). Psicologia e Políticas: entre Preterições, Críticas e Resistências. In I. F. Oliveira & O. H. Yamamoto (Orgs.). *Psicologia e Políticas Sociais: temas em debate*. (pp. 9-15). Belém: EDUFPA.

- Prates, J. C. (2016). O método e a teoria marxiana. In I. F. Oliveira., I. L. Paiva., A. L. F. Costa., F. Coelho-Lima. & K. Amorim. (Orgs.). *Marx Hoje: pesquisa e transformação social. Volume I.* (pp.71-100). São Paulo: Outras Expressões.
- Proust, M. (1927). *O tempo redescoberto*. Porto Alegre: Globo.
- Resolução nº 5, de 15 de março de 2011. (2011). Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia.
- Rey, F. G. (2005). Diferentes momentos do processo de pesquisa qualitativa e suas exigências metodológicas. In F. G. Rey. *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade*. São Paulo: Cengage.
- Rodrigues, A. B. (2004). Psicologia e educação: algumas reflexões. In M.V. Cupolillo & A. O. B. Costa (Orgs.). *A psicologia e o diálogo com a educação*. (pp. 15-34). Goiânia: Editora Alternativa.
- Rodrigues, L. G. & Pedroza, R. L. S. (2012). Psicologia na educação: panorama da psicologia em escolas públicas de Goiânia. *Inter-Ação*, 37 (2), 381-395.
- Sandall, H., Queiroga, F. & Gondim, S. M. G. (2022). Quem somos? Caracterizando o perfil das(os) psicólogas(os) no Brasil. In Conselho Federal de Psicologia (Coord.). *Quem faz a psicologia brasileira? um olhar sobre o presente para construir o futuro: formação e inserção no mundo do trabalho: volume I: formação e inserção no mundo do trabalho*. (pp. 42-53). Brasília: CFP.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F. & Lucio, M. D. P. B. (2013). *Metodologia de pesquisa (5ª ed)*. Porto Alegre, RS: Penso.
- Santana, A. C. (2004). Psicologia Escolar Para Que? In M.V. Cupolillo & A. O. B. Costa (Orgs.). *A psicologia e o diálogo com a educação*. (pp. 35-50). Goiânia: Editora Alternativa.
- Santana, A. C. (2019). 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). Goiânia: Editora Espaço Acadêmico.
- Saramago, J. (2000). *A caverna*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Saviani, D. (2008). Política educacional brasileira: limites e perspectivas. *Revista De Educação PUC-Campinas*, (24), 7-16.
- Schmidt, M. L. S., Sekkel, M. C., Souza, M. P. R., Barbosa, D. R. & Santos, A. A. L. (Orgs.). (2010). *Programa de pós-graduação em psicologia escolar e do desenvolvimento humano: 40 anos*. São Paulo, SP: Instituto de Psicologia.
- Silva, I. A., Ramalho, V. S. & Santana, A.C. (no prelo). A Psicologia nas escolas de Goiás: mapeamento da atuação profissional na rede pública de ensino. In P. M. R. Lima & H. L. F. Silva (Orgs), *Livro do PPGP*. Goiânia: CEGRAF UFG.
- Silva, T. D. B. (2016). *Psicologia escolar e atendimento educacional especializado: conquistas e limitações presentes na legislação* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Goiás].

- Smolka, A. L. B. (2004). Sentido e significação – sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações. In M. C. Rossetti-Ferreira., K. S. Amorim., A. P. S. Soares. & A. M. A. Carvalho (Orgs.). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. (pp. 42-59). Porto Alegre: Artmed.
- Souza, C. (2006). Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, 8(16), 20-45.
- Souza, M. P. R. (2009). Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 179-182.
- Souza, M. P. R. (2010a). Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. *Em Aberto*, 23(83), 129- 149.
- Souza, M. P. R. (2010b). Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 179-182.
- Souza, M. P. R., Gomes, A. M. M., Checchia, A. K. A., Lara, J. S. A. & Roman. M. D. (2016). Psicólogos em secretarias de educação paulistas: concepções e práticas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(30), 601-610.
- Spink, P. K. (2018). Psicologia e Políticas Públicas. In M. P. Cordeiro., B. Svartman. & L. V. Souza. (Orgs.). *Psicologia na Assistência Social: Um Campo de Saberes e Práticas*. (pp.13-31). São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Thalheimer, A. (1979). Introdução ao Materialismo Dialético. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas.
- Tuleski. S. C. & Franco A. F. (2019). O método como produto da história. In S. C. Tuleski, M. Chaves. & H. A. Leite (Orgs.). *Materialismo Histórico-Dialético como Fundamento da Psicologia Histórico-Cultural: método e metodologia de pesquisa*. (2ª ed). (pp.71-87). Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá.
- Viégas, L. S. & Souza, M. P. R. (2006). A progressão continuada no estado de São Paulo: considerações a partir da perspectiva de educadores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 10(2), 247-262.
- Vigotski, L. S. (2004). *Teoria e método em Psicologia*. (2ª ed). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2007). *A formação social da mente*. (7ª ed). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. (2ª ed). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2021). *História do desenvolvimento das funções mentais superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wanderley, M. B., Martinelli, M. L. & Paz, R. D. O. (2020). Intersetorialidade das Políticas Públicas. *Serviço Social & Sociedade*, 137, 7-13.
- Woolf, V. (1923). *Os diários de Virginia Woolf [1897 -1941]*. Rio de Janeiro: Rocco.

- Yamamoto, K. (2012). *Projeto intensivo no ciclo I: um estudo de caso etnográfico a partir da Psicologia Escolar* [Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo].
- Yamamoto, O. H. (2003). Questão social e políticas públicas: revendo o compromisso da Psicologia. Em: A. M. B. Bock (org.). *Psicologia e o compromisso social* (pp. 37-54). São Paulo: Cortez.
- Yamamoto, O. H. & Oliveira, I. F. (2014). Definindo o Campo de Estudo: as Políticas Sociais Brasileiras. In I. F. Oliveira & O. H. Yamamoto (Orgs.). *Psicologia e Políticas Sociais: temas em debate*. (pp. 21-46). Belém: EDUFPA.

() Não permito a utilização de gravador durante a entrevista.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua opinião em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

() Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

() Não Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver necessidade de dados coletados em pesquisas futuras, desde que seja feita nova avaliação pelo CEP/UFG. Assim, solicito a sua autorização, validando a sua decisão com uma rubrica entre os parênteses abaixo:

() Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.

() Não Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.

Declaro que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não.

1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado **Psicologia Escolar e Políticas Públicas: Significações sobre inserção e atuação**. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido pelo pesquisador responsável **Felipe Kazuo da Mata Nakamura** sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável.

Apêndice B – Roteiro de entrevista com psicólogas(os)

I Parte – Informações sobre escolarização ou formação – pessoais sobre a escolha profissional

1. Me conte como foi sua trajetória na formação em Psicologia.
2. Qual sua perspectiva teórica na Psicologia?
3. Durante a graduação cursou disciplinas relacionadas diretamente a Psicologia Escolar? Se sim, quais e quantas?
4. Em qual momento surgiu seu interesse pela área da Psicologia Escolar?
5. Tem alguma formação complementar na área da Psicologia Escolar?
6. Se tem formação complementar – pós-graduação – área- Sentidos e significados que foram construídos sobre a PEE na formação: desafios, compreensão sobre a prática, sentimentos sobre a área

II Parte – Informações sobre o contexto de atuação – desafios e possibilidades para inserção – e para atuação

1. E como começou a atuar na Psicologia - na área?
2. Atuou ou está atuando em outras áreas além da Psicologia Escolar? Se sim, qual/quais?
3. A quanto tempo está atuando especificamente com Psicologia Escolar?
4. Me conte como é o trabalho que desenvolve atualmente.
5. Quais as principais demandas que encontra na sua atuação como psicóloga escolar?
 - Como é o contexto de atuação em relação à PEE – compreendem a área, como as pessoas (gestores, professores, alunos, família) percebem a psicologia
 - Sentidos e significados que a psicóloga(o) tem em relação ao contexto de atuação – aos desafios que enfrenta – às possibilidades...

III Parte – Políticas – relação com a prática

6. O que é uma política pública para você?
7. Qual a sua percepção sobre políticas públicas voltadas para o campo da educação?
8. Conhece alguma política pública na educação que se relacione diretamente com a Psicologia Escolar? Se sim, quais?
9. Para você qual a relação entre a Psicologia Escolar e as políticas públicas?
10. Para você qual o papel do psicólogo escolar no campo das políticas públicas educacionais?
 - Tem alguma política que gera demanda para o seu trabalho... qual é a relação das políticas educacionais com a sua prática.