

Universidade Federal de Goiás

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Débora Cristina de Araújo

A Atuação de Psicólogas (os) escolares diante das questões étnico-raciais na escola

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Alba Cristhiane Santana da Mata

Goiânia

2025



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

DÉBORA CRISTINA DE ARAÚJO

3. Título do trabalho

A Atuação de Psicólogas (os) escolares diante das questões étnico-raciais na escola

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(à) autor(a) e ao(à) 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 **Débora Cristina De Araújo**, **Discente**, em 03/01/2025, às 15:38, 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 07/03/2025, às 15:42, 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 **5076069** e o código CRC **816DB246**.

Referência: Processo nº 23070.063720/2024-33

SEI nº 5076069

Universidade Federal de Goiás

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Débora Cristina de Araújo

A Atuação de Psicólogas (os) escolares diante das questões étnico-raciais na escola

Trabalho de defesa de mestrado apresentado à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia, linha de pesquisa Processos Psicossociais e Educacionais na área de concentração de psicologia sob orientação da Profa. Dra. Alba Cristhiane Santana da Mata.

Goiânia

2025

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

Araújo,, Débora Cristina de
A Atuação de Psicólogas (os) escolares diante das questões étnico raciais na escola [manuscrito] / Débora Cristina de Araújo,, - 2025.
123 f.

Orientador: Profa. Dra. Alba Cristhiane Santana da Mata,,
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em
Psicologia, Goiânia, 2025.

Bibliografia. Apêndice.
Inclui lista de figuras.

1. Psicologia escolar. 2. Étnico-racial. 3. Racismo.
4. Psicologia histórico-cultural. I. Santana,, Alba Cristhiane, orient.
II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata **Nº 47** da sessão de Defesa de Dissertação de **DÉBORA CRISTINA DE ARAÚJO** que confere o título de **Mestra 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 **dezesesseis dias do mês de dezembro de dois mil e vinte e quatro (16/12/2024)**, a partir das **14h30**, nas dependências da Faculdade de Educação da UFG em formato híbrido/Link da videochamada: <https://meet.google.com/iium-njfp-kph>, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada "**A Atuação de Psicólogas (os) escolares diante das questões étnico-raciais na escola**". 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. **Marilda Gonçalves Dias Facci (PPI/UEM)**, doutora em **Educação Escolar** pela **UNESP** - integrante titular externa e Prof. Dr. **Michell Pedruzzi Mendes Araújo (PPGP/FE/UFG)**, doutor em **Educação** pela **UFES** - 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 a candidata **aprovada** 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 dezesseis dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e quatro.

Banca Examinadora:

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

Prof. Dr. Michell Pedruzzi Mendes Araújo

Prof^ª. Dr^ª. Marilda Gonçalves Dias Facci

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Alba Cristhiane Santana Da Mata, Professor do Magistério Superior**, em 27/12/2024, às 11:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **MARILDA GONÇALVES DIAS FACCI, Usuário Externo**, em 31/12/2024, às 09:26, 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 **Débora Cristina De Araújo, Discente**, em 03/01/2025, às 15:37, 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 **Michell Pedruzzi Mendes Araujo, Professor do Magistério Superior**, em 06/01/2025, às 15:18, 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 **5039710** e o código CRC **950A3F1D**.

Referência: Processo nº 23070.063720/2024-33

SEI nº 5039710

Sumário

Lista de Figuras	iii
Resumo	iv
Abstract	v
Introdução	6
Objetivos	10
1. Psicologia escolar e Questões étnico-raciais	13
1.1 Psicologia Escolar: considerações gerais	13
1.2 Questões étnico-raciais e Psicologia Escolar	30
2. Percurso metodológico	43
2.1. Aspectos teóricos-metodológicos da pesquisa	43
2.2. Participantes	45
2.2.1. Critérios de inclusão da amostra	47
2.2.2. Critérios de exclusão da amostra	47
2.3. Procedimentos e instrumentos de pesquisa	47
2.4. Considerações éticas	50
3. Pesquisas sobre Psicologia escolar e Questões étnico-raciais na escola	52
3.1 Aspectos metodológicos da Revisão de literatura.....	52
3.2 Análise da revisão de literatura.....	57
3.2.1 Questões étnico-raciais que surgem no contexto escolar.....	59
3.2.2 Atuação dos profissionais de psicologia escolar frente às questões étnico-raciais.....	68
3.2.3 Formação dos profissionais de psicologia para atuação frente às questões étnico-raciais.....	74
4. Psicólogas(os) escolares e Questões étnico-raciais	77
4.1 Aspectos metodológicos das entrevistas com psicólogas(os).....	77
4.2 Psicologia escolar sob a ótica das (os) psicólogas (o) entrevistadas (os)....	81
4.3 Psicólogas (os) que apagam incêndios.....	87
4.4 Meu crespô é de rainha?	94
Considerações finais	110
Referências	114
Apêndice	120
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	120
Apêndice B – Roteiro de entrevista com psicólogas(os)	123

Lista de Figuras

Figura 1 - Resultados encontrados na BDTD	53
Figura 2 - Resultados encontrados na Plataforma de periódicos CAPES	54
Figura 3 - Resultados encontrados no Google acadêmico	54
Figura 4 - Resultados encontrados na Plataforma SCIELO	55
Figura 5 - Etapas de busca e resultados da seleção dos artigos, teses e dissertações	56
Figura 6 - Categorização das publicações em relação ao tema de estudo	58
Figura 7 - Organização dos eixos de significação	80
Figura 8 - Relatos sobre gestão/chefia.....	81
Figura 9 - Relatos sobre a concepção de psicologia escolar	84
Figura 10 - Relatos sobre as condições de trabalho das (os) psicólogas (os) escolares	87
Figura 11 - Relatos sobre desafios na atuação em psicologia escolar e seus impactos.....	90
Figura 12 - Relatos sobre demandas gerais	94
Figura 13 - Relatos sobre as demandas de origem étnico-raciais.....	98
Figura 14 - Relatos sobre a atuação da psicologia escolar diante de situações que envolvem o racismo.....	103

Resumo

O trabalho aqui realizado aborda a psicologia escolar em intersecção com a temática étnico-racial, com o objetivo de dialogar acerca da atuação profissional da psicologia escolar diante de questões étnico-raciais na escola. Foi uma pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade Federal de Goiás, na linha de pesquisa: Processos Psicossociais e Educacionais. Essa pesquisa está baseada na psicologia histórico-cultural e a partir de uma perspectiva crítica de psicologia escolar, compreendendo o indivíduo como um ser histórico, social, cultural e político que faz parte da construção dos fenômenos educacionais. O objetivo geral foi compreender os desafios e possibilidades da atuação de psicólogas (os) escolares para as relações étnico-raciais na educação básica. De fato, se considera fundamental combater o racismo estrutural nas escolas a fim de garantir o acesso a uma educação de qualidade para alunas (os) pretas (os) e pardas (os). Assim, foi realizada uma pesquisa qualitativa com base nos pressupostos de Vigotski, a partir dos seguintes procedimentos: estudo teórico-metodológico, revisão de literatura e entrevistas semiestruturadas. As (Os) participantes do estudo foram quatro psicólogas (os) atuantes em escolas públicas. Foi realizada uma análise descritiva e interpretativa da revisão de literatura. A análise das entrevistas foi realizada através de eixos de significação a fim de apreender os sentidos e significados das (os) participantes sobre a temática em estudo, a saber: Psicologia escolar sob a ótica das (os) psicólogas (o) entrevistadas (os); Psicólogas (os) que apagam incêndios; Meus crespo é de rainha?. A pesquisa permitiu o conhecimento acerca da atuação de psicólogas (os) diante das questões étnico-raciais, apontando diversos desafios que têm dificultado a prática, relacionados principalmente a chefia/gestão, quantidade de escolas a serem atendidas e demandas consideradas emergenciais. Muitos são os desafios da atuação em psicologia escolar diante das questões étnico-raciais, mas também existem possibilidades, a partir das orientações e definições da legislação e da literatura sobre assunto, bem como do desenvolvimento de uma atuação colaborativa com a comunidade escolar.

Palavras-chave: Psicologia escolar; Étnico-racial; Racismo; Psicologia histórico-cultural.

Abstract

The work carried out here addresses school psychology in intersection with ethnic-racial issues, with the aim of discussing the professional role of school psychology in the face of ethnic-racial issues in schools. This research was conducted within the scope of the Postgraduate Program of the Federal University of Goiás, in the line of research: Psychosocial and Educational Processes. This research is based on historical-cultural psychology and from a critical perspective of school psychology, understanding the individual as a historical, social, cultural and political being who is part of the construction of educational phenomena. The general objective was to understand the challenges and possibilities of the work of school psychologists for ethnic-racial relations in basic education. In fact, it is considered essential to combat structural racism in schools in order to guarantee access to quality education for black and brown students. Thus, a qualitative research was carried out based on Vygotsky's assumptions, based on the following procedures: theoretical-methodological study, literature review and semi-structured interviews. The study participants were four psychologists working in public schools. A descriptive and interpretative analysis of the literature review was carried out. The interviews were analyzed using axes of meaning in order to capture the senses and meanings of the participants on the topic under study, namely: School psychology from the perspective of the psychologists interviewed; Psychologists who put out fires; Is my curly hair like a queen? The research provided knowledge about the work of psychologists in the face of ethnic-racial issues, pointing out several challenges that have hindered the practice, mainly related to leadership/management, number of schools to be served and demands considered emergency. There are many challenges in working in school psychology in the face of ethnic-racial issues, but there are also possibilities, based on the guidelines and definitions of the legislation and literature on the subject, as well as the development of collaborative work with the school community.

Keywords: School psychology; Ethnic-racial; Racism; Historical-cultural psychology

Introdução

Este trabalho aborda a psicologia escolar¹ e a temática étnico-racial no intuito de discutir a atuação da (o) profissional de psicologia no contexto escolar diante de relações étnico-raciais. Vale destacar que ao abordar essa temática será necessário falar sobre racismo, uma questão que a atravessa diretamente. O racismo estrutural é uma preocupação que está presente em toda sociedade, incluindo a escola, impactando a vida das (os) estudantes negras (os). Souza (2007, p. 234) comenta que “é preciso sensibilidade para perceber quando os conflitos e sofrimentos têm fundamentação racial. Isso precisa ser pensado por todas as pessoas”.

Por escolha própria, com base nas concepções políticas adotadas neste trabalho, foi utilizado o gênero feminino em toda a escrita. Além disso, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) orienta o uso do feminino ao se tratar de profissionais de psicologia, levando em consideração que a maioria no Brasil são mulheres (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2022).

As concepções aqui apresentadas foram construídas no decorrer de toda minha trajetória de vida. Ser uma criança com queixa escolar, filha de pais envolvidos com a educação e conseguir superar esse quadro a partir de muita compreensão, afetividade e incentivo deu início ao interesse pelos processos psicossociais e educacionais. Durante o período de graduação foi possível conhecer a Psicologia Histórico-Cultural através de um projeto de extensão que cativou meu coração, ver acontecer na prática aquilo que nos textos se estudava foi um divisor de águas.

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

A inquietação com as muitas realidades envolvendo a psicologia escolar foi a condução até o campo da iniciação científica, que, por dois anos, serviu de motivação para o processo de graduação. O objetivo do projeto de iniciação científica foi compreender o perfil de crianças encaminhadas ao atendimento psicológico e o resultado apontou uma maioria de crianças pretas ou pardas com queixa escolar. Precisei buscar além, o que o Conselho Federal de Psicologia – CFP tem produzido e compartilhado a respeito das relações étnico-raciais e a queixa escolar foi um trabalho que encerrou a minha passagem pela graduação em psicologia bacharelado e licenciatura.

Mas ainda não foi o suficiente e precisava aprofundar mais nos estudos, entender melhor a psicologia escolar que há tanto tempo rodeia minhas leituras e vivências. O mestrado entra nesse processo de dar continuidade a construção de conceitos, elaboração de respostas para muitas dúvidas e na formação de tantas outras que ainda devem servir de incentivo para a continuação do meu processo de ensino-aprendizagem, afinal, estudar as questões étnico-raciais não me mostra só uma visão da realidade que me cerca, mas também auxilia no meu processo de formação de identidade racial. Dessa forma, apresento a seguir algumas construções e percepções de uma preta parda no mestrado.

Entende-se que racismo estrutural é o termo utilizado para definir sociedades ou grupos de pessoas que se pautam na discriminação racial em sua estrutura para favorecer uns em detrimento de outros (Almeida, 2018). Está relacionado a práticas, linguagem, situações e falas que promovem de forma direta ou indireta a segregação ou o preconceito racial. Segundo o autor, o racismo vai se expressar como desigualdade econômica, política e jurídica, mas o termo estrutura não significa que seja

incontornável, ou que ações antirracistas não sejam eficientes ou que pessoas racistas não devam ser responsabilizadas.

Neste estudo compreendemos a psicologia escolar a partir de uma perspectiva que critica a visão dicotômica entre teoria e prática, que é vista como uma área de atuação profissional e de produção de conhecimento da psicologia em contextos educacionais (Marinho-Araujo, 2014; Mitjás Martínez, 2010; Santana, 2019). Segundo Barbosa e Souza (2012) a psicologia em sua relação com a educação desenvolveu formas de atuação diferenciadas, em vários momentos agiu sob os interesses do capitalismo e de ideais conservadores, no entanto, em outros também contribuiu para posicionamentos críticos que foram considerados revolucionários.

Em relação à compreensão sobre o ser humano, Mitjás Martínez (2010) defende que a psicologia escolar aborda o indivíduo como um ser relacional, envolvido culturalmente e socialmente com o mundo. Essa é uma perspectiva crítica que compreende a complexidade da constituição humana e dos processos educacionais no que tange a atuação da psicologia escolar. A autora define a psicologia escolar como um campo de atuação e de produção da(o) psicóloga(o) que tem como objetivo contribuir com a qualidade do processo educativo, que é visto como um sistema complexo de transmissão cultural e de espaço de desenvolvimento humano.

Antunes (2008) aborda a historicidade da psicologia escolar desde a Grécia antiga, destacando que é uma área que abrange a articulação de diferentes conhecimentos, como a filosofia, educação, teologia, pedagogia e ideias psicológicas. Na contemporaneidade, de acordo com a autora, essas discussões foram se expandindo e a relação entre a educação e a psicologia têm ganhado espaço, contribuindo com a ampliação da compreensão sobre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento.

Em relação à concepção de educação, este trabalho busca apresentar sua interlocução com a psicologia escolar a partir de demandas étnico-raciais. Antunes (2008) define a educação como uma prática social humanizadora que é responsável por transmitir a cultura historicamente construída, ou seja, a humanização dos indivíduos compete fundamentalmente à educação. O conceito de escola para a autora (Antunes, 2008) se relaciona a uma instituição criada para atender as necessidades da sociedade, que devido a sua complexidade, demandou um processo de formação de seus membros.

Em relação à orientação legal sobre a psicologia escolar, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) (2019) afirma nas Referências Técnicas para Atuação de psicólogas (os) na educação básica que essa deve ser realizada em conjunto com professoras (es) e a comunidade escolar, visando práticas que possam contribuir com o contexto escolar e com o processo de escolarização dos estudantes. O documento do CFP (2019) destaca que o espaço escolar, especificamente da educação pública, é permeado por situações de extrema pobreza, racismo, discriminação de gênero e de orientação sexual.

Para discutir as questões raciais é importante partir da compreensão de racismo como uma tendência de associar as características morais e intelectuais de um grupo como consequências diretas de suas características físicas ou biológicas (Munanga, 2004). E as questões étnico-raciais se referem ao “[...] processo de construção desigual de nossas cidades, que reproduzem o modelo desigual e discriminatório da nossa formação societária” (Koga, Sant’Ana & Martinelli, 2018, p.402).

Na perspectiva dos conceitos apresentados, entende-se a importância de discutir as questões relativas aos pertencimentos raciais dos indivíduos envolvidos nas relações sociais. Com isso, através do enfrentamento de problemas raciais no Brasil, é possível melhorar a educação oferecida às crianças e adolescentes, principalmente para as (os) negras (os), que são as (os) que mais sofrem com atitudes racistas no meio escolar.

Como diz Sousa (2007, p. 224): “Isto porque não basta que todos estejam numa mesma escola, tendo aulas com as (os) mesmas (os) professoras (es) para garantir que o atendimento seja o mesmo.”.

Sousa (2007) comenta uma situação que ocorre no Brasil e que afeta a luta contra o racismo: o mito da democracia racial é a falsa ideia de igualdade entre todas as pessoas e que faz com que a discussão racial se transforme em algo “irrelevante”. Munanga (2004) afirmou que o mito da democracia racial impediu o avanço de políticas de ações afirmativas, bem como atrasou a inserção do multiculturalismo no sistema educacional brasileiro.

A temática escolhida para essa pesquisa tem sido construída desde o início do meu processo de escolarização. O interesse pela escola, a motivação para estudar e compreender os conteúdos que circulam nos contextos escolares, como as questões raciais, foram desafios encontrados durante esse percurso e atravessados por mim nesse estudo, seja para encontrar respostas ou para formar novas indagações. Nessa direção, interessa compreender como a psicologia pode contribuir com as questões étnico-raciais na escola, considerando conhecer os atravessamentos e o que move a atuação da (o) profissional nesse cenário.

A seguir serão apresentados os objetivos gerais e específicos deste estudo.

Objetivos

Objetivo Geral

Os questionamentos deste estudo visam responder ao objetivo geral, que é compreender os desafios e as possibilidades da atuação de psicólogas (os) escolares para as relações étnico-raciais.

Objetivos Específicos

Além disso, os objetivos específicos ajudam no delineamento desta temática, sendo eles:

- Fazer um levantamento das produções científicas sobre a temática, analisando como a literatura aborda a atuação da (o) psicóloga (o) escolar e as questões étnico-raciais.
- Identificar quais são as questões étnico-raciais que surgem no contexto escolar e se apresentam para as (os) psicólogas (os).
- Investigar como profissionais de psicologia escolar estão atuando diante de situações na escola que envolvem as questões étnico-raciais.

Este trabalho está organizado em três capítulos e as considerações finais. O primeiro capítulo apresenta a discussão teórica que sustenta a pesquisa. Apresenta uma primeira seção sobre a psicologia escolar, com os conceitos e definições da área, considerando a literatura acadêmica e as normativas do Conselho Federal de Psicologia (CFP). E uma segunda seção sobre as questões étnico-raciais e a psicologia escolar, abordando conceitos sobre o tema e as normativas do CFP que discutem o trabalho da psicologia com a temática. Dessa forma, a proposta do capítulo é fazer uma articulação entre a psicologia escolar e as questões étnico-raciais na educação, compreendendo os desafios e as possibilidades que podem ocorrer na atuação da psicóloga (o).

O segundo capítulo apresenta o percurso metodológico da pesquisa e para isso começa abordando os aspectos teórico-metodológicos que fundamentaram o processo investigativo. Na sequência são apresentadas (os) as (os) participantes da pesquisa, com os critérios de inclusão e exclusão da amostra selecionada. Também são apresentados os procedimentos e instrumentos de pesquisa, que abrangeu uma revisão de literatura e entrevistas semiestruturadas. São apresentados os objetivos de cada procedimento e uma

breve discussão teórica sobre cada um. Optamos por apresentar a descrição detalhada do desenvolvimento de cada procedimento na seção que apresenta as informações produzidas em cada um, por considerar que favorece a leitura sequencial dos resultados. O capítulo foi finalizado com as considerações éticas, com abordagem sobre a submissão ao Comitê de ética da Universidade Federal de Goiás.

O terceiro capítulo, intitulado Pesquisas sobre Psicologia escolar e Questões étnico-raciais na escola, apresenta as informações construídas a partir da revisão de literatura. Os dados foram organizados em três categorias: Questões étnico-raciais que surgem no contexto escolar, Atuação dos profissionais de psicologia escolar frente às questões étnico-raciais e Formação dos profissionais de psicologia para atuação frente às questões étnico-raciais.

No quarto capítulo são apresentados os resultados e as análises das entrevistas realizadas com as (os) psicólogas (os) escolares, com descrição do procedimento de construção e de análise das informações, a partir dos conceitos de sentido e significado discutidos por Vigotski (2004, 2007, 2010). Nessa perspectiva, foram organizados três eixos de significação intitulados: Psicologia escolar sob a ótica das (os) psicólogas (os) entrevistadas; Psicólogas (os) que apagam incêndios; e Meu crespô é de rainha? Por fim, são apresentadas as Considerações finais, com uma síntese das conclusões sobre a pesquisa, abordando análises, limitações e perspectivas futuras.

1. Psicologia escolar e Questões étnico-raciais

Este primeiro capítulo aborda a construção teórica acerca da temática da psicologia escolar e das questões étnico-raciais. Em um primeiro momento o foco está voltado para a definição e conceituação da psicologia escolar. No segundo momento discutiremos os conceitos de raça, racismo, etnia e abordaremos a intersecção entre a psicologia escolar e as questões étnico-raciais.

1.1 Psicologia escolar: considerações gerais

A seguir apresentamos o referencial teórico que deu base a esse trabalho. Inicialmente foi abordado a noção de psicologia escolar e suas interlocuções, como o processo de humanização, o processo de educação e, por fim, a atuação em psicologia escolar.

Mitjáns Martínez (2010) afirma que a (o) profissional de psicologia escolar se ampara nos conhecimentos acerca do funcionamento psicológico humano para atuar diante das questões de aprendizagem e desenvolvimento. Essa concepção aborda a pessoa como parte de uma rede de relações históricas e culturais que tenta perceber a humanidade dentro de suas práticas complexas, como a educação.

De acordo com Antunes (2008) falar sobre a psicologia escolar implica compreender que a educação é uma prática social humanizadora e intencional, com o intuito de transmitir o conhecimento culturalmente construído pela sociedade, ou seja, a educação é determinada e ao mesmo tempo determinante, pensando no processo de constituição humana. Saviani (2014) em suas discussões define a educação como uma

ação direta e intencional de produzir a humanidade já construída pela sociedade de forma coletiva do decorrer do tempo histórico.

Marinho-Araujo (2014) comenta que as ações da psicologia escolar sugerem mediações intencionais no ambiente educativo a fim de facilitar a apropriação do conhecimento humano e a construção social. A autora defende a atuação institucional e coletiva que vise a potencialização das relações sociais, uma vez que a realidade escolar é complexa e multideterminada.

O conceito de mediação para Vigotski (2021) é um processo de interação entre as pessoas, tendo a linguagem como meio. O autor afirma que um fator crucial desse tipo de relação é a presença do signo que estabelece o contato social. Todas as funções mentais superiores foram inicialmente uma relação entre duas pessoas. Além disso, Vigotski (2010) afirma que o pensamento é mediado externamente pelos signos e internamente pelos significados. Vigotski (2010) discute que o signo media a relação do ser humano com o objeto e com outro ser humano. Através dos signos que a pessoa assimila seus comportamentos.

Facci (2010), com base nos estudos de Vigotski, reflete que a humanidade é formada a partir de uma síntese das suas relações sociais. A autora discute a importância do processo de aprendizagem para a formação das funções psicológicas superiores, considerando que o processo de humanização necessita da apropriação cultural.

A autora (Facci, 2010) continua suas compreensões afirmando que durante esse processo de internalização ocorre a melhoria das funções psicológicas superiores, nesse sentido, a escola tem o poder de ampliar a capacidade que a pessoa tem de pensar, fazendo com que seja ampliada a compreensão de mundo.

Prestes e Tunes (2018) comentam acerca do desenvolvimento infantil e a influência do meio na constituição da criança a partir da Psicologia histórico-cultural de

Vigotski. As autoras afirmam que um evento pode ter significados diferentes a depender da fase do desenvolvimento, ou seja, a mudança de faixa etária pode provocar mudanças nos papéis e significados de um evento do meio, uma vez que a relação da criança com ele se altera. Além disso, cada criança vai reagir de uma forma diferente a mesma situação enfrentada, isso ocorre porque cada uma vivenciou o que aconteceu de modo distinto. Por isso, é importante estudar a relação existente entre a criança, o meio e a vivência dela. A vivência está relacionada a algo que está de fora da pessoa, o que representa o meio, mas que ao mesmo tempo é indivisível à personalidade. A influência do meio levará em consideração o nível de consciência, compreensão e o sentido atribuído ao que se passa nele.

Segundo Prestes e Tunes (2018), para compreender melhor a influência do meio é necessário entender o significado da palavra enquanto um mecanismo de generalização, ou seja, não se refere a algo específico, mas sim a uma classe ou grupo de objetos. Quando se trata de crianças, essa generalização ocorre de modo mais objetivo e concreto pois ainda não desenvolveram os conceitos, também chamados de generalizações superiores. A criança organiza sua linguagem de forma visual e factual. Diante disso, é preciso analisar o meio enquanto mutável e dinâmico tendo em vista as mudanças das fases do desenvolvimento infantil e da sua compreensão das situações vividas no decorrer do crescimento. Sendo o ser humano um ser social, jamais desenvolveria suas qualidades e características inerentes da humanidade fora dessa relação com a sociedade.

As referências técnicas para atuação das (os) psicólogas (os) na educação básica elaboradas pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2019) orientam que é necessário compreender a escola enquanto um espaço de socialização que intenta produzir o conhecimento para vida enquanto realiza a integração de crianças e jovens nas redes

sociais que compõem a sua formação. Além disso, é fundamental buscar conhecer o contexto político, econômico, social e histórico-cultural que permeia o processo educativo. O documento destaca que:

À Psicologia Escolar e Educacional almejamos um projeto educacional que vise a coletivizar práticas de formação e de qualidade para todos; que lute pela valorização do trabalho do professor e constitua relações escolares democráticas, que enfrente os processos de medicalização, patologização e judicialização da vida de educadores e estudantes; que lute por políticas públicas que possibilitem o desenvolvimento de todos e todas, trabalhando na direção da superação dos processos de exclusão e estigmatização social. (CFP, 2019, p.26)

A escola surge para suprir necessidades presentes na sociedade vigente, adotando diversas formas no decorrer da história, privilegiando, na maioria das vezes, uma minoria da população e servindo a interesses da elite dominante. Antunes (2008) comenta a contradição por trás dessa realidade, uma vez que o conceito de escola envolve a noção de uma instituição democratizadora e responsável pela construção da cidadania para todos.

O documento do CFP (2019) discute que a escola apresenta padrões de comportamento, valores e hábitos que não são neutros, são escolhas selecionadas com a intencionalidade de manter tradições e interesses políticos e econômicos, os quais tornam naturais determinadas concepções sobre aprendizagem e desenvolvimento humano. Dessa forma, a (o) psicóloga (o) encontra no contexto escolar um espaço permeado por referenciais de normalidade e “de certo e de errado” sobre a aprendizagem e o comportamento das pessoas (CPF, 2019, p.33). É um espaço que consolida modos e tempos para ensinar e aprender, classifica e impõe certa ordem que facilita a percepção e o diálogo com a diversidade. A (O) profissional de psicologia

escolar, de acordo com as referências do CFP (2019), pode contribuir com o questionamento e a problematização deste cenário, com foco nas questões internas e externas à instituição que buscam excluir o diverso.

As referências do CFP (2019) afirmam que a psicologia escolar tem um importante papel na superação de concepções individualizantes e medicalizantes, construindo reflexões que incidem sobre o processo de aprendizagem e as relações sociais que o envolve. Desse modo, as referências técnicas (CFP, 2019) ressaltam que em um trabalho conjunto entre família, escola, professoras (es) e psicólogas (os), é possível abordar a evasão escolar, dificuldades de aprendizagem e a violência nas escolas que são atravessadas por situações de racismo, extrema pobreza e discriminação de gênero e orientação sexual.

Oliveira e Marinho-Araújo (2009) concordam que a psicologia escolar é um campo que envolve produção científica e intervenção, ou seja, uma área da psicologia que se compromete com tudo que diz respeito à escola. O objetivo principal é o da mediação de processos de aprendizagens e desenvolvimento humano no espaço escolar, que não se reduz a escola propriamente dita. A (O) psicóloga (o) precisa trabalhar em favor da saúde mental, da melhoria das condições de trabalho e com o acolhimento das imprevisibilidades, as referências técnicas (CFP, 2019) também citam a promoção de análises coletivas do que é produzido em sala de aula e na escola.

A psicologia escolar, conforme Oliveira e Marinho Araújo (2009), trabalha com a ideia de intervenção preventiva, ou seja, transformações pessoais e institucionais que visam a melhoria do desenvolvimento dos atores envolvidos no processo interventivo. Atuar sobre a visão de professoras (es) em relação ao que significa desenvolvimento humano é uma ação necessária da psicologia escolar que permite que elas (eles) revisem seus conceitos e práticas e repensem o seu papel na formação das (os) alunas (os). A

atuação preventiva em psicologia escolar visa incentivar a diversificação de estratégias de ensino, conscientizar quanto aos papéis, funções e responsabilidades das (os) pessoas envolvidas e encontrar alternativas para superar os obstáculos que estejam impedindo a apropriação do conhecimento (Oliveira & Marinho-Araújo, 2009).

A (O) psicóloga (o) escolar precisa estudar e ter como foco de análise as relações interpessoais que atravessam o processo de ensino-aprendizagem. Para isso, Oliveira e Marinho-Araújo (2009) defendem a necessidade de incluir as (os) professoras (es) na sua atuação a fim de trabalhar a conscientização da visão determinista do desenvolvimento presente no lidar das queixas escolares e práticas pedagógicas. Uma das dificuldades dessa necessidade é o alto índice de adoecimento emocional dessa categoria em função da carga de trabalho. Para lecionar é necessário criar vínculos e estabelecer relações de afetividade agradáveis e empáticas, se isso não se concretizar, todo o trabalho pedagógico fica comprometido.

Mitjans Martínez (2010) comenta os desafios enfrentados na atuação em psicologia escolar, citando o receio com que essa profissão é recebida no ambiente escolar, principalmente em função de sua incapacidade de resolver os problemas cotidianos da instituição. Há, nesse sentido, expectativas baseadas no modelo clínico tradicional, onde essa atuação se basearia em diagnósticos e acompanhamentos individuais de alunas (os). A autora afirma que apesar do *lócus* usual ser a escola, a psicologia escolar não se restringe a ela pois o processo educativo ocorre em várias instâncias.

Segundo Mitjans Martínez (2010) é possível perceber formas de diferenciadas de atuação na escola, com perspectivas mais tradicionais e outras mais emergentes, considerando que as tradicionais seriam as que já estão consolidadas historicamente e as emergentes as que são mais recentes.

Sobre as práticas tradicionais, Mitjans Martínez (2010) menciona procedimentos que focalizam o sujeito e suas dificuldades, como os procedimentos de avaliação, diagnóstico, atendimento e encaminhamento de alunas (os) com dificuldades escolares. A autora discute, no entanto, que o caráter qualitativo, processual, comunicativo e construtivo do diagnóstico e da avaliação das dificuldades escolares vai superando, não sem dificuldades, o diagnóstico rotulador e estático que caracterizou o diagnóstico das dificuldades escolares durante muitos anos. Mitjans Martínez (2010) ressalta que os encaminhamentos para profissionais externos precisam ser em casos em que se esgotaram todas as alternativas dentro da unidade escolar, uma vez que tem sido considerada uma prática que pode ser nociva por culpabilizar a criança.

Outra prática que Mitjans Martínez (2010) aponta como tradicional é a de orientação de pais ou responsáveis em função de situações específicas das (os) educandas (os), seja de forma individualizada ou grupal a fim de contribuir para o desenvolvimento almejado. Trabalhar projetos de orientação profissional também se insere como prática tradicional, contudo, nos últimos anos tem se tornado um espaço de reflexão, autoconhecimento e elaboração de planos e projetos profissionais.

Mitjans Martínez (2010) também cita que, tradicionalmente, são práticas em psicologia escolar o desenvolvimento de orientação sexual, de projetos educativos específicos sobre violência, drogas, gravidez, dentre outros, bem como ações de formação e orientação de professoras (es). Na trajetória da psicologia escolar tais práticas têm se desenvolvido em função do movimento de crítica promovido por inúmeras pesquisas, levando a atuações que tem considerado cada vez mais a complexidade dos fatores e contextos envolvidos com os processos de desenvolvimento humano e de aprendizagem nos contextos educativos.

Em relação às formas de atuação emergentes nos contextos contemporâneos, Mitjans Martínez (2010) discute o diagnóstico, análise e intervenção a nível institucional com objetivo de otimizar o processo educativo. Se na forma de atuação tradicional o foco maior é no aspecto individual e psicoeducativo, nas práticas emergentes tem se valorizado também o psicossocial, compreendendo a dimensão subjetiva, pedagógica, institucional e social. Neste sentido, a autora compreende que as práticas emergentes se referem a participação das (os) psicólogas (os) escolares na construção, no acompanhamento e na avaliação da proposta pedagógica através do trabalho coletivo, reflexões em equipe, comunicação e negociação de interesses, bem como nos processos de criatividade e inovação.

A psicologia escolar, segundo Mitjans Martínez (2010), também tem contribuído na promoção da coesão e integração da equipe pedagógica, pensando também na formação continuada. Com relação ao corpo estudantil, a autora discute que a (o) psicóloga (o) escolar pode fazer parte da coordenação de disciplinas e de oficinas direcionadas ao desenvolvimento integral de alunas (os), o que necessita de conhecer as especificidades de cada um, reconhecendo a (o) aluna (o) na sua condição de individualidade. Por fim, a autora menciona a necessidade de facilitar e auxiliar na implementação de políticas públicas que possam contribuir com o desenvolvimento das pessoas atendidas pela escola em seu processo educativo.

Em relação aos contextos escolares, Guzzo (2005) faz uma crítica ao sistema educacional brasileiro à medida que percebe em suas observações em escolas públicas a reprodução de ideologias dominantes e excludentes, bem como o descaso com o espaço escolar e a qualidade de ensino oferecida pelo poder público. Uma das questões que chama a atenção da autora é a percepção de escolas que não se posicionam, amordaçadas pelo sistema e, por isso, não se veem como instituições libertadoras e

conscientizadoras. Uma realidade onde professoras (es) e funcionárias (os) temem perceber a realidade das (os) alunas (os) por acreditarem serem incapazes de auxiliar. Em função disso, acabam agindo de forma autoritária, reproduzindo as violências e as práticas desumanizadas da sociedade. Sem lidar com tais questões, a escola encaminha a profissionais de outros contextos, como as (os) psicólogas (os), aquilo que seria de sua responsabilidade.

Há nesse sentido, segundo Guzzo (2005), um enorme distanciamento entre o que é proposto pela escola no processo educacional e a realidade da vida cotidiana das crianças. A autora discute que a presença da (o) psicóloga (o) pode se dar de duas formas: se posicionando contra as desigualdades através do diálogo, reflexão e intervenção ou colaborando para sua manutenção por meio do silêncio. Na maioria das vezes, a (o) psicóloga (o) escolar é tida como a (o) profissional que trata as crianças problemáticas.

Guzzo (2005) aborda a perspectiva de desenvolver uma educação libertadora, que seria aquela que se compromete a tornar o homem ou a mulher sujeitos de sua própria história. Uma proposta de educação que visa contribuir com a constituição de pessoas capazes de agir sobre suas próprias histórias. Nessa direção, o compromisso ético e político da psicologia escolar é o bem-estar das pessoas envolvidas nos contextos educativos, intervindo nos processos subjetivos, considerando as injustiças sociais. É um trabalho de conscientização para que haja reação da comunidade escolar contra a violência e as desigualdades sociais, com ênfase na construção de uma identidade coletiva.

Nas últimas décadas, os estudos em psicologia escolar têm defendido uma perspectiva crítica, que de acordo com Meira (2003), aborda ideais marxistas que colocam em questão os efeitos nocivos do capitalismo na sociedade, intensificando as

desigualdades sociais como o racismo e a discriminação, pobreza extrema, guerras e conflitos étnicos, desemprego e subempregos. Nas palavras da autora:

[...] uma concepção ou teoria é crítica à medida que transforma o imediato em mediato; nega as aparências ideológicas; apreende a totalidade do concreto em suas múltiplas determinações e compreende a sociedade como um movimento a vir-a-ser. (Meira, 2003, p.17)

Neste sentido, a psicologia escolar em uma perspectiva crítica deve conseguir oferecer explicações acerca de um indivíduo concreto e histórico, considerando a sociedade e o papel do ser humano no processo histórico. Para realizar essa função é necessário que a psicologia escolar rompa com formas de atuação tradicional que focalizam o individual e desconsideram os contextos (Meira, 2003).

Meira (2003) explica que a perspectiva crítica se trata de uma ruptura com o atendimento clínico nas escolas, que provoca a culpabilização de alunas (os) através da psicologização e patologização de problemas escolares. A autora ressalta que dificuldades escolares de crianças pobres oriundas da rede pública são produzidas por condições e práticas nos contextos escolares, considerando a presença de concepções que carregam pré-conceitos a respeito da aprendizagem de crianças pobres, negras, nordestinas, de famílias analfabetas, da zona rural, preguiçosas, desinteressadas, desnutridas e com problemas psicológicos e cognitivos.

Assim, a atuação em psicologia escolar envolve conhecimento teórico e um processo de conscientização que permita a compreensão das questões que envolvem a escola e o contexto sociopolítico em que está inserida (o). Meira (2003) destaca que um dos objetivos da psicologia escolar é garantir que a escola cumpra seu papel na socialização do conhecimento e na formação crítica das (os) alunas (os), compreendendo o encontro entre o sujeito humano e a educação.

Lessa e Facci (2008) comentam que é a partir de uma perspectiva crítica que a psicologia escolar pode romper com os interesses da classe social dominante e construir novos pressupostos gerais para essa ciência. As autoras afirmam que a (o) psicóloga (o) precisa compreender como acontece a constituição das funções psicológicas superiores e a complexidade de fatores e contextos envolvidos com o processo educativo.

Diante disso, Lessa e Facci (2008) afirmam que a (o) profissional precisa avaliar o que está interferindo nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento da (o) aluna (o), levando em consideração: “as condições histórico-sociais, fatores intraescolares e a dinâmica de funcionamento psicológico do aluno” (p.94). Por fim, as autoras defendem que na escola o objetivo da psicologia escolar precisa ser o trabalho em prol da coletividade.

Nesta pesquisa, o processo de aprendizagem e de desenvolvimento humano é compreendido a partir dos estudos de Vigotski (2003). Esse autor afirma que o processo de aprendizagem da criança se inicia bem antes do seu ingresso na escola. Ainda no período de suas primeiras perguntas sobre o mundo e a nomeação dos objetos, já está acontecendo a aprendizagem. É por meio do contato com os adultos, da imitação e da execução de instruções recebidas que a criança desenvolve habilidades, fazendo com que aprendizagem e desenvolvimento estejam interligados desde os primeiros momentos de vida. De um modo geral, o aprendizado desperta processos internos de desenvolvimento que só se tornam operantes quando a criança entra em contato com outras pessoas e isso ocorre de modo cooperativo no seu ambiente. A partir de então, depois que há a internalização desses processos, eles passam a se tornar parte do desenvolvimento independente da criança.

Neste sentido, pensando na temática étnico-racial aqui pesquisada, um conceito racista apreendido socialmente pode se tornar intrínseco àquela criança e passível de

reprodução no seu ambiente. Mas, anteriormente, foi necessário a mediação de outras pessoas produzindo e reproduzindo concepções, sentidos e significados racistas. Vigotski (2010) afirma que uma palavra sem significado é apenas um som vazio, ou seja, o significado é imprescindível à palavra. Assim, o significado só é um fenômeno do pensamento ao se relacionar com a palavra e estar nela materializado.

O processo de significação acompanha o desenvolvimento infantil, sofrendo alterações, assim como o desenrolar da construção do pensamento e aquisição da linguagem. Para isso, Vigotski (2018) propõe que o meio influencia a criança na relação que é estabelecida entre ambos, algo que leva em consideração as etapas de desenvolvimento que ela está vivenciando em um dado momento. Ou seja, a cada idade percorrida pela criança o nível de compreensão da linguagem muda e conseqüentemente a compreensão do meio também se altera. Neste sentido, a vivência da criança com relação às situações é que vai determinar a sua relação com este meio.

A vivência para Vigotski (2018) se relaciona a algo que está fora da pessoa, mas ao mesmo tempo a ideia de como cada pessoa vivencia isso. Essa vivência pode ser representada como uma unidade do meio e da personalidade, sendo importante a análise da influência do meio para o desenvolvimento do psíquico humano. Portanto, Vigotski (2018, p. 79) aponta que: “a influência do meio no desenvolvimento da criança, junto com as demais influências, será medida também pelo nível de compreensão, de tomada de consciência, de atribuição de sentido ao que nele acontece.”.

Assim, Vigotski (2018) segue explicando que um acontecimento triste pode significar alegria para uma criança por ela não ter compreensão do significado dele. As conseqüências de uma humilhação contra pessoas que possuem um nível maior de compreensão acerca da vivência sofrida podem ser desordens emocionais e neuroses. No entanto, há exceções para pessoas com algum déficit intelectual em função da

ausência de compreensão e da capacidade de generalização de uma determinada situação.

Nessa perspectiva, é importante destacar que o significado de uma palavra representa sempre uma generalização. Contudo, Vigotski (2018) conclui que a criança não chega a formular conceitos a partir de suas generalizações como as pessoas adultas fazem, trata-se de generalizações concretas, visuais e factuais. Ela reelabora e reestrutura ao seu modo, pegando apenas aquilo que ela compreende. Não é apenas a sua compreensão que muda, mas também a sua relação com o meio que começa a influenciá-la de uma forma diferente, ou seja, a relação com o meio é dinâmica.

O meio influencia diretamente no desenvolvimento da criança, isto é, Vigotski (2018) argumenta que o meio participação da constituição das funções psicológicas superiores desde os primeiros passos do desenvolvimento. O autor discute que o ser humano é um ser social e, por isso, para desenvolver características e qualidades próprias do humano precisa de interação com outras pessoas. Essas características só se desenvolvem em função das pessoas pertencerem a um determinado grupo social que está historicamente inserido em uma determinada época. Vale destacar que as funções psicológicas superiores se iniciam na criança por meio do comportamento coletivo, colaborando com outras pessoas.

Rego (2010) discute que a concepção de ser humano proposta por Vigotski destaca a importância do meio, a partir do processo de apropriação da experiência histórica e cultural da sociedade: “[...] a premissa é de que o homem constitui-se como tal através de suas interações sociais, portanto, é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura” (p.93). Portanto, a interação com o meio é uma característica determinante da constituição humana.

As interações sociais são realizadas por meio da linguagem. Vigotski (2010) entende a linguagem como comunicação, enunciação e compreensão imprescindível para a interação humana, sendo fundamental para o desenvolvimento das pessoas. O autor discute que a relação do ser humano com o mundo é mediada por significados e sentidos que orientam a interpretação das pessoas sobre si mesmas e a realidade.

Vigotski (2010) afirma que o significado é a unidade do pensamento e da linguagem, sendo indispensável para a constituição da palavra enquanto um fenômeno do pensamento. Dessa forma, a compreensão da linguagem envolve associações das imagens semióticas da palavra. Por outro lado, o autor afirma que o sentido da palavra é mais móvel e mais amplo do que o significado, uma vez que ele pode mudar a depender do contexto da palavra.

Segundo Vigotski (2010) o significado do ponto de vista semântico diz respeito às relações que a palavra pode ter, já no campo psicológico se relaciona a uma generalização, um conceito. O autor discute que o processo de formação de conceitos e a aprendizagem como um sistema fundamental, sendo estes conceitos interligados por complexos vínculos internos. São processos que envolvem a produção de sentidos e significados por meio da linguagem. Em relação às palavras, o autor considera que o nível de independência dos sentidos é maior do que dos significados. Do mesmo modo que os sentidos podem se dissociar das palavras, elas também podem mudar de sentido e os sentidos mudar as palavras.

Ao falar sobre os significados das palavras, Vigotski (2010) os descreve como estáveis e constantes, dessa maneira, o discurso das pessoas que convivem com as crianças pré-determina as vias que o pensamento e as generalizações delas irão percorrer. Todavia, as crianças não absorvem o modo de pensar dos adultos, elas apenas assimilam os significados da palavra.

Vigotski (2010) descreve que o pensamento e a palavra têm uma relação de vínculo primário que se desenvolve no próprio processo de formação de ambos. De certa forma, a palavra não funciona como expressão de um pensamento pronto e imutável em si, uma vez que o pensamento se modifica e se realiza na palavra. Assim, o significado da palavra é um ponto fixo, que permanece relativamente estável, mesmo com as mudanças de sentido desta palavra em diferentes contextos, ou seja, o significado é apenas uma zona dos sentidos.

Ao tratar acerca dos sentidos, Vigotski (2010) mostra que o “sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência.” (p. 465). Por isso que o sentido real de uma palavra é inconstante, em um discurso pode ter um sentido e em outro modificar-se, a depender do contexto da linguagem estabelecida, ele é inesgotável.

O sentido, como ressalta Aguiar e Ozella (2013), é o que mais se aproxima da subjetividade, nas palavras das (os) autoras (os): “... possibilidade humana de organizar experiências convertidas em sentidos. ” (p. 305), daquilo que mesmo não dito explicitamente pode ser observado sob análise e constitui o ser humano. Os autores discutem que trata-se da expressão mais fidedigna dos processos cognitivos, afetivos e biológicos, pois sentir significa estar implicado em algo, ou seja, um fato do pensar e do atuar, tornando impossível a separação entre afeto e pensamento.

Ao discutir a relação entre afeto e pensamento, os estudos de Vigotski apontam para as categorias *necessidade* e *motivação*. A categoria *necessidade* é definida pelo autor, de acordo com Aguiar e Ozella (2013), como um estado de carência, sendo um processo singular, histórico e subjetivo. Nem sempre as pessoas têm o controle ou a consciência da forma como suas necessidades são constituídas. De certa forma essa constituição se dá em um processo sem intencionalidade com a influência das emoções.

Esse processo em que o ser humano age no mundo com base em suas necessidades só se completa quando encontra aquilo que irá satisfazê-la nesse mundo, criando necessidades e formas diferentes de atividade. A categoria dos *motivos* surge apenas no encontro da necessidade com o que pode satisfazê-la.

O processo de desenvolvimento do pensamento e dos afetos, considerando as necessidades e a motivação dos sujeitos, implica em considerar os contextos nos quais estão inseridos. Firbida et al (2021) discutem a influência dos contextos no desenvolvimento das pessoas, abordando os conceitos vigotskianos de mediação e de internalização. As mediações culturais são consideradas as bases para que ocorra o processo de internalização das experiências tipicamente humanas. As (os) autoras (es) estão falando da aprendizagem acerca das atividades e ações produzidas histórica e culturalmente pela sociedade.

Dentro desta perspectiva, Aguiar e Ozella (2013) abordam a importância da mediação na constituição humana, entendendo que a singularidade é construída a partir da mediação do social. A mediação é aquela que relaciona objetos, processos e situações entre si, ou seja, não se trata apenas de conectar um objeto ao outro, mas também de exercer a função de centro organizador entre singularidade e universalidade. Assim, as dicotomias (objetivo/subjetivo e sentido/significado) perdem o sentido pois os opostos e extremos constituem um ao outro mutuamente através da mediação. Enfim, o homem é um ser social e singular que se constrói através das mediações sociais.

A categoria mediação, de acordo com Aguiar e Ozella (2013) permite que uma relação que antes era direta agora receba interferência de um elemento ou processo mediador, favorecendo a visão de objetos e processos que até então não haviam sido percebidos ou estavam ausentes. A mediação mostra que para compreender o ser humano é necessário entender as contradições inerentes aos fenômenos em que está

envolvido. Isso implica em uma relação dialética entre o singular e o plural, um expressando suas dimensões no outro, pois não existem separadamente.

Além da mediação, Aguiar e Ozella (2013) discutem sobre outra categoria importante na perspectiva histórico-cultural, que é o processo de historicidade. Esta categoria implica pensar a realidade humana através de uma ótica do movimento desde a gênese até o processo de transformação dos objetos. Segundo as (os) autoras (es), “Nossa tarefa, portanto, é apreender as mediações sociais constitutivas do sujeito, saindo assim da aparência, do imediato, indo em busca do processo, do não dito, do sentido.” (p.303). Para essa tarefa, a linguagem ganha um papel fundamental no processo de constituição do ser humano, sendo ela o instrumento principal. Dessa forma, os signos são entendidos como meio de contato das pessoas com o mundo exterior, consigo mesmas e com suas consciências.

Sobre os signos, Aguiar e Ozella (2013) argumentam que são instrumentos psicológicos que constituem o pensamento para a comunicação e para a atividade interna. Segundo as (os) autoras (es), “Podemos, desse modo, afirmar que os signos representam uma forma privilegiada de apreensão do ser, pensar e agir do sujeito.” (p.303). Assim, o pensamento se expressa na palavra com significado, sendo possível compreender o movimento do pensamento. O pensamento passa por transformações antes de vir a ser palavra, passando, também, pelos significados e sentidos.

Assim, Aguiar e Ozella (2013) explicam que as categorias sentido e significado possuem suas singularidades, mas não podem ser abordadas independentes uma da outra, pois elas coexistem. Dessa maneira, a atividade humana é sempre significada e é essa significação que internalizamos.

A compreensão do ser humano a partir da psicologia histórico-cultural, considerando os conceitos vigotskianos apresentados, pode contribuir fortemente com a

educação ao evidenciar que o ensino e a aprendizagem impactam o desenvolvimento das pessoas atendidas pela escola (Firbida et al, 2021). Isso realoca o papel da educação sobre o desenvolvimento psíquico, dada a compreensão de que ele depende de um processo interpessoal, mediado e condicionado por condições objetivas.

Por fim, considerando as discussões apresentadas sobre a psicologia escolar e sobre os processos de desenvolvimento humano, a partir da perspectiva histórico-cultural, apresentamos a seguir nossa compreensão sobre a intersecção entre a psicologia escolar e as questões étnico-raciais.

1.2 Questões étnico-raciais e Psicologia escolar

Discutir as questões étnico-raciais implica pensar na polarização de pessoas negras e brancas do nosso país. Sousa (2007) analisa a realidade brasileira ao dizer que no extremo da negatividade estariam as de cor preta e do lado bom e positivo as pessoas de pele clara. Pessoas negras seriam homens e mulheres de pele muito escura, cabelo crespo, lábios grossos e nariz achatado. Pessoas brancas têm pele clara, cabelo liso, lábios e nariz finos. O primeiro passo do pertencimento racial é olhar no espelho e identificar qual o lugar de pertencimento. Foi durante o período colonial que se estabeleceu a relação de superioridade e inferioridade por causa da cor, ao trazer negras (os) para o Brasil para executar o trabalho como escravos. Esse processo impediu o acesso à escolarização, bons trabalhos, habitação e saúde às pessoas negras.

A cultura africana também se inseriu no país junto com as populações escravizadas, mas ainda existe a concepção de que é inferior à cultura europeia. Contos, poemas e histórias de origem africana não chegam até as escolas. Foi pensando no combate à discriminação que Sousa (2007) afirma que a Lei 10.639/2003 inseriu o ensino da história e culturas africanas nos currículos escolares a fim de que estudantes

negras (os) tenham um referencial para auxiliar no processo de pertencimento racial. A autora complementa essa discussão com a noção de que os maiores índices de analfabetismo são de pessoas negras, bem como as piores condições de sobrevivência.

Sousa (2007) aborda a dificuldade de trabalhar a temática do racismo com psicólogas (os) e professoras (es) e os seus reflexos no processo de ensino e aprendizagem. A autora aponta que uma questão inicial está instaurada na compreensão de qual o pertencimento racial das pessoas do país. A verdade é que estudar na mesma escola e com as mesmas (os) professoras (es) não garante que o atendimento seja igual para estudantes brancas (os), negras (os) e pardas (os). Isso ocorre em função do mito da democracia racial que atravessa o Brasil, a crença de que existe uma relação harmoniosa entre negras (os) e brancas (os), sem racismo e com igualdade de empregos no mercado de trabalho, ou seja, um país que já superou qualquer questão relacionada a práticas racistas e discriminatórias, tornando essa temática irrelevante (Sousa, 2007).

É comum que no espaço escolar as habilidades cognitivas de crianças e adolescentes negras (os) não sejam reconhecidas, Sousa (2007) afirma que a dor gerada na (o) aluna (o) negra (o) é causada pela crença em sua “burrice”. A autora discute que enquanto os rapazes são considerados indisciplinados, as meninas desaparecem no espaço escolar, são consideradas feias, o que gera o sentimento de tristeza. Um comportamento muito comum de meninas negras e de meninos é o de agressão, explicado pela autora como resultado de sucessivos ataques raciais sofridos e pelo sentimento de rejeição que os atravessa.

A reação de estudantes diante do racismo sofrido ora tem sido o de silenciamento e ora o de criar mecanismos de enfrentamento e resistência a discriminação racial (Sousa, 2007). A agressão acaba sendo um dos principais mecanismos de resistência. Para mudar esse cenário é necessária uma escuta das partes

envolvidas no conflito, conversar sobre a dor causada na pessoa que sofre com o racismo e acolher as características fenotípicas negras exaltando sua beleza. É importante que a pessoa que acolha essa vítima de racismo na escola dê importância a sua queixa, mostre que foi errado o que fizeram com ela e a ajude a atender o teor étnico-racial presente nesse conflito histórico a fim de melhor desenvolver o senso de pertencimento (Sousa, 2007).

Sobre a atuação de psicólogos (os) com as questões étnico-raciais, as referências técnicas do CFP para a atuação de psicólogos (os) com as relações raciais (CFP, 2017) relembra a trajetória do processo de escravidão do Brasil e as formas de resistência que as pessoas negras encontraram no decorrer dos tempos. Fugas, agressão, suicídio, quilombos, rebeliões e assassinatos. Com a aproximação da abolição, os donos de escravos temeram o domínio destes sobre o país e passaram a importar da Europa teorias racistas e pessoas brancas.

O pensamento de purificação da raça através da miscigenação entre alemães e italianos com africanos e afrodescendentes era uma questão discutida, pois era comum a ideia de que no processo de seleção natural os mais fracos (negros) morreriam. No entanto, havia correntes contra a miscigenação, pois o miscigenado continuaria sendo inferior e degenerado. A população branca vai se mantendo ao longo do tempo como detentora do poder econômico e político, com melhores níveis de escolaridade, remuneração e melhores empregos e oportunidades, mas essa posição de privilégio não foi conquistada por esforço pessoal e sim herdada historicamente (CFP, 2017).

Esse é um cenário que evidencia o conceito de raça, que de acordo com Munanga (2004), não existe do ponto de vista biológico e científico, uma vez que as diferenças genéticas são insuficientes para classificar os indivíduos em diferentes raças. Desde o início houve uma hierarquização das chamadas raças em função das

características biológicas e psicológicas, intelectuais e morais. A população branca foi considerada superior em suas características e, portanto, digna de dominar sobre as demais. Atualmente o conceito de raça não se relaciona mais ao biológico, sendo motivo de discussão e até de exclusão do termo no dicionário. Nas ciências sociais o conceito de raça diz respeito ao poder e à dominação, ou seja, do ponto de vista sociológico, raça é uma construção política e social de dominação e exclusão.

Ao falar sobre racismo, Munanga (2004) ressalta que nem todos atribuem os mesmos conteúdos e significados, o que dificulta a busca por soluções nessa área. O termo advém da concepção errônea de raça e, sendo assim, está relacionado à crença de raças hierarquizadas pela relação entre o físico e as características morais, intelectuais e culturais. A pessoa racista cria uma concepção onde uma raça possui os traços culturais e linguísticos inferiores a si própria. Ou seja, racismo é a retomada da crença onde o intelectual é consequência direta do biológico. No Brasil, o mito da democracia racial, associado ao mito do sincretismo cultural, bem como da cultura mestiça atrasou durante anos a inserção de políticas de ações afirmativas contra o racismo e a implantação do multiculturalismo no sistema educacional brasileiro (Munanga, 2004).

Por etnia, Munanga (2004) traz o conceito de conjunto de indivíduos que possuem um ancestral comum, compartilhando língua, religião, cultura e compartilham um mesmo território. Alguns estudiosos usam o termo de etnia no lugar de raça para recorrer ao “politicamente correto”, mas o autor afirma ter a mesma conotação associada ao racismo, pois mantém a hierarquização. O que está sendo dito é que o racismo se reformula em diferentes termos e conceitos: etnia, diferença cultural e identidade cultural. Mas as vítimas desse racismo permanecem as mesmas de hoje, as raças de ontem são as etnias de hoje. No entanto, é fato que o uso de etnia em detrimento do termo raça é preferível, apesar de a realidade de exclusão e dominação ter

permanecido. O recomendado é utilizar “pessoa negra ou branca”, “população negra ou branca”, “negros ou negras” no lugar de raça e etnia (Munanga, 2004).

As referências técnicas do CFP para atuação com as relações raciais (CFP, 2017) apresentam uma discussão acerca de racismo institucional, interpessoal e pessoal, abordando-os separadamente, mas afirmando que são conceitos articulados e interdependentes. O racismo institucional está relacionado ao nível político programático das instituições e às ações voltadas para a coletividade. É a gestão que atua de forma a negligenciar pessoas negras e/ou indígenas, contribuindo para a ideia de inferiorização dessa população. É um equívoco do governo se propor a oferecer um tratamento igualitário, pois ao não pensar nas diferenças, termina por oferecer um tratamento desigual. Um traço marcante dessas políticas é a falta de pessoas negras em universidades, em posições de poder nas escolas e outros lugares.

Por racismo interpessoal ou intersubjetivo o documento do CFP (2017) define como aquele que ocorre entre pessoas em interação. Como exemplo é possível falar de crianças negras que sofrem racismo na escola e o seu comportamento é tido como desviante, elas são encaminhadas para psicólogas (os) que se não estiverem atentas (os) irão culpabilizar a criança e sua família. Por fim, o racismo pessoal ou internalizado é aquele que foi assimilado por pessoas brancas e negras que passam a mostrar condutas que consideram a inferioridade ou superioridade entre as raças.

As referências técnicas (CFP, 2017) trazem três efeitos do racismo para a vítima, sendo que o primeiro abrange o questionamento e o crescimento. Este ocorre com pessoas negras que estão sendo apoiadas por construções culturais e políticas antirracistas que estimulem a vítima a lutar contra o racismo. Há também o efeito de utilização de mecanismos psíquicos defensivos contra o racismo. Neste caso, pode ocorrer a negação da discriminação sofrida ou a identificação com a pessoa agressora

como uma forma de manutenção da integridade psíquica. Outro efeito mencionado é o de dilaceramento psíquico, onde a vítima sofre de forma devastadora e precisa de acompanhamento psicológico e políticas reparadoras.

Nas relações da psicologia com as questões étnico-raciais, Teixeira, Gomes e Dazzani (2016) discutem que o conhecimento psicológico apoiou durante muito tempo teorias que hierarquizam os grupos sociais humanos a partir de características fenotípicas, como cor da pele, formato do crânio, traços faciais, dentre outros. Ao longo dos anos, o desenvolvimento de estudos sobre o racismo e as questões étnico-raciais, bem como a implantação de políticas públicas de garantia de direitos universais e básicos contribuíram para que os estudos sobre as relações étnico-raciais, a discriminação racial e a exclusão e humilhação social, vistas como determinantes para o sofrimento psíquico, assumissem centralidade na psicologia brasileira (Teixeira, Gomes & Dazzani, 2016).

A Psicologia, abrangendo a produção de conhecimentos e a atuação profissional, precisa de muitos avanços em relação à temática das questões étnico-raciais, de acordo com Teixeira, Gomes e Dazzani (2016), em especial, no ambiente educacional, que apresenta estudos incipientes relativos às formas de exclusão racial e as estratégias de enfrentamento da questão. No estudo apresentado por eles (Teixeira, Gomes & Dazzani, 2016) foi mencionado que psicólogas (os) escolares da universidade não recebem orientações técnicas de sua atuação, algo que dê a dimensão de seu trabalho. De um modo geral, essa prática foi descrita como um processo de acolhimento realizado junto ao corpo discente, principalmente com recém ingressos nos cursos, além de uma tentativa de contato com a equipe de docentes a fim de trabalhar em conjunto.

Sobre as possibilidades de atuação da psicologia com as questões étnico-raciais na escola, é possível observar indicadores nas referências do Conselho Federal de

Psicologia para a atuação da (o) psicóloga (o) na educação básica (CFP, 2019). Nas referências técnicas é possível identificar atividades sugeridas relacionadas a formação de professoras (es), promoção da educação inclusiva e trabalho com grupos de alunas (os) para acompanhar seu processo de desenvolvimento e as dificuldades oriundas do processo escolar.

No trabalho com a comunidade escolar, Cavalleiro (2024) afirma que a superação do racismo deve ser desejada por todas as pessoas envolvidas, deve ser feito um questionamento do fazer profissional de cada integrante. Trata-se de observar se está ocorrendo um processo de formação de sentimentos racistas, a autora cita comportamentos de evitar o contato físico ou o diálogo, isto é, uma relação de distanciamento entre alunas (os) e professoras (es). Além disso, outro comportamento de formação de sentimentos racistas é o de rejeição do contato físico e verbal com crianças e adolescentes negras (os).

A utilização de material pedagógico, segundo Cavalleiro (2024) deve ser analisado, pois se não contempla a diversidade das (os) alunas (os) também colabora para a formação de uma percepção em que na sociedade há grupos mais valorizados que outros. Os próprios contos tradicionais e lendas tendem a constranger crianças negras do ambiente escolar ao invés de promover o respeito à diversidade, servindo como promoção da inferioridade negra e superioridade branca.

Neste sentido, o documento do CFP (2019) recomenda que psicólogas (os) atuem no processo de formação continuada com as (os) profissionais da escola a fim de abordar as relações de classe e relações étnico-raciais, entre outros temas. O objetivo é compreender melhor os atravessamentos que são formados nas relações sociais entre o processo educacional e a subjetividade humana. No que tange a educação inclusiva, as referências técnicas do CFP discutem a psicóloga (o) escolar precisa focar a atuação nas

(os) profissionais da escola e na instituição, ou seja, em todas pessoas envolvidas no processo de escolarização.

Participar de reuniões de docentes a fim de colaborar com o processo de planejamento de uma educação inclusiva é uma atividade que está inserida nas atribuições da psicologia escolar. São necessárias propostas de trabalho que abordem gênero e sexualidade, relações étnico-raciais, desigualdade social e direitos humanos, além de outras temáticas que abarquem as necessidades do processo de desenvolvimento das pessoas.

Cavalleiro (2024) vê nas (os) educadoras (es) fortes aliadas (os) para formar cidadãs (ãos) livres de sentimentos racistas. Não se trata de a escola ser a única responsável por esse combate, mas sim por ser um espaço de desenvolvimento e satisfação das pessoas ali presentes. Trata-se da percepção de que o vínculo com as (os) alunas (os) é a melhor alternativa no meio escolar para romper com as desigualdades cotidianas.

Crianças negras, segundo Cavalleiro (2024), são menos abraçadas no meio escolar do que as brancas e somente através do questionamento crítico podemos dar visibilidade para as diferenças de tratamento nas escolas. Dar visibilidade para as questões étnico-raciais na escola pode contribuir com a superação dos sentimentos de inferioridade e superioridade entre as pessoas, buscando a máxima da educação antirracista que é a igualdade entre as pessoas.

De fato, abordar a questão étnico-racial nas escolas é um desafio que a psicologia escolar precisa enfrentar. Martins, Santos e Colosso (2013) investigaram como foram as pesquisas em psicologia escolar durante a primeira década do século XXI que abordaram a relações étnico-raciais. O estudo encontrou 16 artigos, sendo que a maior parte dos trabalhos se apoiou em entrevistas, dando voz às pessoas

entrevistadas, que em grande parte eram estudantes do ensino público superior sobre os temas do racismo, aceitação e rejeição de ações de promoção da igualdade étnico-racial. Um dos dados encontrados na pesquisa de Martins, Santos e Colosso (2013) é que as (os) brasileiras (os) admitem a existência do preconceito, mas não se consideram pessoas preconceituosas.

Martins, Santos e Colosso (2013) discutem que o preconceito ultrapassa as relações psicológicas individuais e advém de relações de poder entre grupos, ou seja, um exemplo disso é negar o preconceito pessoal e responsabilizar a sociedade pela sua existência. A pessoa negra inicialmente busca seu pertencimento no grupo mais valorizado pela sociedade, ao sofrer preconceito e perceber a desvalorização de suas características inicia um movimento contrário aderindo aos valores ligados ao seu pertencimento racial (Martins, Santos & Colosso, 2013).

Feldman e Guzzo (2021) contribuem com essa discussão ao apontar que o preconceito racial se manifesta em todos os contextos sociais, incluindo a escola e gera situações de violência e sofrimento, comprometendo o processo de aprendizagem e de desenvolvimento de crianças e jovens. E o papel da (o) psicóloga (o) escolar, nesse contexto e conforme Mitjans Martinez (2010), está na intervenção em processos subjetivos que viabilizam as estruturas de injustiça social que permeiam o ambiente escolar e pode colaborar para formas mais racionais de agir, substituindo ações violentas.

Segundo as orientações da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), é atribuição da (o) psicóloga (o) escolar “considerar a dimensão de produção da subjetividade, sem reduzi-la a uma perspectiva individualizante, afastando-se do modelo clínico-assistencial” e ainda “atuar nas ações e

projetos de enfrentamento dos preconceitos, da violência, da patologização, da medicalização e da judicialização na escola” (ABRAPEE, 2022).

Sobre as questões étnico-raciais, Feldman (2017) argumenta que o racismo é um dos principais problemas educacionais de alunas (os) negras (os), sendo o papel da escola o de combater essa situação para reduzir os efeitos da desigualdade social. A prática do ensino no ambiente escolar envolve relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas e podem tanto acolher, quanto rejeitar o indivíduo, mas também tem o poder de transformar. Vale lembrar que a discriminação e a mais variadas violências contra crianças e jovens negras (os) levam à dificuldade de aprendizagem, desinteresse nas aulas e evasão escolar. Portanto, são necessárias a valorização de ações afirmativas e a desnaturalização de discriminações que ocorrem dentro da escola. A psicologia escolar, então, se insere no intuito de tentar compreender os processos de desenvolvimento e sofrimento psíquico nesse espaço.

Na atualidade, tem ocorrido a implantação de políticas públicas visando lidar com esse cenário, assim, um estudo sobre o preconceito racial nos contextos escolares pode ser enriquecido com a compreensão acerca de tais políticas. Destacamos a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), que foi instituída pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria nº 40, de 14 de maio de 2024. O objetivo desta política é produzir ações e programas educacionais direcionados à superação de desigualdades étnico- raciais e do racismo nos contextos escolares e em situações de ensino-aprendizagem. É uma política que abrange toda a comunidade escolar e tem como objetivos:

I - Estruturar um sistema de metas e monitoramento para assegurar a implementação do art. 26-A da Lei nº 9.394, de 1996;

- II - Formar profissionais da educação para gestão e docência para ERER [Relações Étnico-Raciais] e EEQ [Educação Escolar Quilombola];
- III - Contribuir para a superação das práticas racistas na educação brasileira;
- IV - Induzir a construção de capacidades institucionais para a condução das políticas de ERER e EEQ nos entes federados;
- V - Reconhecer avanços institucionais antirracistas;
- VI - Contribuir para a superação das desigualdades étnico-raciais na educação brasileira;
- VII - Assegurar o direito à educação de qualidade a todas as crianças e a todos os jovens e adultos; e
- VIII - Consolidar a modalidade EEQ. (Portaria nº 40, de 14 de maio de 2024, artigo 3º).

É possível observar que a política gera demandas para atuação de diferentes profissionais envolvidos com a educação, incluindo as (os) psicólogas (os) escolares. A proposta de promover ações para superação de práticas racistas e de desigualdades étnico-raciais na educação, assegurando o direito à educação de qualidade para todas as crianças brasileiras vai de encontro com os objetivos da psicologia escolar.

Em relação à atuação em psicologia escolar, a Resolução nº 23, de 13 de outubro de 2022, do Conselho Federal de Psicologia, que reconhece as especialidades da Psicologia, determina que a (o) psicóloga (o) escolar deve contribuir “com a promoção dos processos de aprendizagem, buscando, juntamente com as equipes multiprofissionais, garantir o direito a inclusão de todas as crianças e adolescente” (p.6). Deve avaliar “os impactos das relações entre os segmentos do sistema de ensino no processo de ensino-aprendizagem” (p.6), por meio de ações educacionais adequadas às individualidades dos estudantes. E ainda precisa contribuir com a promoção da qualidade de vida da comunidade escolar, a partir do conhecimento psicológico, com

ações e projetos necessários para o enfrentamento dos preconceitos e da “superação de estigmas que comprometam o desempenho escolar dos educandos” (p.6).

Também é importante considerar a nota técnica proposta pela Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) sobre as atribuições da (o) psicóloga (o) escolar, de forma coerente com a Resolução nº 23/2022 do CFP, apresenta orientações à (ao) profissional, a seguir destacamos algumas:

1. Participar da elaboração de projetos pedagógicos, planos e estratégias a partir de conhecimentos da psicologia do desenvolvimento e aprendizagem, na perspectiva da promoção da aprendizagem de todos os alunos, com suas características peculiares, trabalhando em equipes multiprofissionais.
2. Participar da elaboração de políticas públicas de educação.
3. Contribuir com a promoção dos processos de aprendizagem, buscando, juntamente com as equipes pedagógicas e multiprofissionais, garantir o direito a inclusão de todas as crianças e adolescentes.
4. Orientar nos casos de dificuldades nos processos de escolarização.
6. Orientar as equipes educacionais na promoção de ações que auxiliem na integração da família, do educando, da escola e nas ações necessárias à superação de estigmas que comprometam o desempenho escolar dos educandos. (Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional [ABRAPEE], 2022).

Os dois documentos, a resolução do CFP e a nota técnica da ABRAPEE, indicam a responsabilidade da (o) psicóloga (o) escolar em se comprometer de forma profissional, ética e política com o processo de escolarização de todas (os) estudantes, sendo fundamental o enfrentamento de qualquer situação de discriminação e exclusão. Nesse sentido, podemos analisar que a política nacional para a educação das relações étnico-raciais na escola e as normativas e orientações do CFP e da ABRAPEE geram

possibilidades para a atuação da (o) psicóloga (o) escolar frente as questões étnico-raciais em contextos escolares.

2. Percurso metodológico

Neste capítulo são apresentados os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentaram o desenvolvimento da pesquisa. O capítulo está organizado da seguinte forma: aspectos teórico-metodológicos da pesquisa, participantes, critérios de inclusão e de exclusão da amostra, procedimentos e instrumentos da pesquisa e considerações éticas.

2.1 Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa

Este estudo foi realizado por meio de uma pesquisa qualitativa. A pesquisa qualitativa é um campo de investigação para Denzin e Lincoln (2006), que analisam essa modalidade dentro de seu contexto histórico, localizando o observador no mundo, ou seja, envolve um aglomerado de práticas materiais e interpretativas que apresentam o mundo, dando a sua devida visibilidade através das mais diversas representações (fotografias, conversas, entrevistas e notas de campo). O papel do pesquisador consiste em estudar os fenômenos ou coisas em sua naturalidade, buscando a compreensão dos significados atribuídos a eles pelas pessoas.

Para isso, a fim de compreender melhor o assunto, há a necessidade de uma ampla rede de práticas investigativas, normalmente mais de uma em cada estudo. Denzin e Lincoln (2006, p.23) afirmam que: “Os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado e as limitações situacionais que influenciam a investigação”. No entanto, é importante saber que esse pesquisador tem um lugar de fala, que advém de uma classe, gênero, raça, cultura e comunidade étnica.

Creswell (2007) defende que na pesquisa qualitativa o pesquisador sempre deve ir onde está o participante. E os seus procedimentos podem se basear em dados de texto e imagem. O papel do pesquisador consiste em fornecer informações sobre o fenômeno que o contextualize, considerando conexões entre o pesquisador e os participantes e seus contextos, descrevendo os passos dados para acessá-los.

A base teórico-metodológica da pesquisa parte da psicologia histórico-cultural, com ênfase nos estudos de Vigotski (2004, 2007, 2010), abrangendo os conceitos de linguagem, sentidos e significados. Sobre a pesquisa, o autor afirma que o método de investigação do problema precisa ser o de análise semântica, do sentido da linguagem e do significado da palavra. Nessa perspectiva, a pesquisa considera a historicidade da condição humana, que se constitui nos contextos de interação social, por meio de um movimento constante e dinâmico de produção de sentidos e significados sobre os fenômenos (Vigotski, 2010).

Sobre a proposta da pesquisa de considerar as questões étnico-raciais nos contextos escolares, Mitjans Martinez (2005) mostra como o olhar para o contexto social, econômico, político e familiar influencia no processo educativo ao mencionar os impactos que a desigualdade nas relações sociais e a violação dos direitos fundamentais deixam marcas nas pessoas, principalmente em função de uma forma de viver com base no capitalismo. Segundo a autora, “Mesmo refletindo sobre o que acontece na realidade, poucos conseguem transformar a rotina [escolar] em um espaço de significado para estas crianças [...]” (p.22). Nesta perspectiva, desenvolver uma pesquisa sobre o contexto escolar implica em considerar os significados que circulam entre as pessoas, a partir de uma compreensão de sujeito concreto, cultural e histórico.

2.2 Participantes

As (Os) participantes da pesquisa que foram entrevistadas (os) abrangeram Psicólogas (os) atuantes na rede pública de educação do Estado de Goiás e no Município de Goiânia, contratadas (os) mediante concurso público, contrato temporário ou um vínculo terceirizado.

O perfil das (os) participantes foi: Psicólogas (os) atuantes na rede pública de educação do Estado de Goiás e no Município de Goiânia. Assim, a escolha das (os) profissionais que participaram das entrevistas teve como base o vínculo com a Secretaria de Estado de Educação de Goiás e a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, visto que demos prioridade às (aos) psicólogas (os) oriundas (os) da rede pública de ensino.

A quantidade de convidadas (os) dependeu da disponibilidade de acesso a essas (esses) psicólogas (os) escolares e a disposição para participar da pesquisa, visto que a presença da psicologia nas escolas ainda é uma demanda emergente, que há anos vem sendo requisitada, mas ainda não foi efetivada na rede pública do país, segundo Guzzo, Mezzalira e Moreira (2014), apesar da homologação em 2019 da lei nº 13.935, que tornam obrigatórios os serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica.

As entrevistas ocorreram de forma *online* através do agendamento prévio com as (os) participantes por e-mail, a fim de combinar data e horário para sua realização. Considerando profissionais com esta descrição, o intuito foi descobrir a importância desta categoria no processo de escolarização de alunas (os) negras (os) e pardas e quais as formas de atuação têm sido realizadas para atender as necessidades específicas deste perfil estudantil. Além disso, durante o processo de pesquisa todos os procedimentos éticos exigidos para pesquisa com seres humanos foram resguardados e assegurados de

forma documental através da normativa vigente do Conselho Nacional de Saúde e pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Flick (2009) menciona a seleção gradual da amostra a ser entrevistada e analisada durante o processo de pesquisa. As (Os) participantes foram convidados de forma aleatória, por meio da técnica de seleção casual ou por conveniência, conforme discute Flick (2009), que considera inicialmente os critérios de inclusão e exclusão para atender um perfil coerente com os objetivos da pesquisa. Assim, a seleção ocorre por meio de indicação de pessoas variadas, em ambientes relacionados à temática do estudo. Dessa forma, foi realizado um convite no grupo de *whatsapp* da Comissão especial de psicologia escolar do Conselho Regional de Psicologia do estado de Goiás e solicitado aos profissionais que tivessem interesse em participar para entrar em contato com a pesquisadora por *e-mail*. Em seguida, quatro profissionais entraram em contato e foram combinados data e horário para a realização da entrevista.

Portanto, foram entrevistadas (os) um total de 4 (quatro) participantes. De acordo com Flick (2009) a quantidade ou a profundidade podem ser exploradas a depender do objetivo da pesquisa. Aqui, o foco foi atender os objetivos da pesquisa de compreender os desafios e as possibilidades da atuação de psicólogas (os) escolares para as relações étnico-raciais, por meio dos sentidos e significados das (os) participantes. Minayo (2017, p.10) acrescenta sobre a seleção da amostra que: “não existe um ponto de saturação a priori definido, e nunca a quantidade de abordagens em campo pode ser uma representação burocrática e formal estabelecida em números”.

Minayo (2017) ressalta a importância de a amostra representar um conjunto que explique bem o contexto a ser analisado. Por isso, a amostragem de profissionais que selecionamos visou atender o perfil proposto, considerando a vinculação ao contexto que fazem parte, entendendo que são o grupo mais relevante para responder ao nosso

objetivo geral. Neste sentido, um aspecto importante destacado pela autora é que a (o) pesquisadora precisa encontrar conexões e interconexões que abordam o seu objeto de estudo, ou seja, enfatizando o aprofundamento no processo de compreensão do fenômeno pesquisado.

2.2.1 Critérios de inclusão da amostra

1) Psicólogas (os) com os seguintes critérios de inclusão: Ser psicóloga (o) da rede pública de ensino do Estado de Goiás ou do município de Goiânia, independente do gênero. Estar atuando na área de psicologia escolar dentro de uma instituição pública de ensino.

2.2.2 Critérios de exclusão da amostra

1) Psicólogas (os) atuantes na rede pública de educação do Estado de Goiás e no Município de Goiânia que estivessem afastadas (os) de suas atividades de trabalho por qualquer motivo ou possuem algum impedimento para participar dos procedimentos de pesquisa.

2.3 Procedimentos e instrumentos de pesquisa

O percurso metodológico na pesquisa envolveu: estudo teórico-metodológico, revisão de literatura e entrevistas semiestruturadas. A seguir serão apresentadas considerações teóricas sobre os procedimentos, os objetivos e a descrição para a coleta de dados.

O estudo teórico-metodológico teve por objetivo investir na compreensão acerca das bases conceituais da pesquisa, abrangendo: fundamentação teórica, epistemológica e metodológica, a partir de estudiosos sobre a teoria histórico-cultural; psicologia escolar,

com base em autores como Guzzo (2005), Marinho-Araujo (2014), Mitjans Martinez (2010), Santana (2019), dentre outros; e questões étnico-raciais na escola, segundo autores como Feldman (2017) e Silva (2007), dentre outros.

Sobre a revisão de literatura, Flick (2009) argumenta que a pesquisa qualitativa precisa estudar o objeto em sua totalidade, assim, a revisão de literatura permitiu a compreensão mais detalhada da temática, o que tem se produzido a respeito e como isso está sendo feito. O objetivo foi realizar o levantamento das produções científicas sobre a temática, analisando de forma crítica estudos que abordam a atuação da (o) psicóloga (o) escolar e as questões étnico-raciais. Para isso, selecionamos três plataformas: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal de Periódicos da Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Google acadêmico. Inicialmente foi realizado um levantamento bibliográfico sobre a temática com um marco temporal de 2012 até 2022, tendo como critério o fato de escolher materiais escritos nos últimos onze anos.

Os descritores selecionados para a revisão de literatura foram: psicologia escolar, psicologia educacional, étnico-racial e racismo. Estas palavras foram usadas separadamente e depois realizamos o cruzamento dos dados de duas em duas, três em três e, por fim, com as quatro juntas. Foi criado um instrumento de organização de dados no *Word* em tabelas com categorias, ano e *link* de acesso para facilitar a visualização destes documentos no momento de análise. Uma descrição mais detalhada sobre o procedimento desenvolvido na revisão de literatura foi apresentada no Capítulo 3.

Em relação às entrevistas semiestruturadas, Manzini (2004) entende que é uma interação social entre a (o) pesquisadora (or), que tem um objetivo pré-definido, e uma (um) entrevistada (o) que pode fornecer a informação que permitirá o estudo do

fenômeno analisado e a mediação desse procedimento ocorre por meio da linguagem. Destacou ainda a importância do planejamento de questões visando os objetivos pretendidos, sendo necessário elaborar um roteiro com perguntas principais e que serão complementadas por outros questionamentos momentâneos no decorrer do processo. Para o autor, esse tipo de entrevista possibilita que as informações apareçam de forma mais livre e as respostas não estejam condicionadas a uma padronização de opções.

Gaskel (2010) vai dizer que as entrevistas qualitativas individuais são importantes quando o objetivo é explorar com profundidade o mundo da vida do indivíduo e quando as (os) entrevistadas (os) são difíceis de recrutar, como no caso das (os) psicólogas (os) escolares e sua atuação para as questões étnico-raciais. Entende-se a dificuldade de recrutar psicólogas (os) escolares devido à pouca frequência de tais profissionais na rede pública de ensino do estado de Goiás, de acordo com os estudos de Santana (2019).

Vale lembrar que os objetivos das entrevistas foram investigar como profissionais de psicologia escolar estão atuando diante de situações na escola que envolvem as relações étnico-raciais, considerando os desafios e as possibilidades; identificar quais são as questões étnico-raciais que surgem no contexto escolar e se apresentam para as (os) psicólogas (os); e compreender como a formação que estas (es) profissionais receberam contribuiu para a atuação em psicologia escolar pensando nas relações étnico-raciais.

Para a realização das entrevistas semiestruturadas foi elaborado um roteiro que norteou a interação social entre a pesquisadora e as (os) entrevistadas (os) e teve as seguintes questões norteadoras: o seu percurso durante o processo de formação; a escolha para atuar na psicologia escolar; as principais demandas que encontra no seu trabalho atualmente; os principais desafios que encontra na sua prática profissional; as

percepções sobre as relações étnico-raciais dentro do ambiente escolar entre alunas (os), professoras (es) e demais profissionais; a necessidade de lidar com alguma situação que envolva conflitos de origem étnico-racial; acesso a materiais que orientem quanto a esse tipo de conflito no ambiente escolar.

As entrevistas foram gravadas por áudio através de recursos que permitiram essa função e posteriormente transcritas conforme o acordado documentalmente pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Estes áudios foram gravados e foram guardados via aparelho com proteção de senha para garantir o sigilo e restringir o acesso apenas a pesquisadora. As entrevistas tiveram uma duração de 30 minutos a 2 horas e foram realizadas em um ambiente virtual proporcionado pela pesquisadora e acordado com as (os) participantes. Uma descrição mais detalhada sobre o procedimento desenvolvido na análise das entrevistas foi apresentada no Capítulo 4.

2.4 Considerações éticas

Todas as etapas da pesquisa foram pautadas no rigor científico e ético que envolve seres humanos, respeitando a Resolução nº. 510 do Conselho Nacional de Saúde sobre ética na pesquisa na área de ciências humanas (Brasil, 2016). O projeto de pesquisa foi enviado ao Comitê de Ética da UFG por envolver pesquisa com seres humanos e recebeu sua aprovação, sob nº 66982123.5.0000.5083.

A pesquisa preserva a identidade das (os) entrevistadas (os), assim como qualquer dado coletado que possa ser associado a elas (es), através da troca de nomes, seja de pessoas ou instituições e descrição pouco detalhada do seu perfil. Foram atribuídos às (aos) participantes nomes fictícios aleatórios. A participação foi vinculada ao aceite voluntário da (o) participante, e foram esclarecidas as condições no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A qualquer momento das entrevistas a (o)

participante (o) teve liberdade para responder ou não as perguntas ou interromper o processo, seja por quaisquer motivos. Vale destacar também que a pesquisa visou o bem-estar das (os) participantes, e qualquer indício de desconforto foi possibilitado o devido acolhimento.

Quaisquer dúvidas foram esclarecidas às (aos) participantes no decorrer da pesquisa. Após o aceite, o TCLE foi enviado por email para assinatura antes do início das entrevistas, assim como as dúvidas também foram respondidas pela pesquisadora antes da devida assinatura do termo.

3. Pesquisas sobre Psicologia escolar e Questões étnico-raciais na escola

Este capítulo apresenta as informações construídas na revisão de literatura sobre a Psicologia escolar e as questões étnico-raciais na escola. Está organizado em quatro seções: aspectos metodológicos da revisão de literatura; análise da revisão de literatura; questões étnico-raciais que surgem no contexto escolar; atuação dos profissionais de psicologia escolar frente às questões étnico-raciais; e formação dos profissionais de psicologia para atuação frente às questões étnico-raciais.

3.1 Aspectos metodológicos da Revisão de literatura

Optamos por apresentar neste capítulo uma descrição mais detalhada do procedimento de revisão de literatura, com apresentação de todas as etapas realizadas, por considerar que sua proximidade com a apresentação dos resultados favoreceu a análise e a sua compreensão.

Para realizar essa revisão fizemos uso das seguintes plataformas *online*: 1) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, que compreende trabalhos de pós-graduação de todo o país; 2) Portal de periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por englobar as plataformas mais relevantes e ter um sistema de filtros mais apurado; 3) Google Acadêmico, pois as demais plataformas não ofereceram resultados satisfatórios, mesmo diante das mais variadas combinações de palavras-chave utilizadas, enquanto essa plataforma permitiu o acesso amplo às mais diferentes publicações, tornando acessível o contato com um maior número de trabalhos.

No tocante aos critérios de seleção, foram levados em consideração os seguintes critérios de inclusão do material pesquisado: 1) ter relevância, ou seja, relação com o

tema da atuação de psicólogas (os) escolares diante de questões étnico-raciais na escola;

2) ter pelo menos um dos descritores utilizados na busca nas bases de dados para seleção;

3) Texto escrito em língua portuguesa; 4) pertencer ao marco temporal de 2012 até 2022, visando publicações mais recentes.

As Figuras 1, 2 e 3 mostram as buscas em cada plataforma com todas as variações de descritores que foram testadas. A Figura 1 mostra os resultados encontrados na BDTD dos últimos onze anos, de estudos em língua portuguesa.

Figura 1

Resultados encontrados na BDTD

Descritores	Quantidade de Teses e Dissertações
Psicologia escolar	5527
Étnico racial	1133
Psicologia escolar; Psicologia educacional	1072
Psicologia escolar; Psicologia educacional; raça	72
Psicologia escolar; Étnico racial	43
Psicologia escolar; Relações étnico-raciais	26
Psicologia escolar e educacional; étnico racial	15

Os descritores utilizados isoladamente geraram amplos resultados, mas a partir do momento que foram cruzados em pares e trios foram reduzidas a quantidade de trabalhos encontrados. Após várias tentativas com os descritores, foram selecionados para a busca definitiva os seguintes descritores: Psicologia escolar e educacional; étnico racial. A grande maioria dos trabalhos encontrados não passaram nas etapas seguintes, de análises do material, pois apesar de conterem um dos descritores, apenas tangenciavam a temática abordada neste estudo.

A Figura 2 a seguir mostra os resultados encontrados na plataforma de periódicos CAPES, a partir da busca isolada dos descritores e depois com o cruzamento deles.

Figura 2

Resultados encontrados na Plataforma de periódicos CAPES.

Descritores	Quantidade de artigos
Psicologia escolar; raça	702
Psicologia escolar e educacional; raça	470
Psicologia escolar e educacional; racismo	353
Psicologia escolar; étnico racial	287
Psicologia escolar e educacional; racismo	180
Psicologia escolar e educacional; étnico racial	174

A plataforma CAPES passou por inúmeras instabilidades durante o período de busca que deixaram a plataforma *offline*, dificultando o processo de seleção. Ao final, foram utilizados na busca definitiva os seguintes descritores: Psicologia escolar e educacional; étnico racial. Com tais descritores foram encontrados 174 estudos, no entanto, a maioria dos artigos não passaram pelas etapas seguintes de seleção, pois não tinham ligação com a temática abordada nesta pesquisa. O provável motivo de surgirem tantos artigos ao usar tais descritores, apesar deles não se relacionarem com a temática, é porque a plataforma busca esses descritores em qualquer parte do texto, um ou outro descritor.

A Figura 3 mostra os resultados encontrados na plataforma do Google acadêmico.

Figura 3

Resultados encontrados no Google acadêmico

Descritores	Quantidade de Teses e Dissertações
Psicologia escolar e educacional; étnico racial	16.600
Psicologia escolar e educacional; racismo	15.900
Psicologia escolar e educacional; raça	16.200
Psicologia escolar; étnico racial	17.000
Psicologia escolar; racismo	15.900
Psicologia escolar; raça	16.300

Psicologia escolar; Psicologia educacional; étnico racial; Psicologia histórico-cultural	10.600
--	--------

O Google acadêmico foi uma plataforma utilizada para compor a revisão de literatura devido a dificuldade de encontrar resultados nas demais plataformas. Nesta plataforma acrescentamos o descritor “Psicologia histórico-cultural” a fim de limitar as buscas a trabalhos com a abordagem utilizada nesta pesquisa, assim os descritores utilizados na busca definitiva foram: Psicologia escolar; Psicologia educacional; étnico racial; Psicologia histórico-cultural.

Também houve uma tentativa de busca na plataforma *Scientific Eletronic Library Online* – SCIELO, mas ao cruzar os descritores os resultados foram consideravelmente reduzidos, portanto, ela foi retirada da revisão. Na leitura dos títulos foi observado que os poucos artigos encontrados nesta plataforma não se relacionavam com os objetivos do estudo. A Figura 4 demonstra os resultados encontrados nesta plataforma.

Figura 4

Resultados encontrados na Plataforma SCIELO

Descritores	Quantidade de artigos
Psicologia escolar e educacional; étnico racial	1
Psicologia escolar e educacional; racismo	1
Psicologia escolar e educacional; raça	1
Psicologia escolar; étnico racial	0
Psicologia escolar; raça	1
Psicologia escolar; racismo	3
Psicologia e relações Étnico-raciais	11

As etapas de leitura do título, do resumo e do texto completo indicaram que os textos encontrados na plataforma *Scielo* não tinham relação com os objetivos do estudo, então foram descartados.

A seguir serão apresentadas as etapas de busca e seleção de artigos, teses e dissertações nas três plataformas selecionadas:

1) Na primeira etapa foram testados os descritores e suas variações nas diferentes plataformas, conforme indicado nas figuras 1, 2, 3 e 4, buscando a melhor forma de articulação entre eles. Na sequência, foram selecionados os descritores finais e realizou-se a busca definitiva com os filtros de recorte temporal e idioma. Nesta etapa a seleção foi baseada nos filtros das plataformas, por isso, os descritores podiam aparecer no título ou no resumo ou nas palavras-chave ou em qualquer lugar do texto integral. E os descritores, segundo os critérios das plataformas, poderiam ser considerados isoladamente ou juntos. No Portal de periódicos CAPES utilizamos mais dois filtros: apenas artigos (pois as teses e dissertações já seriam obtidas pela BDTD) e revisado por pares a fim de obter maior credibilidade nos resultados.

2) Na segunda etapa foi utilizado o filtro de “relevância” apenas no Google acadêmico em função da quantidade de publicações.

3) A terceira etapa envolveu a leitura de títulos e dos resumos. A escolha dos trabalhos considerou os estudos que tinham relação com pelo menos um dos descritores utilizados, citando os termos ou abordando a relação entre psicologia escolar e questões étnico-raciais.

4) Na quarta etapa foi realizada a leitura integral dos textos que passaram nas etapas anteriores. Nesta etapa foram selecionados os trabalhos que mais se aproximavam da temática do estudo e seus objetivos.

A Figura 5 apresenta os resultados da busca em cada etapa:

Figura 5

Etapas de busca e resultados da seleção dos artigos, teses e dissertações

Etapas	BDTD	Portal de Periódicos CAPES	Google Acadêmico	TOTAL
1) Busca com descritores	15	174	10.600	-
2) Utilização do filtro “relevância” no Google Acadêmico	-	-	50	-
3) Leitura de título e resumo	2	3	11	-
4) Leitura do texto completo	2	3	9	-
TOTAL	2	3	9	14

A Figura 5 apresenta de forma descritiva e objetiva as etapas do processo de busca e seleção do material que foi analisado na revisão de literatura. Os filtros de marco temporal e do idioma foram os mesmos em todas as plataformas escolhidas como uma forma de padronizar esse critério.

Ao final foram selecionados 14 trabalhos, assim, foi possível perceber um número reduzido de publicações em todas as plataformas, a partir dos descritores utilizados, principalmente durante o cruzamento destes. A hipótese é de que é uma temática ainda pouco abordada e por isso provavelmente não há um consenso sobre as palavras-chaves que estes trabalhos utilizam, restringindo o acesso aos estudos desenvolvidos.

3.2 Análise da Revisão de Literatura

Na análise qualitativa os dados da revisão de literatura foram organizados em três categorias, a partir de uma leitura que buscou compreender o objetivo geral de cada trabalho e os resultados que mais se aproximavam da temática aqui proposta. As categorias foram: a) Questões étnico-raciais que surgem no contexto escolar; b) Atuação dos profissionais de psicologia escolar frente às questões étnico-raciais; e c) Formação

dos profissionais de psicologia para atuação frente às questões étnico-raciais. A Figura 6 demonstra os resultados.

Figura 6

Categorização das publicações em relação ao tema de estudo

Categoria	Estudos e autores
Questões étnico-raciais que surgem no contexto escolar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Suleiman, B. B. (2014). <i>Psicologia e Ensino das Relações Étnico-Raciais: uma experiência na formação de professores</i>. (Santa Catarina) 2. Feldmann (2017). <i>Escola pública e relações étnico-raciais: o papel da psicologia</i>. (São Paulo) 3. Francisco (2019). <i>A escolarização do negro no Brasil: possíveis trajetórias</i>. (Rio de Janeiro) 4. Nascimento (2019). <i>Desigualdade racial e fracasso escolar de estudantes negras e negros</i>. (Tocantins) 5. Lopes (2020). <i>O racismo institucional no cotidiano das relações sociais do espaço escolar no Estado do Paraná</i>. (Paraná) 6. Feldman e Guzzo (2021). <i>Relações étnico-raciais e escolas públicas: questões para a psicologia</i>. (São Paulo) 7. Souza Filho e Martins (2022). <i>Contribuições da teoria histórico-cultural para a compreensão das questões raciais na educação escolar</i>. (São Paulo).
Atuação dos profissionais de psicologia escolar frente às questões étnico-raciais	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lopes, S. R., Gesser, M., & Oltramari, L. C. (2014). <i>Estratégias de Intervenção em Psicologia Escolar a Partir de uma Perspectiva Psicossocial: Relato de Experiência</i>. (Santa Catarina). 2. Pereira-Silva, Andrade, Crolman e Mejía (2017). <i>O papel do psicólogo escolar: Concepções de professores e gestores</i>. <i>Psicologia Escolar e Educacional</i>. (Minas Gerais). 3. Antunes (2021); <i>Produção de encaminhamentos para a psicologia clínica: efeitos do racismo no contexto escolar</i>. (Brasília). 4. Pfeil e Zamora (2021); <i>Psicologia escolar e persistências do colonialismo no cotidiano educacional</i>. (Rio Janeiro) 5. Vieira D. e Caldas (2022). <i>Psicologia escolar: interlocução entre as referências técnicas e publicações de práticas</i>. (São Paulo)
Formação dos profissionais de psicologia para atuação frente às questões étnico-raciais	<ol style="list-style-type: none"> 1. Santos, Schucman e Martins (2012). <i>Breve histórico do pensamento psicológico brasileiro sobre relações étnico-raciais</i>. (São Paulo). 2. Meireles, J., Feldmann, M., Cantares, T. da S., Nogueira, S. G., & Guzzo, R. S. L. (2019). <i>Psicólogas brancas e relações étnico-raciais: em busca de formação crítica sobre a branquitude</i>. (São Paulo)

No material selecionado observamos a presença de mais trabalhos publicados durante os anos de 2019 e 2021, podendo indicar um aumento de interesse sobre o assunto nesses anos. Nos anos de 2017 e 2019, O CFP também publicou duas importantes referências técnicas que podem ter contribuído para o aumento desse interesse, que são elas: Referência técnica sobre as Relações raciais e Referência técnica para a atuação de psicólogas (os) escolares na educação básica que visam orientar profissionais da área acerca destas temáticas específicas.

Vale destacar, contudo, que no estado de Goiás, que é o nosso alvo da pesquisa, só encontramos um trabalho. Isso confirma a necessidade do investimento em pesquisa na área de psicologia escolar e questões étnico raciais a fim de colaborar para atuação de psicólogas (os) e tomar conhecimento da realidade do trabalho que está sendo desenvolvido (ou não) com esta temática.

A seguir são apresentadas as categorias, com discussão de cada texto, com vistas a identificar os objetivos dos estudos e a forma de abordar as questões étnico-raciais na escola e a psicologia escolar.

3.2.1 Questões étnico-raciais que surgem no contexto escolar

Nesta categoria será mostrada as contribuições de Francisco (2019), Lopes (2020), Suleiman (2014); Nascimento, (2019), Souza Filho e Martins (2022), Feldmann (2017) e Feldman e Guzzo (2021), que abordam as questões étnico-raciais que surgem no contexto escolar e que impactam esse contexto.

Francisco (2019) teve como objetivo geral abordar a escolarização da população de origem africana no Brasil a partir da historiografia da educação brasileira e a dissertação recebeu o título de “A escolarização do negro no Brasil, possíveis trajetórias”. Para compor essa discussão a autora entrevistou professoras (es) com o

objetivo de conversar acerca do seu processo de formação e atuação para as relações étnico-raciais na primeira escola gratuita do município de Queimados no Rio de Janeiro que forma professoras (es) licenciadas (os) para atuarem na educação básica.

Ao analisar a matriz curricular do curso, Francisco (2019) notou que a temática das relações étnico-raciais não está presente, mas defende que isso, por si só, não impede que a temática seja trabalhada no decorrer do curso. No Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola há a inserção de atividades voltadas para as relações étnico-raciais. As (Os) poucas (os) professoras (es) que afirmaram abordar as relações étnico-raciais nas ministrações do curso de magistério são pessoas negras, mas que atuam de forma isolada nesse contexto. Assim, o discurso de professoras (es) mostra que apesar da existência da Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER) no PPP, ela não está presente na instituição como um discurso e uma prática sistematizada, planejada e contínua, impedindo que as (os) alunas (os) tenham contato com o processo de ensino-aprendizagem a partir de culturas africanas.

Outro ponto importante é o fato de a equipe entrevistada não reconhecer a presença do racismo dentro da escola e acredita que se ocorrer é em grande parte na educação infantil. Francisco (2019) conclui que poucos periódicos ou revistas acadêmicas concentram seus estudos na temática da escolarização de pessoa negra, refletindo a realidade de produções acadêmicas sobre as vivências étnico-raciais nas instituições de ensino. A seguir falaremos acerca de outra autora que abordou a temática partindo de um raciocínio semelhante ao de Francisco (2019).

Lopes (2020) realizou sua tese de doutorado intitulada “O racismo institucional no cotidiano das relações sociais do espaço escolar no estado do Paraná” com o objetivo de discutir como ocorre a atuação de enfrentamento a situações de racismo nas escolas e sua relação com as políticas de Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER). Para

isso, a autora coletou falas de pessoas que vivenciaram situações de racismo no ambiente escolar e entrevistou gestoras (es) que considerou comprometidas (os) com a implementação das políticas de EREER no estado do Paraná.

A autora traz um histórico da população negra no Brasil, que teve sua identidade e cultura negadas no território, e, mesmo após a abolição, não tiveram espaço de inserção. Há um enfoque maior para o estado do Paraná, porém aqui iremos abordar os aspectos gerais mencionados na tese. Neste sentido, Lopes (2020) segue defendendo que a educação é o espaço de uma luta antirracista através de ações afirmativas que ressaltam a contribuição da população negra na construção da sociedade brasileira. Além disso, há um destaque para a importância do ingresso e permanência da pessoa negra na escola como uma forma de romper com o processo de exclusão em espaços de mobilidade social no que diz respeito às desigualdades sociais.

Em sequência, Lopes (2020) parte para a discussão das entrevistas com gestoras (es) detalhando a estrutura política criada a partir da Lei 10.639/2003 que prevê o ensino para as relações étnico-raciais. A autora conclui que no caso analisado por ela, o comprometimento de algumas pessoas com a EREER não garante mudanças na estrutura de desigualdades raciais dentro da escola e nem na estrutura racista dentro da sociedade. A autora destaca a presença de rotatividade de funcionárias (os) que não permite a continuidade do trabalho, que está sempre “começando” e o acúmulo de funções em gestoras (es) que acabam assumindo todas as responsabilidades pelas atividades da EREER. Há também a falta de pessoas capacitadas para trabalhar com a temática, prejudicando a implementação e monitoramento dela.

Já em relação aos relatos de racismo, Lopes (2020) considerou que a não intervenção nas situações reforçam a continuidade da prática racista no cotidiano escolar, além de pontuar que as pessoas entrevistadas não souberam diferenciar racismo

de *bullying*, o que contribui para a perpetuação do racismo. Retomando seu objetivo, comenta que a atuação junto a situações de racismo na escola ainda é muito falha em seu estado. Sugere a presença de profissionais negras (os) nas gestões e uma melhor articulação do monitoramento da EREER para que a política existente seja eficaz na prática. Por fim, acrescenta que o silenciamento das denúncias e de pessoas negras no ambiente escolar serve como retroalimentação do racismo na sociedade.

Suleiman (2014) publicou seu artigo no interesse de divulgar o resultado de uma experiência de estágio na formação de professoras (es). A fim de atender as necessidades da escola, o tema das relações étnico-raciais foi escolhido pois não está presente no currículo do curso de magistério. Foi uma atuação que surgiu em função do estágio em licenciatura em psicologia pensando em romper com o silêncio racista que vive a sociedade brasileira, partindo das escolas. A autora afirma que em parte esse silenciamento se dá pela falta de informação do processo de formação de professoras (es) e psicólogas (os) e em outra pela crença no mito da democracia racial.

Para alcançar esse objetivo, Suleiman (2014) realizou oficinas com professoras da rede pública de ensino de Florianópolis partindo da premissa do ensino das relações étnico-raciais como obrigatoriedade a partir da Lei 10.639/2003 que traz para as escolas a história e cultura africana e afro brasileira na matriz curricular. O objetivo foi promover um processo de formação continuada onde a invisibilidade da história da pessoa negra fosse abordada, principalmente dentro do contexto escolar, ressaltando as contribuições que a psicologia pode oferecer ao “[...] evidenciar como se dá a constituição do sujeito na relação com a cultura, desnaturalizando preconceitos e estereótipos sobre as relações sociais e étnico-raciais do país” (Suleiman, 2014, p.371).

A primeira oficina foi o filme “Vista a minha pele” de Joel Zito Araújo e a discussão das questões ali abordadas. A segunda oficina foi a leitura e exposição de

dados escolares sobre racismo neste ambiente. Na terceira e na última oficina foram trabalhadas a Lei 10.639/2003 e suas referências, bem como formas de levar esse assunto para sala de aula através de orientações de literatura infantil e infantojuvenil. Suleiman (2014) conclui que a psicologia escolar tem muito a oferecer, podendo promover equidade e igualdade racial por meio de uma reflexão crítica da realidade nas escolas brasileiras.

Nascimento (2019) alerta em seu artigo para a necessidade de dar visibilidade ao problema da desigualdade racial e social presente no fenômeno do “fracasso escolar”. Vale ressaltar que autores referências como Patto (2000) e Souza (2007) refutam o uso do termo “fracasso escolar”, e sugerem sua substituição por queixa escolar, compreendendo que fracasso dá a ideia de culpabilização da (o) aluna (o), como se fosse um problema intrínseco a ele. Assim, neste trabalho, quando necessário, será utilizada a expressão queixa escolar que compreende o aspecto histórico, social, econômico e político da queixa apresentada no ambiente escolar.

Nascimento (2019) chama a atenção para o silenciamento do sofrimento de estudantes negras e negros que perpetua o racismo dentro das escolas e comunidade, permitindo que este produza queixas escolares nesse grupo, ressaltando que pesquisas realizadas a partir da década de 1990 ignoraram os problemas derivados do racismo estrutural e institucional que permeiam as escolas. Para sanar esse problema, o autor (Nascimento, 2019) ressalta que é necessário criar espaços de fala para quem sofre consequências da desigualdade racial, pois o empoderamento de estudantes negras e negros vai contra o processo de silenciamento da estigmatização da pessoa negra e da discriminação racial.

A pesquisa de Nascimento (2019) é voltada para a situação de negras e negros na educação básica, porém ao final o artigo se encerra com a ideia de que esse problema

se estende ao ensino superior e carece de mais pesquisas, principalmente advindas de pesquisadoras (res) negras (os). Os principais resultados obtidos por Nascimento (2019) dizem respeito à necessidade de um olhar atencioso para a influência das relações étnico-raciais no processo de escolarização.

Souza Filho e Martins (2022) discutem os conceitos da teoria histórico-cultural que se relacionam com as relações étnico-raciais. Os autores abordam as características do escravismo e do processo de libertação, que não garantiram a inserção social das pessoas negras, tornando o Brasil um país de segregação racial não declarada. Vale destacar que é uma característica velada, que é negada pelas instituições como a escola, por exemplo, que culpabiliza a pessoa negra, alunas (os), professoras (es), demais funcionárias (os) e famílias pelo seu processo de marginalização.

As (Os) autores discutem que a base do desenvolvimento afetivo e cognitivo está na infância, mediante condições adequadas para que ocorra de forma saudável. No entanto, Souza Filho e Martins (2022) argumentam que pessoas pretas e pardas são submetidas a situações que afetam negativamente o seu desenvolvimento. Esse efeito é da discriminação racial e preconceito sofridos da vida cotidiana e educacional, prejudicando a construção das suas personalidades e subjetividades.

Souza Filho e Martins (2022) ressaltam que em relação a teoria, apesar de Vigotski não ter produzido nada específico sobre as questões raciais, seus estudos sobre linguagem e interações sociais humanizadoras são contribuições para analisar o fenômeno racial (Souza Filho & Martins, 2022). Como a origem dos mecanismos de mudança encontra-se na sociedade e na cultura, estudar a raiz escravocrata, as práticas discriminatórias silenciadas e características negativas associadas à cor negra e a forma como é abordada nos livros didáticos podem explicar a forma do ser humano de ser e agir no mundo. Segundo os autores, a subjetividade da pessoa negra é constantemente

atravessada por questões de raça e classe. Vivências essas que são apropriadas/internalizadas adquirindo sentidos de segregação e diferenciação.

Assim, Souza Filho e Martins (2022) apontam que a área da educação pode contribuir para a perpetuação do racismo ou ser uma ferramenta para combatê-lo. E ainda ressaltam as potencialidades da teoria histórico-cultural na explicação do fenômeno das relações étnico-raciais, compreendendo-o como histórico, político, social, econômico e cultural.

Feldmann (2017) realizou sua pesquisa com o objetivo de entender como uma escola pública lida com as relações étnico-raciais, observar o cotidiano da escola com base nessa proposta e mapear ações da escola diante das políticas públicas existentes sobre o assunto. Para cumprir esse objetivo a autora utilizou a pesquisa ação- participante visando reunir elementos que ajudem a compreender o movimento das contradições, limitações e desafios que estão inseridos no contexto escolar. Este trabalho surge a partir da inserção e participação da autora no projeto ECOAR- Espaço de convivência, ação e reflexão, desenvolvido pelas (os) profissionais de psicologia e vinculados à secretaria de educação. Foram utilizadas 5 fontes de pesquisa: PPP da escola, sites da prefeitura e da Secretaria de educação, mapeamento com as turmas de 6ºanos do ensino fundamental, diários de campo e as expressões das crianças durante a participação no projeto ECOAR.

Um dos resultados encontrados por Feldmann (2017) foi a desatualização dos sites estudados, que não possuíam informações recentes sobre a questão estudada e a política vigente. Outro ponto diz respeito à fala de professoras (es) que afirmaram não saber como abordar o racismo e a cultura afro-brasileira na sala de aula. Há na análise do PPP a percepção da institucionalização da psicologia escolar através da presença do projeto ECOAR neste documento. Além disso, o PPP prevê a necessidade de criar

espaços de discussão sobre diversidade e de um maior compromisso da unidade escolar com o tema. Apesar da psicologia estar presente no projeto na escola, a autora reforça que o ideal é que faça parte da equipe técnica escolar.

Com relação ao mapeamento, boa parte das (os) estudantes não sabiam detalhes da sua história e nem da sua realidade, o que Feldmann (2017) afirma ser necessário conhecer como uma forma de enfrentar algumas violências com base na origem das pessoas e entender o motivo de alguns comportamentos e situações vivenciadas. Nos diários de campo analisados foi notado que as (os) estudantes tiveram dificuldade com a pergunta de identificação racial, assim como diversas formas de racismo foram notadas no dia a dia daquela turma, principalmente com meninas negras, por vezes a escola tratava como *bullying* e o racismo era silenciado.

Durante este trabalho, as perguntas realizadas e a observação permitiram que a autora (Feldmann, 2017) percebesse o racismo dentro do ambiente escolar, que antes não parecia tão explícito. Ela ressalta a importância de falar sobre, discutir, movimentar o assunto das relações étnico-raciais, pois, assim, as (os) estudantes levam ele para casa e compartilham com suas famílias.

Feldmann e Guzzo (2021) sintetizam a dissertação de mestrado que pesquisou dentro do contexto do projeto ECOAR. Na pesquisa realizada, a escola estudada por elas não trata como prioridade a demanda do racismo em função do excesso de demandas que possuem, por isso, não valorizam o processo de formação oferecido pela prefeitura pois não fazem a associação entre as relações étnico-raciais e o desenvolvimento de crianças e adolescentes. Outro fator importante foi a prevalência de um modelo eurocêntrico na matriz curricular e uma maioria de professoras (es) brancas (os) e alunas (os) negras (os).
Com relação à análise do Projeto Político Pedagógico -

PPP, não foram encontrados dados que se referem à temática das relações raciais. Outro dado foi com relação ao mapeamento da raça:

53% dos estudantes se identificam na categoria de outros (outros foi respondido de diversas formas, como: moreno, pardo, meio marronzinho, normal, pouco morena, mistura de branco com preto, não ligo para isso, me sinto bem e sou contra o preconceito), seguida por 29% branco, 14% oriental e quatro por cento indígena (Feldmann & Guzzo, 2021, p.7).

As autoras (Feldmann & Guzzo, 2021) também analisaram os diários de campo construídos pelas profissionais de psicologia, a partir das vivências na escola e identificaram traços de racismo principalmente em forma de “brincadeira”, tendo como principal alvo as meninas e o cabelo crespo que, por muitas vezes, são apelidados de cabelo ruim. Além disso, tem se uma atribuição de sentido à palavra preto com uma conotação negativa, uma espécie de xingamento. O *bullying* também foi identificado, mas em uma análise mais profunda verificou-se que estava diretamente ligado a situações de racismo. As (Os) professoras (es) afirmaram não ter formação suficiente para trabalhar a temática da história e cultura africana e afro-brasileira, bem como as relações étnico-raciais em sala de aula. Feldmann e Guzzo (2021, p.8) concluem afirmando que “Trabalhar com os estudantes suas origens, é uma forma de entender quem somos, onde estamos, para onde vamos, representando o ser e estar no mundo [...]”.

As (Os) alunas (os) da escola relataram que essas questões levantadas pelas pesquisadoras são temáticas que eles podem levar para o ECOAR; no projeto, elas discutem as histórias de vida e origem das (os) alunas (os), compreendendo que através dessa troca é possível perceber que o racismo não é um problema intrínseco ou singular à cada pessoa, mas algo social que precisa ser combatido (Feldmann & Guzzo, 2021).

A partir do estudo realizado, Feldmann & Guzzo (2021) propõem intervenções pertinentes a psicologia de acordo a realidade encontrada: criação de espaços de reflexão e ação sobre as temáticas pertinentes às (aos) estudantes; formação continuada para professoras (es) e psicólogas (os) sobre as relações étnico-raciais; levar as (os) estudantes para fora da escola e trazer pessoas e grupos de fora com o objetivo de compartilhar e disseminar as diferentes manifestações culturais presentes no cotidiano brasileiro, trabalhando empatia e respeito; criar espaço de diálogo semanal com a equipe de professoras (es) a fim de discutir a situação e o bem estar das (os) alunas (os); Inserção e discussão das Leis 10.639 e 11.645 no PPP da escola. Portanto, de acordo com as autoras, a psicologia tem muito a contribuir no ambiente escolar quando se trata das relações étnico-raciais.

Assim, é possível observar que os textos selecionados nesta categoria discutiram a atuação em psicologia escolar, mas abordaram o contexto do racismo no contexto educacional, a partir de ambientes diferentes da escola pública voltada para crianças e adolescentes. Os textos contribuem com essa pesquisa, pois auxiliam na compreensão da necessidade de dar visibilidade à questão do racismo e que dar voz a pessoas negras precisa ser um trabalho levado com maior atenção a fim de que a escola seja um espaço de constituição da identidade negra e não de perpetuação do racismo.

3.2.2 Atuação dos profissionais de psicologia escolar frente às questões étnico-raciais

Nesta categoria inserimos os trabalhos que mais se aproximaram da temática proposta, permitindo compreender, de fato, o que tem sido produzido acerca deste assunto. As (Os) seguintes autoras (es) abordaram a atuação dos profissionais de psicologia escolar frente às questões étnico-raciais: Lopes, Gesser e Oltramari (2012);

Pereira-Silva, Andrade, Crolman e Mejía (2017); Antunes (2021); Pfeil e Zamora (2021); Vieira D. e Caldas (2022). Serão apresentadas a forma como essa temática está sendo abordada, principais resultados obtidos e a forma como o texto contribui para a nossa pesquisa.

Lopes et al. (2012) apresentam um relato de estágio curricular obrigatório em psicologia executado em uma escola municipal de Florianópolis e iniciaram seus trabalhos a partir da demanda apresentada pela escola de queixa escolar, especificamente em uma turma de 8º ano do ensino fundamental, trazendo ausência de vínculo das (os) alunas (os) com professoras (es) como um fator importante. O primeiro passo desenvolvido no estágio foi conhecer as pessoas envolvidas no processo de escolarização através de entrevistas com profissionais da escola e análise de fichas de matrícula do corpo estudantil. Em seguida foram realizadas observações da turma em questão. Depois foi elaborado um projeto em conjunto com uma professora de geografia que foi identificada como a que tinha o melhor vínculo com a turma. O objetivo era que a professora abordasse as demandas com a turma e depois realizasse supervisões e discussões sobre o trabalho junto com as (os) estagiárias (os) de psicologia.

A temática escolhida nessa intervenção realizada por Lopes et al. (2012) tinha o foco voltado para as relações étnico-raciais, especificamente a história e cultura africana e afro-brasileira. Foram selecionados textos sobre a origem do povo brasileiro, realidade de estudantes africanos; estes eram discutidos em um ambiente fora da sala de aula, onde também eram desenvolvidas atividades como pesquisa na *internet* e reportagens sobre o assunto. Através das entrevistas foi possível concluir que as (os) professoras (es) reconhecem a importância do vínculo afetivo com as (os) alunas (os), porém têm dificuldades de estabelecê-lo na prática. Há também um interesse pelas professoras (es) em ensinar apenas quem busca aprender e não apenas quem vai à escola por obrigação.

As entrevistas reflexivas permitiram que estas (es) profissionais repensassem sua atuação e concordassem com uma oficina voltada para a temática do vínculo afetivo entre professoras (es) e alunas (os). Enfim, o trabalho pode ser considerado uma atuação de sucesso, pois promoveu diálogo, movimentação da rede de relações, compreensão do processo de escolarização por partes dos (os) envolvidos (as) e elaboração de medidas críticas com base na realidade da escola.

Pereira-Silva et al (2017) falam sobre a concepção de professoras (es) e gestoras (es) acerca do papel da (o) psicóloga (o) escolar, entrevistaram professoras (es) e pessoas da equipe administrativa-pedagógica de uma escola particular. A análise dos resultados foi dividida em três categorias: a primeira é o “desconhecimento do papel do psicólogo”, a segunda é a “definição do papel do psicólogo escolar” e a terceira foi a “atuação do psicólogo escolar”. Com relação ao desconhecimento dessa atuação foram incluídas manifestações de silêncio e falas onde eram confundidas (os) com outras profissões. Na definição, surgiu o papel de especialista, uma profissão que detém o conhecimento específico e superior aos demais; o papel de auxiliar, irrelevante e que só é preciso sua atuação em alguns momentos; por fim, houve quem dissesse que é um trabalho irrelevante e que pode ser feito por outra área. Com relação à atuação há uma maioria que disseram que se relaciona a um trabalho individualizado com alunas (os), em seguida uma intervenção com professoras (es) e em último com a família.

As autoras afirmam que a percepção de uma atuação focada em alunas (os) parte de uma concepção clínica, que não permite uma perspectiva de prevenção ou promoção do desenvolvimento global da (o) aluna (o). Para a ideia de uma atuação em psicologia escolar voltada para professoras (es) e famílias do corpo escolar aparecer em menor quantidade, a explicação proposta é a de falta de conhecimento sobre essa função, mesmo que esta (este) profissional estivesse presente nesse contexto. Sobre ser vista (o)

como profissional especialista, Pereira-Silva et al (2017) afirmam que é necessário que os problemas sejam compreendidos pela (o) psicóloga (o) como resultados de interações dentro de diferentes subsistemas. Quando se trata da visão de auxiliar remete a uma ideia de rejeição da profissão no ambiente escolar e falta de conhecimento de sua importância. Para que essas questões sejam superadas, é necessário um trabalho colaborativo entre psicóloga (o) e equipe de trabalho, retirando, assim, o peso de especialista e detenção de todo conhecimento e as concepções irrealistas desta profissão.

Antunes (2021) tem por objetivo chamar a atenção para os aspectos envolvidos no encaminhamento das alunas (os) para a psicologia clínica diante de situações de racismo no ambiente escolar. Em primeiro lugar, comenta a atitude de encaminhar como um pedido de ajuda diante do medo e impotência que essa temática gera. No entanto, isso pode ser uma armadilha que desresponsabiliza sua produção e inibe o combate de sua prática nas escolas. A ideologia patologizante, aquela que culpabiliza e diagnostica a (o) aluna (o), tende a justificar práticas racistas e de exclusão no processo de escolarização. A autora afirma que os cursos de formação em psicologia ainda não estão preparados para lidar com esse tema, fazendo com que situações de racismo passem despercebidas ou sejam denominadas de patologias individuais.

Outra questão discutida por Antunes (2021) diz respeito à dificuldade de nomeação dos casos de racismo por parte de profissionais da educação, seja por defesa ou por omissão. Ignorar uma demanda de racismo é algo comum em algumas escolas à medida que a equipe está sobrecarregada com inúmeras demandas e sem o devido suporte para tratá-las.

No entanto, também existem trabalhos de sucesso como o relatado pela autora (Antunes, 2021), onde tudo o que ocorria na escola era conversado no momento em que

aconteciam, aliado a uma parceria com a gestão da comunidade. Além disso, essa escola tinha como principal temática em seu PPP a história e cultura africana e afro-brasileira. Neste trabalho houve um pedido de professoras (es) para retirar a temática do preconceito e racismo por considerarem já ter sido trabalhado em outro momento, porém a direção da escola não permitiu alegando que é um tema que nunca se esgota.

Havia também uma associação com uma faculdade de psicologia que oferecia plantões psicológicos, projetos pensados para cada turma e diálogo aberto com as (os) professoras (es), que culminou em um projeto de roda de conversa e assembleias com as (os) alunas (os) com questões que elas (eles) traziam. Por fim, Antunes (2021) destaca que a atuação em psicologia escolar precisa ser atenta ao processo de escolarização como um todo, voltar o olhar para a rede de relações, principalmente aos sofrimentos psíquicos oriundos de vivências que perpassam o racismo e suas violências.

Pfeil e Zamora (2021) comentam sobre o caráter eurocêntrico e racista das instituições escolares do Brasil e a forma como isso afeta o processo de ensino aprendizagem e da sociabilidade na educação básica. Para isso chamam a atenção para atuações da psicologia que olham para os comportamentos desviantes sem levar em consideração o contexto histórico e social desses estudantes. Trata-se de um modelo que visa a disciplinarização e a normatização dos corpos com base em modelos europeus, fazendo com que aqueles que não se encaixam ou não querem se adaptar sejam tratados com violência. Neste artigo, as autoras trazem uma discussão acerca da prática que realizaram em uma escola a partir de uma intervenção por meio de processos grupais com alunas (os) a fim de compreender o motivo do desinteresse pela escola e aprendizagem.

De um modo geral, a prática relatada em si não focou na questão racial, mas trouxe uma discussão de atuação em psicologia escolar que dá voz às (aos) alunas (os) e

aborda os sentidos e significados que o processo de ensino-aprendizagem tem para eles. Assim, as autoras defendem que para romper com a escola racista é necessário dar atenção à perspectiva da maioria oprimida. "No entanto, é preciso descolonizar nossas práticas, teorias, instituições, olhares, afetos, relações." (Pfeil & Zamora, 2021, p. 7).

Vieira e Caldas (2022) realizaram uma análise crítica ao falar sobre as possibilidades de atuação da (o) psicóloga (o) escolar na educação básica a partir da cartilha produzida pelo CFP (2019) e publicações sobre práticas de psicologia escolar. Neste contexto, os autores afirmam que é necessário agir de maneira coletivizada a fim de buscar quais as áreas que precisam de uma intervenção da (o) psicóloga (o) escolar. Para isso, especificam o Projeto Político Pedagógico, a relação ensino-aprendizagem, processo de formação de docentes, educação inclusiva e intervenções com alunas (os). De fato, eles concluem que não existe um modelo único de atuação, mas sim uma orientação com base na psicologia histórico-cultural para modelos não individualizantes. Há uma ressalva para a necessidade de compreender as particularidades e necessidades de cada região (estados, municípios).

Portanto, no estudo realizado por Vieira e Caldas (2022), os artigos selecionados por eles estão de acordo com a visão fornecida pelo CFP (2019) em suas diretrizes para a atuação da (o) psicóloga (o) escolar junto à educação básica. Os autores explicam que práticas que destoam dessas orientações possivelmente não são aprovadas para publicação, o que significa que é provável que existam, porém não são divulgadas.

Os trabalhos acima contribuíram para relatar as expectativas e a realidade acerca da atuação em psicologia escolar. Pensando nisso, auxiliar na construção de um espaço de fala e visibilidade é algo que pode advir da atuação de psicólogas (os) escolares. Vale destacar a necessidade de ser uma atuação pautada em políticas públicas a fim de acompanhar as diretrizes dessa profissão.

3.2.3 Formação dos profissionais de psicologia para atuação frente às questões étnico-raciais

Nesta categoria abordamos a formação de profissionais de psicologia para atuação frente às questões étnico-raciais a partir dos textos da revisão da literatura: Meireles, Feldmann, Cantares, Nogueira e Guzzo (2019) e Santos, Schucman e Martins (2012).

Meireles et al. (2019) descrevem construções e diálogos obtidos a partir de um grupo de estudos com psicólogas brancas que se inquietaram com situações de racismos observados em escolas que têm a presença do projeto ECOAR como: “No entanto, apesar da evidente demanda de combate ao racismo nas escolas, nossa formação em Psicologia não oferecia elementos para elaborarmos e organizarmos ações para o enfrentamento desse problema social” (Meireles et al., 2019, p.3).

Ao pensar nessa formação, seus estudos demonstraram que a maioria das (os) psicólogas (os) no Brasil são mulheres e em sua maioria, brancas com referenciais teóricos de origem eurocêntrica. O grupo cumpriu objetivos de se reconhecerem enquanto pertencentes a um lugar de privilégios socialmente e compreender as relações étnico-raciais a fim de combater práticas e pesquisas que repercutem uma supremacia racial branca.

No decorrer de três semestres de estudos, Meireles et al. (2019) perceberam que o pensamento de que não havia nada que pudessem fazer enquanto mulheres brancas para combater o racismo não era real, pois ao final suas atuações foram direcionadas para uma “[...] postura ético-política de enfrentamento ao racismo estrutural. ” (p.12). Algo que marca suas falas é a noção de que se a (o) profissional inserida (o) em um contexto de comunidades negras periféricas não tiver conhecimento de sua branquitude

e o que isso implica, essa mesma pessoa pode ser quem colabora para a perpetuação de práticas racistas e as reproduz.

Santos et al. (2012) dividem o pensamento psicológico brasileiro sobre relações étnico-raciais em três momentos: final do século XIX e início do século XX, onde a pessoa negra era alvo de exclusão social e controle por serem consideradas perigosas, a psicologia se concentrava em estudar características psicológicas de escravas (os) e ex-escravas (os); de 1930 até 1950 com a introdução da psicologia no ensino superior com um movimento crítico ao determinismo biológico das raças; e a partir de 1990 com o estudo do branqueamento e branquitude e o impacto psicológico desse processo para a identidade étnico-racial da pessoa negra. O objetivo dessa análise foi compreender o papel da psicologia na discussão das questões étnico-raciais e na construção das visões de mundo encontradas na sociedade.

De um modo geral, Santos et al. (2012) explicam que a psicologia partiu de uma explicação psicofísica das “deficiências” da pessoa negra e suas consequências no convívio social. Em seguida esta ciência percorreu um caminho de inserir fatores ambientais, sociais e econômicos a esta análise, rompendo com determinismos biológicos que explicassem as diferenças das raças, até compreendê-las como uma construção social. Momentos estes resumidos em biológico-causal, culturalista e relacional. Santos et al. (2012) sugerem que os estudos em psicologia atuais precisam focar no aspecto relacional, ou seja, seria importante estudar as relações étnico-raciais entre pessoas negras, brancas, indígenas e todas as etnias do país.

Nesta categoria os trabalhos selecionados discutiram o fato de a formação em psicologia ser carente no que diz respeito a discussão das temáticas étnico-raciais e quando isso foi feito esteve associado a uma prática eugenista e racista, reforçando a

necessidade de uma educação continuada para as relações étnico-raciais para psicólogas (os) escolares.

Por fim, a análise do material selecionado na revisão de literatura reforça que o dever de combater o racismo é de todas as pessoas, independentemente da cor que possuem. Saber reconhecer seus privilégios enquanto profissionais brancas (os) é importante para uma atuação antirracista e conhecer as fases deste processo histórico de exclusão de pretas (os) e pardas (os) também se faz necessário.

4. Psicólogas (os) escolares e Questões étnico-raciais

Este capítulo apresenta os resultados encontrados a partir da análise das entrevistas realizadas com psicólogas (os) escolares que estão atuando na rede pública em Goiás e teve como objetivo compreender o que estão fazendo diante de questões étnico-raciais. Analisamos as significações que surgiram nas falas de cada psicóloga (o) e organizamos três eixos de significação a fim de compreender os sentidos e significados que elas (es) atribuem a atuação da psicologia escolar diante de situações de origem étnico racial no ambiente escolar.

4.1 Aspectos metodológicos das entrevistas com psicólogas (os)

Neste capítulo das entrevistas novamente optamos por apresentar aqui uma descrição mais detalhada do procedimento, por considerar que a proximidade com os resultados desta fase da pesquisa favoreceu a análise e produção do conhecimento.

Vale destacar que as entrevistas contribuíram para abordar como o racismo está sendo percebido pelas (os) psicólogas (os) entrevistadas (os) que atuam em escolas do estado de Goiás e os desafios e possibilidades que percebem na atuação com questões étnico-raciais. A concepção de psicologia escolar e sua aplicação no cotidiano de trabalho foram abordadas nas entrevistas visando apreender a fundamentação utilizada pelas (os) profissionais.

Para analisar as entrevistas nos fundamentamos nos conceitos de sentido e significado de Vigotski (2010), compreendendo que são a base do discurso e da perspectiva de mundo que o ser humano possui. Levamos em consideração o conteúdo das palavras ditas, o contexto histórico e social e o processo construtivo das (os) psicólogas (os) escolares entrevistadas (os).

Aguiar e Ozella (2013) afirmam que a apreensão dos sentidos só é possível a partir de uma visão do empírico, ultrapassando as aparências e a descrição dos fatos e indo de encontro com o processo histórico do objeto. Um método precisa conter a concepção de ser humano inserido em uma realidade social, singular e histórica, com base na compreensão de que trata-se de um ser constituído na e pela atividade, levando em consideração o viés histórico, ideológico, as relações sociais e o modo de produção.

A relação das pessoas com a sociedade envolve um processo duplo de inclusão e exclusão, onde não existem criações individuais, já que tudo possui uma contribuição anônima. No que tange a exclusão, os autores (Aguiar e Ozella, 2013) afirmam se referir a singularidade de cada pessoa.

Dessa forma, os estudos de Vigotski (2010) indicam que os significados são aqueles com conteúdo mais estável e fixo que surgiu e foi organizado a partir de suas subjetividades. À medida que a interpretação dos significados se aprofunda a um campo mais fluido e instável surge a categoria dos sentidos, bem mais profunda e extensa, com características irreverentes que mobilizam o sujeito. O objetivo das análises da pesquisa nessa perspectiva teórica precisa ser compreender o processo constitutivo dos sentidos e tudo que a eles se relacionam.

E Aguiar e Ozella (2013) relembram que o pensamento não é linear e nem está finalizado ou sequer é simples de ser analisado. Compreender o sujeito implica ir ao encontro dos sentidos da atividade. Para isso, as (os) autoras (es) consideram as entrevistas “um instrumento rico que permite acesso aos processos psíquicos que nos interessam, particularmente os sentidos e os significados” (p.308). Assim, a análise dos sentidos e significados tem o intuito de avaliar a pessoa do discurso, observando desde as palavras do discurso até o contexto histórico-social que o constitui.

Em síntese, a unidade de análise das entrevistas é a palavra, considerando a complexidade envolvida a partir dos sentidos e significados produzidos. Ou seja, “Como síntese do pensamento e da fala, a palavra é um sistema complexo constituído de função tanto semântica quanto psicológica” (Aguiar & Ozella, 2013, p. 63). Isso mostra sua importância de análise para compreensão da realidade, ainda que seja no nível mais elementar. A palavra precisa ser compreendida em sua inserção subjetiva e objetiva inserida em um contexto que lhe atribui significado, percebendo que as palavras são sempre carregadas de afeto (Vigotski, 2010).

Com base nesta discussão teórica realizamos a análise das entrevistas, inspirados na discussão de Aguiar e Ozella (2006, 2013) sobre os núcleos de significação. Optamos por construir eixos de significação, considerando que fizemos adaptações na forma de organizar as informações, considerando as características das entrevistas realizadas e os objetivos do estudo.

Inicialmente, realizamos leituras recorrentes do material transcrito das entrevistas, com o objetivo de familiarizar com as informações e buscar compreender as concepções, os destaques dados pelas (os) participantes e as contradições nas discussões. Na sequência, foram destacados temas observados após a leitura, que surgiram com maior frequência e que se relacionavam com a temática e os objetivos do estudo. Após essa etapa, os temas foram agrupados, de acordo com padrões de semelhança e igualdade ou complementaridade, em eixos de significação, a fim de orientar a análise das entrevistas de forma minuciosa. A próxima etapa foi interpretar e analisar os eixos de significação, relacionando com os objetivos e com a fundamentação teórica da pesquisa. A figura 7 apresenta a organização dos eixos de significação, a partir dos temas observados.

Figura 7

Organização dos Eixos de significação

Temas	Eixos de significação
Formação continuada - Formação em psicologia escolar - Distanciamento da escola - Diretrizes do CRP - Práticas individualizantes - Definição de psicologia escolar - Qualificação da gestão ou chefia - Intervenção política	1. Psicologia escolar sob a ótica das (os) psicólogas (o) entrevistadas (os)
Desvio de função - Quantidade de escolas por psicólogas (os) - Desafios de trabalho - Saúde mental da (o) psicóloga (o)	2. Psicólogas (os) que apagam incêndios
Demandas de trabalho - Priorização das demandas - A demanda étnico-racial - Negligência com a demanda do racismo - Perfil das (os) alunas (os) atendidas (os) - Condução de casos de racismo - Fuga da temática étnico-racial	3. Meu crespo é de rainha?

A organização dos temas em três eixos favoreceu a compreensão das informações produzidas nas entrevistas, cada eixo recebeu um título que se relaciona com os principais relatos ou que de alguma forma marcaram as falas das pessoas entrevistadas.

Apresentamos a seguir os três eixos de significação que foram elaborados na análise das entrevistas:

a) **Psicologia escolar sob a ótica das (os) psicólogas (o) entrevistadas (os)** - Este eixo aborda a concepção de psicologia escolar apresentada pelas (os) psicólogas e sob a perspectiva da visão das pessoas ao seu redor, bem como o processo de formação em psicologia escolar.

b) **Psicólogas (os) que apagam incêndios** - Esse eixo teve objetivo de discutir as condições de trabalho das (os) psicólogas (os) escolares no que diz respeito ao desvio de função e a quantidade de escolas por profissional.

c) **Meu crespó é de rainha?** - Este eixo possui a especificidade da atuação em psicologia escolar diante das situações que envolvem as questões étnico-raciais no que tange ao racismo que surge no ambiente escolar.

4.2 Psicologia escolar sob a ótica das psicólogas (os) entrevistadas (os)

Neste eixo de significação visamos abordar os temas observados na interpretação das entrevistas que se relacionam ao processo de formação continuada de psicólogas (os) escolares e de pessoas envolvidas no processo de escolarização. Aborda também a qualificação da gestão ou chefia, uma vez que os impactos de uma liderança qualificada ou não no seu trabalho em psicologia escolar foi uma questão mencionada por todas (os) as (os) psicólogas (os) entrevistadas (os). Por fim, abordamos a definição de psicologia escolar no ambiente de trabalho. A figura a seguir apresenta relatos das (os) participantes que abordam o tema da gestão/chefia.

Figura 8

Relatos sobre a gestão/chefia

Psicóloga (o)	Relatos sobre a gestão/chefia
Jeremias	A secretária de educação confia plenamente no nosso trabalho, entende o que a gente precisa fazer e comunga das nossas ideias. Então isso não é um desafio para nós. Então, assim, a gestão é muito parceira, os coordenadores pedagógicos da Secretaria, diretora pedagógica e demais profissionais de educação.
Miriã	Então é muito mais que uma questão de chefia, de entendimento dessa chefia. E daí eu vou atuando dentro das brechas que eu encontro, né?
Eunice	É, eu entendi até agora que eu respondo para todo mundo. Eu respondo pra diretora da escola, pra coordenadora da escola e, no

	começo, achava que respondia para coordenador pedagógico da inclusão, que trabalha na Secretaria de educação, mas entendi que também respondo para a secretária.
Josué	Aqui é uma regional que tem um vínculo muito bom, então desde o primeiro momento que eu cheguei lá na, na coordenadoria de serviços escolares, fui muito bem recebido. E essa questão dos vínculos, abertura, já facilita muito, né?

Iniciamos o processo de análise com relatos sobre chefia/gestão porque foi um tema que surgiu em forma de desabafo durante as entrevistas, carregada de emoção e abarcou todas (os) as (o) entrevistadas (os). Há uma diferença na atuação a partir do modo como a liderança coordena o trabalho das (os) psicólogas (os). Pereira-Silva et al (2017) afirmam que identificaram uma boa parcela de gestoras (es) que permanecem em silêncio ao serem questionadas sobre o papel da psicologia escolar ou possuem visão distorcida em que ocorre a confusão dessa profissão com outras. Os autores discutem que há quem menospreze sua necessidade e considere ser uma profissão substituível por outras áreas. Por fim, também tem gestão que considera a psicologia escolar um trabalho bem específico com o conhecimento superior aos demais.

Neste sentido, os psicólogos Jeremias e Josué alegaram ter um ótimo vínculo com a chefia nos seus trabalhos e isso pode estar relacionado ao fato de que possuem mais estabilidade na atuação, conforme relatam, sabem o que precisa ser feito e, de certa forma, estão cientes de estarem tentando realizar uma prática ética. Nenhum dos dois mencionaram sentimentos de angústia com relação ao trabalho ou demonstraram estarem perdidos em relação ao que precisa ser feito, trazem desafios de muitas demandas, mas possuem um norte, uma direção de atuação, bem como maior autonomia.

Por outro lado, as psicólogas Miriã e Eunice apresentaram situações diferentes dos outros dois e de uma em relação a outra também. A Miriã descreve que possui uma

relação muito ruim com sua chefia, o que gera angústias constantes em seu fazer profissional e impede uma prática em psicologia escolar que ela gostaria de efetuar. Precisa agir nas “brechas”, em certo momento da entrevista a participante cita um projeto que mais se aproxima da psicologia escolar, fugindo do que é exigido nos atendimentos individuais diários.

Eunice compartilhou a sensação de estar perdida, pois não tem uma chefia estabelecida, responde a várias pessoas e não possui um norte no seu trabalho. Por ainda estar no início do trabalho na escola (pouco tempo de contratação) e provavelmente pela ausência de formação em psicologia escolar ela tem dificuldades de estabelecer uma linha de atuação e acaba seguindo os diversos chamados de suas muitas chefias. Em seus relatos também foi possível apreender a concepção trazida por Pereira-Silva et al (2017) que aborda o espaço da psicologia escolar sendo ocupado por outras (os) profissionais. Eunice afirmou que o espaço dado a uma psicopedagoga para falar com as (os) professoras (es) da rede deveria ser da psicóloga escolar, pois a profissional que esteve em “seu lugar” deu uma ênfase errônea ao processo de avaliação diagnóstica e transtornos mentais.

Foi possível perceber que a intervenção coerente da chefia permite uma atuação mais adequada em psicologia escolar, conforme define as normativas do CFP (2019, 2022). Por outro lado, uma liderança sem concepção teórica adequada sobre a psicologia escolar impede e prejudica a atuação em psicologia escolar, deixando consequências tanto para as (os) psicólogas (os) escolares quanto para o público alvo dessa atuação que são as (os) envolvidas (os) no processo de escolarização.

A Figura 9 apresenta relatos das (os) participantes sobre a concepção de psicologia escolar.

Figura 9

Relatos sobre a concepção de psicologia escolar

Psicóloga (o)	Relatos sobre a concepção de psicologia escolar
Jeremias	O psicólogo escolar, ele não está aqui para dizer quem vai aprender ou não vai aprender. Nós estamos aqui para dizer que todos vão aprender, alguns vão aprender de uma forma diferente, eles vão levar mais tempo, eles precisam de uma adaptação, eles precisam de um ambiente diferente. Então é isso, esse que é o nosso trabalho, entender possibilidades.
Miriã	O meu trabalho, ele está um pouco descaracterizado do que seria especificamente um trabalho em psicologia escolar educacional, né? Porque o trabalho em psicologia escolar e educacional vai pensar a escola como uma instituição, né? O psicólogo, a psicóloga escolar, ela vai trabalhar de forma institucional, né?
Eunice	Eu cheguei na Secretaria de educação, eles falaram que eu iria atender na clínica que tem dentro da Secretaria de educação, os alunos são encaminhados da escola. Aí no dia mesmo que eu vim trabalhar, eles falaram não, que já tinha preenchido as psicólogas e que eu iria na verdade ser a psicóloga escolar itinerante ou psicóloga itinerante. E seria eu que teria que fazer as visitas nas escolas, de forma bem genérica e eu tive que descobrir o resto.
Josué	Então, a psicologia escolar trabalha numa perspectiva um pouco diferente. Na escola não é na intenção de levar a clínica para dentro desse espaço, muito pelo contrário. Lá a gente foca nas questões de prevenção, né? Falando nas questões de saúde mental e queixas escolares. Então, quando você vai pro campo mesmo, tem uma série de ações que é possível serem feitas nesse panorama aí.

Mitjáns Martinez (2010) descreve que a psicologia escolar é a ciência responsável pela otimização do processo educativo com a especificidade de seu espaço de atuação ser a instituição escolar. A autora compreende que é importante se atentar para a complexa rede de relações que existe no ambiente escolar e que é dotada de fatores que nos determinam e caracterizam de alguma forma. Mitjáns Martinez (2010, p.42) afirma que: “... o psicólogo escolar é um profissional que utiliza os conhecimentos produzidos sobre o funcionamento psicológico humano para colaborar com os processos de aprendizagem e desenvolvimento que têm lugar no contexto escolar”.

Dessa forma, a psicologia escolar precisa estar inserida no contexto escolar e a psicóloga Miriã está ciente de que a sua atuação está descaracterizada em relação à base teórica propõe. O CFP (2019) orienta que a psicologia escolar precisar atuar com o objetivo de coletivizar as práticas de educação no ambiente escolar, tendo em vista que é um espaço socialização, visando a superação da estigmatização e exclusão que ocorre nas escolas.

A psicóloga Eunice menciona a dificuldade em saber o que de fato é o seu papel e precisou recorrer às descrições do concurso por diversas vezes. Em um dado momento da entrevista afirmou ter sentido angústia por não saber a nomenclatura de sua função e seu significado: psicóloga escolar, psicóloga educacional? Psicóloga escolar itinerante?. A participante relata que buscou respostas em leituras e fez contato com o CRP para obter orientações, tal comportamento demonstra a busca por uma atuação crítica e responsável.

Como informado anteriormente, utilizamos o termo psicologia escolar como uma abreviação de psicologia escolar e educacional, no entanto, consideramos o termo adotado pelo CFP que indica a inseparabilidade entre teoria e prática, bem como considera a rede complexa de relações que é a educação e a mediação desse processo, com base no contexto histórico-social que a envolve. E, conforme discussão de Barbosa e Souza (2012), existe uma variedade de nomenclaturas para se referir a essa área que dependem de pressupostos teóricos, práticos, metodológicos e ideológicos.

Josué cita a psicologia escolar enquanto uma ciência preventiva, coerente com a discussão de Oliveira e Marinho-Araújo (2009, p.653): “A noção de prevenção está, comumente, relacionada à ação de se antecipar a determinado fenômeno com o objetivo de evitar que ele ocorra e de ajustar soluções a possíveis problemáticas. ”. Essa perspectiva também foi citada por Jeremias que a todo momento afirma que trabalha

desde a primeira infância a fim de evitar que casos de racismo aconteçam, trabalho este que leva em consideração o processo de desenvolvimento das (os) alunas (os).

Jeremias também comentou que o trabalho da (o) psicóloga (o) escolar consiste em ver possibilidades, adaptar o processo de escolarização às potencialidades da (o) aluna (o), respeitando suas particularidades. Essa concepção do participante também é coerente com a discussão de Oliveira e Marinho-Araujo (2009, p. 651) de que “... o objetivo principal deste campo é mediar os processos de desenvolvimento humano e de aprendizagem, contribuindo para sua promoção”.

Jeremias, Miriã, Eunice e Josué mencionaram a necessidade de adentrar em um processo de formação continuada. Jeremias e Miriã já possuem formações dentro da psicologia escolar. Jeremias fala acerca da contribuição dessa formação para o seu cotidiano nas escolas, enquanto Miriã traz a crítica que realiza sobre sua própria atuação a partir daquilo que já estudou sobre psicologia escolar. Eunice e Josué, por outro lado, ainda não possuem formação específica da área e descrevem a dificuldade de se amparar no dia a dia, almejando sempre uma especialização na área, chegaram a relatar que participam de grupos de estudos em psicologia escolar. Eunice mencionou se sentir perdida por não ter formação na área.

Outro aspecto da formação continuada é a da equipe que trabalha com o processo de ensino-aprendizagem, lidando diretamente com alunas (os). Uma das formas mencionadas por parte das (os) entrevistadas (os) de abordar a questão étnico-racial ou qualquer outro tema é trabalhando primeiro com a equipe da escola, em um processo de conscientização e orientação quanto às medidas a serem tomadas em algumas situações de racismo e demais situações que podem ocorrer. Neste sentido, ficou claro a concepção de ser também papel da psicologia escolar a atitude de

promover e incentivar a formação continuada de professoras (es), auxiliares e outras (os) envolvidas (os) no ensino e aprendizagem.

Após esses relatos, é importante destacar que os sentidos e significados atribuídos pelas (os) participantes sobre a Psicologia escolar envolve: as concepções teóricas e metodológicas das (os) psicólogas (os) sobre a área; os desafios e as possibilidades geradas pela relação com as chefias; e as condições e características da formação continuada na área.

4.3 Psicólogas (os) que apagam incêndios

Este eixo de análise tem o objetivo de discutir as condições de trabalho das (os) psicólogas (os) escolares no que diz respeito ao desvio de função e a quantidade de escolas por profissional. Além disso, trata dos desafios e afetos na atuação em psicologia escolar, levando em consideração a percepção das (os) participantes sobre a complexidade do trabalho nos contextos escolares e a sua saúde mental. O título deste eixo surgiu a partir de falas das (os) psicólogas (os) que compararam sua atuação ao trabalho de apagar incêndios em função das demandas que chegam como emergenciais e que impedem o seguimento de um plano de trabalho contínuo. A figura a seguir apresenta relatos das (os) participantes sobre suas condições de trabalho.

Figura 10

Relatos sobre as condições de trabalho das (os) psicólogas (os) escolares

Psicóloga (o)	Relatos sobre as condições de trabalho das (os) psicólogas (os) escolares
Jeremias	Ah, hoje, por exemplo, nós estamos em 3. Aqui é um número bom, é um número bom. Mas se tivéssemos em 5. Nosso trabalho ainda seria muito melhor, mas nós já avançamos muito de onde nós saímos. [...] Nós temos 34 instituições. Vamos pensar se nós estamos em 3 psicólogos, se a gente vai dividir, vai dar 11 e um pouquinho para cada um dos psicólogos.

Miriã	E a minha grande frustração, Débora, é que nem as práticas tradicionais que estão, do ponto de vista da autora Mitjans Martinez, um tanto quanto defasadas em relação às emergentes não tem acontecido. Eu entendo que a minha atuação não é tão característica da psicologia escolar educacional, por conta que eu acabo ficando muito presa a atendimentos individuais. De cunho muito mais psicopedagógico, né? Do que é psicológico ou uma prática de psicologia escolar.
Eunice	Então, atualmente eu estou assim, vamos dizer, com as 10 escolas. E em alguns casos, às vezes mais urgentes e graves, a gente vai para educação infantil e trabalho junto, assim, do lado, por assim dizer, com a coordenadora de inclusão. [...] Às vezes o papel era da escola e eu que tenho que fazer, como, por exemplo, a papelada de um encaminhamento imediato dessa criança para o conselho tutelar. Então acaba tendo esse desvio de demanda, que acaba sobrecarregando ainda mais. Impossibilitando um pouco trabalhar alguns temas. Julho na escola foi mês de férias e eu fiquei fazendo trabalho administrativo. Não sei muito bem o que é ainda, mas...
Josué	Muitas escolas, o trabalho é itinerante. Às vezes fica até difícil a própria continuidade das ações, né? Porque são 14 escolas, somos dois psicólogos, então são 7 para cada, a rotatividade é alta. Dessa forma, você está num planejamento, surge outra demanda, para o seu planejamento, atende a demanda. É, eu me sinto como se fosse uma ambulância, né? Apagando o fogo, né?

Quando se tem muitas demandas ou uma quantidade excessiva de escolas para mediar, o trabalho das (os) psicólogas (os) fica inviável, considerando a proposta de realizar uma ação planejada que envolve mais de uma etapa e que necessita de acompanhamento e avaliação. Além de ações que possibilitem conhecer as características da escola e investir também em projetos de prevenção das problemáticas identificadas. Isso porque acompanhar a realidade escolar envolve presença no cotidiano da escola, contato com alunas (os), professoras (es), auxiliares, famílias e demais envolvidas (os). Segundo estudiosas da área, o trabalho exige observação, planejamento e continuidade (Guzzo, Moreira & Mezzalira, 2016; Marinho-Araujo, 2014). As (os) participantes apresentaram relatos que variam entre 7 a 11 escolas sob a responsabilidade de cada psicóloga (o).

Por se tratar de municípios interioranos, algumas escolas encontram-se em zonas rurais mais distantes, dificultando ainda mais o acesso a elas. A quantidade de escolas se mostrou como um fator de adoecimento e produtor de angústias nas (os) entrevistadas (os), uma vez que a principal queixa era a falta de continuidade ao trabalho desenvolvido nas instituições. As referências técnicas do CFP para atuação na educação básica (2019) indicam que a psicologia escolar pode problematizar e questionar o cenário escolar com foco em questões internas e externas à instituição, mas, considerando as condições de trabalho das (os) participantes do estudo, como fazer isso sem estar, de fato, no cotidiano da escola? Visitar a escola é diferente de estar acompanhando o dia-a-dia da escola e conhecer suas características, dificuldades, possibilidades, contradições a ponto propor intervenções.

É de se questionar também os processos seletivos para contratação de psicólogas (os) escolares, pois a gestão que compreende a atuação em psicologia escolar de forma clínica, pode distanciar esta (e) profissional do cotidiano das escolas. Como dito por Miriã, não é que o atendimento individual no trabalho com a inclusão não seja importante, mas não resume a atuação em psicologia escolar. Mitjans Martínez (2010) cita que as práticas tradicionais envolvem procedimentos de avaliação, diagnóstico, atendimento e encaminhamento de alunos com dificuldades escolares. No entanto, nem essas práticas estão sendo feitas no cotidiano da psicóloga escolar Miriã, que reconhece essa ausência e não consegue encontrar brechas suficientes para sua emancipação em prol de uma prática profissional autônoma e adequada à psicologia escolar.

Para Guzzo (2005) a atuação em psicologia escolar pode ocorrer de modo a questionar as desigualdades observadas nas escolas, através de diálogo, reflexão e intervenção ou pode contribuir com a sua manutenção pelo silêncio. Dialogar, refletir e intervir envolvem presença, implica em acompanhar, falar com as pessoas. Ir à escola

uma ou duas vezes por mês ou nenhuma vez pode ser comparado à ação de tentar apagar o fogo sem as ferramentas necessárias e sem conhecer a dimensão total do incêndio.

É possível analisar que o distanciamento da (o) psicóloga (o) do cotidiano da escola, se deve à quantidade de instituições que precisam ser atendidas, por diretrizes vindas de uma chefia que não compreende de forma adequada a proposta da psicologia escolar e também pode ocorrer em função dos desvios de demandas. Eunice mencionou que constantemente é direcionada a executar funções que não lhe cabem, assim como Miriã, que executa um trabalho que não pode ser caracterizado como psicologia escolar. Jeremias e Josué se distanciam das escolas em função do excesso de escolas associado ao território em que estão inseridas. Eunice também trouxe essa queixa, uma vez que até chega a perceber demandas, mas não consegue retornar às escolas para dar continuidade.

A seguir discutimos os desafios de trabalho apontados pelas (os) psicólogas (os) entrevistadas (os) e os seus impactos.

Figura 11

Relatos sobre desafios na atuação em psicologia escolar e se seus impactos

Psicóloga (o)	Relatos sobre desafios na atuação em psicologia escolar e seus impactos
Jeremias	Tudo que a gente encontra um pouco de dificuldade é a questão do deslocamento, porque como é um município muito grande, então se nós temos escolas muito longe, isso requer da gente um esforço maior. [...] É muito, muito gratificante quando a gente pode ir e poder ajudar, pode contribuir.
Miriã	Então, essas questões políticas, partidárias e de interesses pessoais, né? Acabam afetando o meu trabalho. Vem ali uma pessoa que não tem compromisso, que não está interessada, que não tem, que não almeja de fato conhecimento em psicologia escolar, educacional e eu recebo essa pessoa como estagiário? Por indicação política. Tenho uma dificuldade de me posicionar ali dentro também, vem alguém que precisa “de um atendimento diferenciado”, porque é

	<p>indicação política? Aí faz um encaminhamento para essa pessoa que é filha da mulher que trabalha na casa do candidato, né? Então, mesmo sendo concursada pública efetiva e estável, é muito melindroso. Até onde eu consigo resistir, né? Então, um desafio que tem para mim é essa questão ética do sustentar ou não, que algumas vezes eu consigo, outras vezes eu não consigo.</p>
Eunice	<p>Às vezes eles direcionam muito para atendimento individualizado, então é um pouco, um pouco nadar contra a maré [...] Essa diferença de concepções é um desafio. Tem sido, na verdade, é me posicionar, colocar um pouco a partir da resolução [do CFP], colocar um pouco do conhecimento da psicologia, de parar e dizer, olha, eu posso ir até aqui. [...] 10 casos chegaram na minha mesa hoje e desses 10 eu consigo seguir com um [...] Então às vezes tem essa ideia de ficar é... diagnosticando a criança na nossa frente, perguntando na frente da criança se é isso, é aquilo [...] aí essa é uma dificuldade que eu estou, acho que é até uma questão mais pessoal, às vezes de me impor e de colocar [...] No início estava bem desesperada mesmo. Porque eu? Gente, o que eu vou fazer? Colocaram uma batata na minha mão e eu não sei como assar. [...] dificuldade mesmo de definir meu lugar, tanto que eu fui fazer o carimbo e até isso gerou uma crise existencial. Gente, o que que eu coloco aqui nesse carimbo? Coloco psicóloga escolar itinerante, psicóloga escolar, psicóloga educacional e lá no concurso está psicóloga educacional, né.</p>
Josué	<p>O segundo desafio é, são as demandas que aparecem ali, né, que são tão complexas. [...] Outro desafio é a questão do nosso papel ali, porque como a gente está chegando agora, muitas vezes não se entende o que que é, né? O psicólogo escolar, o que que faz, né? E aí a gente é solicitado por.. para algumas coisas que fogem um pouco do nosso campo de trabalho. [...] A própria questão do território, né? Influencia muito as demandas que aparecem na escola. Isso também eu elencaria como um desafio, [...]. Muitas escolas, o trabalho é itinerante. Às vezes fica até difícil a própria continuidade das ações, né?.</p>

O trabalho de Jeremias aparenta ter uma construção teórica consistente, que se expressa no fazer psicológico escolar. Ao contrário dos demais, a sua queixa acerca dos desafios se concentrou em uma única questão: deslocamento em função das muitas escolas e a distância que fica da cidade, tornando o trabalho mais cansativo. Apesar disso, há indícios de satisfação, demonstrando através das falas que estar ali foi algo desejado e planejado.

Guzzo, Moreira e Mezzalira (2016) comentam que para o fazer psicológico é necessário conhecimento acerca do que é a psicologia. Ou seja, é necessário embasamento teórico para romper o caminho que percorre a psicologia escolar. Dentro desta perspectiva, cada ação vai refletir o posicionamento político da abordagem teórica concebida pela (o) profissional. Assim, é possível analisar que a perspectiva política que permeia a atuação e as diretrizes no trabalho de Jeremias tem permitido executar ações coerentes com a proposta da psicologia escolar, com todos os seus desafios. No entanto, observa-se que a questão política em outro município tem se mostrado um impasse para a aplicação da psicologia escolar.

Miriã cita como principais desafios questões inerentes ao aspecto político de seu trabalho, uma vez que seu fazer está permeado por interferências com base em influência de pessoas envolvidas com cargos políticos que desconsideram o viés teórico-metodológico. Guzzo, Moreira e Mezzalira (2016, p.22) observam que: “Não ter nitidez da estrutura metodológica que organiza o modo de agir nos espaços educativos favorece a incompreensão dos seus princípios e propostas desta, submetendo-os ao imperativo da lógica individualizante.”.

De fato, podemos dizer que combater uma ideologia dominante é uma tarefa árdua e muito complexa, como mencionam Guzzo, Moreira e Mezzalira (2016). As crises enfrentadas por Jeremias, Miriã, Eunice e Josué demonstram questões políticas e de concepção sobre a educação e a psicologia que precisam ser enfrentadas. Para isso, consideramos que o direcionamento precisa ser amparado em um fazer psicológico que possua um embasamento teórico, ou seja, uma diretriz metodológica que tenha um compromisso ético com a ciência.

Eunice descreve em seu relato desafios que se aproximam do que podemos chamar de exigências remediativas, ou seja, os direcionamentos que recebe da gestão

demonstram o que Guzzo, Moreira e Mezzalira (2016) chamam de ausência de definição de uma concepção metodológica crítica. A participante expressa isso quando diz que recebeu uma batata, mas não sabe como assar. A psicóloga tem ciência desta posição de indefinição e, por diversos momentos, relata sua busca por amparo teórico a fim de lidar com esses desafios. As consequências desta condição envolvem a preservação de ideologias dominantes e também a permanência da fragmentação do saber psicológico (Guzzo, Moreira & Mezzalira, 2016).

Josué nos lembra acerca das distintas realidades presentes no cotidiano da escola, cada escola é um universo diferente como ele afirma em outro momento. Saber lidar com essa rica composição social, histórica, econômica é um desafio na visão dele, pois precisa compreender as características das (os) alunas (os), bem como das (os) demais profissionais envolvidas (os) no processo de escolarização.

Guzzo, Moreira e Mezzalira (2016, p.25) fazem uma discussão que contribui com a compreensão das condições de trabalho das (os) participantes: “O fazer psicológico está impregnado por uma característica ideológica que o identifica com a ciência da adaptação”. Assim, é possível apreender que um dos desafios enfrentados pelas (os) psicólogas (os) escolares diz respeito à proposta de adaptar as (os) alunas (os) ao processo educativo, sem o devido conhecimento sobre as realidades histórico-sociais presentes nas escolas.

Em síntese, podemos analisar que os significados e sentidos que as (os) participantes atribuem à ideia de que apagam incêndios se relacionam com: as condições de trabalho geradas pela atuação itinerante em muitas escolas e pouco contato com o dia-a-dia das instituições; a impossibilidade de continuidade de suas ações na escola; a ausência de autonomia no desenvolvimento do trabalho; o distanciamento das suas ações com as propostas da psicologia escolar.

Na próxima seção adentramos de forma mais específica na temática étnico-racial e seus atravessamentos no cotidiano da psicologia escolar.

4.4 Meu crespo é de rainha?

Neste eixo trabalhamos acerca da interlocução entre a atuação em psicologia escolar e as questões étnico raciais, discutindo as principais demandas apresentadas pelas (os) psicólogas (os) de maneira geral e específicas à temática. Realizamos também uma análise do processo de condução de casos de racismo. O título foi escolhido com base nos relatos de racismo que envolveram casos de meninas negras sofrendo agressões e falas racistas acerca de seu cabelo crespo.

Além disso, uma das profissionais entrevistadas citou a obra de Bell Hooks (2018) “Meu crespo é de rainha” como um material que tem sido usado nos atendimentos, quando surgem questões de racismo nas conversas e comentou ser um excelente recurso, assim como demonstrou o desejo de ampliar essa leitura para as (os) alunas (os) nas salas de aula. O tom interrogativo do título remete à realidade de crianças e adolescentes pretas (os) ou pardas (os) que possuem o cabelo crespo e sofrem ataques constantes que afetam sua autoestima e sua saúde emocional, uma vez que o cabelo crespo é tratado de forma depreciativa nos relatos aqui expostos. A figura a seguir apresenta os relatos das demandas gerais percebidas pelas (os) participantes nas escolas.

Figura 12

Relatos sobre demandas gerais

Psicóloga (o)	Relatos sobre as demandas gerais
Jeremias	O processo de avaliação. Aí como é essa avaliação? Entendendo o que a escola pode fazer para se adequar para aquele aluno. [...] Eu trabalho muito com questões de indisciplina, o que fazer ou como entender para quem encaminhar as questões de saúde mental que

	envolve auto lesão. Situação de bullying, cyberbullying, questões étnico-raciais. Ação com professores, formação de profissionais de apoio para trabalhar com alunos com deficiência. [...] ajudá-los a entender aquela situação.
Miriã	Crianças com dificuldades no processo de escolarização, muito atreladas ao que a gente entende como uma prática medicalizante [...] Então, tudo gira muito em torno do laudo. E quais diagnósticos que aparecem mais nesses laudos, né? TDAH. TOD, dislexia, autismo em vários níveis, dificuldades de aprendizado. [...] Fica sempre tudo muito pautado na criança e não se repensa as práticas escolares, né? Então, se eu tivesse mais oportunidade de desenvolver, de fato, um trabalho enquanto psicóloga escolar, talvez isso não ficaria tão centrado na criança de uma forma individual, né? Isso poderia ser mais discutido em estratégias. [...] Mas eu não tenho força, por estar sozinha para transformar essa realidade, então fica uma coisa, o que eu estudo e o que eu acredito de outro lado. O que... Consigo fazer, né? E nesse meio tempo se tem muita angústia, muito sofrimento assim.
Eunice	As principais demandas são os alunos de inclusão, às vezes questões de adaptação. Às vezes, uma questão familiar, dar um apoio para a família e orientação. Também tem muita queixa escolar relacionado ao comportamento de alunos, então alunos que eles colocam como “aluno problema” [...] É muito diagnóstico. Então a gente tem muitas crianças laudadas, muitos profissionais de apoio. [...] e se tiverem demandas tipo bullying e saúde mental eu falo que pode direcionar para mim também que a gente trabalha, só que mais amplo. Mas acaba que fico nessa de apagar incêndio, né?
Josué	Conforme aparece as demandas, a gente vai lidando. Só que a princípio a gente trabalha com o diagnóstico institucional. Então, primeira coisa, antes de trabalhar, você tem que conhecer a instituição através desse diagnóstico porque cada uma é um universo particular, né? A partir desse diagnóstico, você vai planejar alguns planos de ação. Tem algumas épocas do ano que chegam campanhas nacionais, como setembro amarelo, maio laranja com prevenção da violência sexual e a questão da consciência negra em novembro. [...] muita demanda de ansiedade, auto lesão, questões relacionadas a um aspecto mais depressivo, alguns conflitos familiares, a gente lida muito com questões de vulnerabilidade social e econômica. Também aparecem questões ali de ensino, aprendizagem, indisciplina, a gente tem a famosa figura que é um pouco problemática, comumente chamado de “aluno problema”.

Antunes (2008) reconhece que o papel da psicologia escolar é garantir a permanência dos educandos na escola, sendo de inteira responsabilidade da escola

transformar-se para fornecer condições efetivas de escolarização. Ainda nesta perspectiva, ela faz uma crítica a alguns processos avaliativos que tendem a materializar a exclusão. Para evitar isso, é necessário que seja uma psicologia que compreenda o processo de ensino-aprendizagem e sua conexão com o desenvolvimento humano que parte das determinações sócio-históricas.

Ao conversar sobre as demandas do trabalho, as falas de Jeremias demonstraram estar de acordo com a ideia de responsabilização da escola pelas condições efetivas de escolarização. Trata-se de perceber as (os) alunas (os), suas necessidades de adaptação, potencialidades e queixas. É um trabalho minucioso de observação e orientação com a equipe da escola. Assim como Jeremias, Josué também trabalha com a ideia de avaliação diagnóstica da escola, um processo que tem o objetivo de levantar as demandas e depois traçar um plano de ação.

Observa-se que as demandas apresentadas por todas (os) participantes são semelhantes, demonstrando características comuns às queixas encontradas no território de algumas cidades do estado de Goiás. Envolve situações de: avaliação, diagnóstico e laudos; violências interpessoais e autoprovocadas; alunos com dificuldades de aprendizagem; alunos com deficiência; questões de indisciplina; “aluno problema”. Independentemente do tempo de atuação da (o) psicóloga (o) ou de seu espaço de atuação (no cotidiano da escola ou não) as queixas são semelhantes, percebe-se que o que muda é a forma como são conduzidas as ações em seus espaços.

Eunice está há menos tempo na atuação em psicologia escolar, diante disso, ela menciona que a maior parte do trabalho que fez até o momento teve base no processo de observação, compreender a realidade em que está inserida, descobrir e reivindicar seus espaços de atuação. Algo que chama a atenção é o fato de que mesmo que Miriã esteja em uma atuação clínica, focada no processo de inclusão e demandas baseadas em

laudos, os demais profissionais que estão no chão da escola também enfrentam uma maioria de queixas de laudos e diagnósticos. Ou seja, independente do lugar, as queixas são semelhantes, o que muda é a forma como são conduzidas em seus espaços.

Ao apresentar as demandas gerais, Jeremias trouxe a queixa de questões étnico-raciais que surgem no dia a dia como um dos exemplos. Josué citou a demanda dos projetos que vem da secretaria para serem trabalhados, incluindo o mês da consciência negra. Miriã afirmou sentir muita angústia, pois acreditava que não teria como contribuir com o objetivo desta pesquisa em função dos moldes da sua atuação e Eunice compartilhou desse sentimento e fala. Essas ideias de não se sentirem aptas a contribuir acerca da atuação da psicologia escolar diante das questões étnico-raciais com suas experiências cotidianas e percepções pode demonstrar um pouco da invisibilidade do racismo no ambiente escolar e a forma como a sociedade lida com ele, mesmo tendo suas consequências expostas no cotidiano.

Nascimento e Braz Aquino (2023) afirmam que o encaminhamento de demandas de alunas (os) que surgem no contexto escolar pode ser uma opção, desde que seja uma decisão tomada por toda a equipe pedagógica que as (os) acompanha durante o processo de avaliação e levantamento das queixas escolares. Assim, avaliar as demandas em equipe é uma ação plausível e necessária, mas que precisa ser feita de forma crítica e ampliada. É questionável se o encaminhamento das demandas não poderia ser tratado no ambiente escolar de forma coletiva ao invés de individualizar a queixa.

Ainda sobre o processo de levantar demandas, Nascimento e Braz Aquino (2023) valorizam a escuta de professoras (es) regentes com o objetivo de ouvir, construir e pensar o percurso de intervenção. Trata-se de planejar atividades que não estejam restritas apenas às dificuldades e que auxiliem na ressignificação das queixas escolares.

Neste sentido, Miriã tem conhecimento da discussão teórica sobre uma proposta de intervenção institucional (Marinho-Araújo, 2014) e sua angústia advém de perceber que a maioria de suas demandas poderiam ser trabalhadas em coletivo dentro da instituição escolar, tendo resultados mais efetivos. O seu concurso também foi para o cargo de psicóloga escolar, mas a concepção de psicologia escolar presente em seu município ainda prevê a individualização da queixa, tratada de forma clínica e não institucional. Ela afirma que esse afastamento da escola faz com que as demandas não cheguem a ela em sua totalidade ou simplesmente não chegam.

A seguir estão descritos relatos de situações envolvendo questões étnico raciais, especificamente o racismo percebido durante as atuações em psicologia escolar das (os) entrevistadas (os).

Figura 13

Relatos sobre as demandas de origem étnico-raciais

Psicóloga (o)	Relatos sobre as demandas de origem étnico-raciais
Jeremias	A gente sabe que ele [o racismo] ocorre e assim, aqui a gente tem pavio curto com essa situação porque o nosso trabalho é para que isso não aconteça. [...] Nós atendemos e acolhemos uma mãe que chegou na secretaria, porque a filha falava: não quero ir mais para escola: Eu só vou pra escola se for com meu cabelo alisado, porque meus colegas riem do meu cabelo, falam que não conseguem ver o quadro, porque eu tampo. Tudo pela questão do volume. [...] O perfil das demandas encaminhadas geralmente são mais meninos, pardos ou pretos e aí vem mais a questão da indisciplina.
Miriã	Aparece daquelas coisas do tipo: Ah, as outras crianças riem do meu cabelo, né?. Não é o motivo pelo encaminhamento, entende? mas a gente vai trabalhando. [...] Os casos de racismo não chegam até aqui. Chega no nível individual quando a criança tem um vínculo bem estabelecido, mas não chega como uma queixa estruturada. Dentro das escolas eu não consigo te responder. Não estou dizendo que não tenha. Eu estou dizendo que eu não sei. Quando você fala em questões étnico-raciais, as questões relacionadas à religião de matriz africana entram na sua pergunta? [Entra sim]. Então a gente tem essa questão aqui no trabalho. A pessoa sofre preconceito por pertencer a essa religião. [...] Pode acontecer o racismo com as crianças atendidas na interseccionalidade entre a raça e a classe. Então, quando é uma

	criança negra, mas pobre, ela não é tão, tão amada. A criança que vem às vezes suja, com roupas mais simples, nem sempre ela ganha o mesmo abraço do que das outras crianças, né? Então, acho que junta essa questão da cor com a classe.
Eunice	Das escolas que eu fui, essa demanda até hoje não chegou. Mas eu já observei a necessidade, já percebi, então. E inclusive eu não estou conseguindo olhar. Essas demandas vão ficando cada vez mais específicas. Aí vão sendo necessários outros tipos de formação. A questão étnico-racial é transversal e na maioria das vezes tratado como bullying e fica lá no fundo de um saco bem grande. [...] Pensei bastante, porque eu falei, gente, eu não vou ter quase nada para te acrescentar nesse sentido. Porque é algo que é bem negligenciado. [...] eu vi um professor corrigindo uma turma que tinha feito uma brincadeira com o colega, mas na verdade não era uma brincadeira, né? Era racismo. Ele corrigiu a turma falando da questão de chamar a polícia porque eles estavam sendo racistas. E aí fiquei na cabeça, anotei o nome desse professor e o nome da turma. Mas eu não voltei nessa escola. Isso já faz uma semana.
Josué	Só que tem alguns problemas que eu vou perceber no cotidiano da escola, que não está relacionado ao bullying, que é a questão do racismo velado. Não que o bullying seja mais grave, mas aparece de forma mais escancarada. Inclusive é a própria equipe escolar, né? Eu presencio constantemente membros da equipe fazendo falas. [...] chegou uma aluna nova na escola, negra, e relatou para coordenação que estava sofrendo por conta do cabelo. As outras alunas no corredor estavam fazendo comentários em relação ao cabelo. Ela relatou, por exemplo, ameaça das alunas, né? Teve uma situação em que houve um desentendimento no corredor. E teve agressão física. Não foi grave, né? Mas não deixa de ser uma agressão.

Videira (2007) comenta que o racismo no Brasil se fixa na inferiorização na pessoa negra, dando menos ênfase a superioridade branca nos discursos. Essa prática pode se configurar como a imposição de valores da cultura dominante, através das violências físicas e simbólicas voltadas para as pessoas pretas e pardas. Todas (os) as (os) psicólogas (os) entrevistadas (os) mencionaram alguma forma de racismo percebida no seu cotidiano, seja ele de maneira física ou simbólica.

A questão do racismo abarca desde práticas de matriz africana até organizações políticas (Videira, 2007). Miriã afirmou que percebe o racismo dentro da equipe de trabalho voltado a uma questão de religião de matriz africana, mostrando que

manifestação da cultura afrodescendente provoca a exclusão de algumas pessoas. Falar sobre esse assunto gera receio na psicóloga, pois o sentimento de opressão no seu espaço de trabalho é adoecedor.

De acordo com Videira (2007), tanto o estado quanto as escolas têm sido falhos na tarefa de conhecer de forma positiva a criança negra escolarizada, culminando em seu afastamento desse espaço. Além disso, a autora coloca um dado encontrado em sua pesquisa de que profissionais da educação estão sendo identificados como agentes reprodutores do racismo no espaço escolar. Esse tratamento diferenciado em função do pertencimento racial das (os) alunas (os) promove a difusão e a permanência do racismo na sociedade.

Josué e Miriã comentam essa relação racista no tratamento de profissionais da educação com as (os) alunas (os). O tratamento diferenciado exposto por Miriã é atravessado pela questão social econômica, ou seja, crianças pretas e pobres tendem a não receber aquele abraço afetivo como as demais. A vulnerabilidade social sempre esteve atrelada ao racismo, provocando e mantendo as práticas de exclusão. Ao contrário dos relatos de Miriã em que isso ocorre de forma velada, Josué cita situações perceptíveis com comentários da equipe em relação a adolescentes atendidas (os).

Nos relatos de Jeremias, Miriã e Josué são citados casos de meninas que sofreram racismo associado ao cabelo crespo e que trouxeram o desejo de se afastar da escola em função dessas violências. Lopes (2020) comenta acerca desse desejo de crianças e adolescentes negras (os) em abandonar a escola em função dos ataques racistas e afirma que o ingresso e a permanência da pessoa negra na escola é uma forma de lutar contra o processo de exclusão de negras (os) nos espaços sociais.

Videira (2007) argumenta que a inferiorização das (os) educandas (os) negras (os) e a desqualificação dificulta a formação de uma autoimagem positiva, bem como de

identidades positivas. Os valores atribuídos a si mesmos vão adquirindo conceitos empregados pelas (os) colegas da escola e profissionais ali presentes. Considerar que o próprio cabelo é feio, indesejado, repulsivo e um incômodo às (aos) demais colegas gera uma série de angústias e ansiedades, prejudicando o processo de desenvolvimento humano e o processo de ensino-aprendizagem. Videira (2007, p.103) afirma que o racismo provoca em pessoas negras:

auto-rejeição, rejeição ao seu outro igual, rejeição por parte do grupo; desenvolvimento de baixa auto-estima, com ausência de reconhecimento da capacidade pessoal, timidez, pouca ou nenhuma participação em sala de aula; ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial; dificuldade de aprendizagem; recusa em ir para a escola e exclusão escolar.

Os relatos das (os) participantes mostraram por estimativa que a maioria das queixas que chegam até elas (es) são de crianças pretas ou pardas, ou seja, temos um perfil de crianças encaminhadas por alguma queixa escolar de meninas (os) pretas (os) e pardas (os). Souza (2007) dialogou acerca desse dado, mencionando que a maior parte das crianças com queixa escolar são pretas ou pardas. O racismo gera comportamentos de revolta e resistência, ou seja, se crianças pretas ou pardas estão sendo a maioria de encaminhadas para atendimento psicológico, isso impele um questionamento de como elas estão sendo tratadas nesse ambiente escolar. Pelos relatos que tivemos, estão sendo tratadas sob os moldes de uma sociedade de preconceito racial.

A participante Eunice observou uma situação de racismo sendo tratada por um professor: “ele soube reconhecer que era uma situação de racismo, não era uma brincadeira qualquer, por mais velado que fosse aquele fato, o pouco entendimento desse professor permitiu esse reconhecimento.”. A psicóloga percebe que uma única intervenção não é suficiente para resolver um problema tão enraizado na estrutura social

do país, mas ela relata que as muitas outras demandas do trabalho a afastaram de um retorno a essa escola. Segundo ela, ficou anotado, registrado, mas ela diz: “foi mandado para um saco bem grande de demandas e posto bem no fundo”. Videira (2007) discute que qualquer que seja o conhecimento de profissionais da educação acerca do racismo e suas formas de manifestação, é importante fazer intervenções e contribuir com a diminuição das situações de preconceito.

Francisco (2019) nos mostra que até no meio acadêmico a discussão sobre a temática étnico-racial é carente de pesquisas e que no curso de formação de professores que pesquisou o assunto não estava previsto nas disciplinas e as únicas professoras que levavam o tema do racismo para as aulas eram pessoas negras. Ainda nessa perspectiva, grande parte da equipe pesquisada não reconhecia a presença do racismo na escola para além da educação infantil.

O racismo não tem sido visto como uma demanda prioritária nas escolas em alguns municípios, segundo o relato das (os) participantes, ele é silenciado nos espaços escolares, confundido com bullying, tratado como secundário e deixado de lado. Isso, quando chega nas mãos de psicólogas (os), pois até isso é uma barreira. Mesmo não indo até a escola, Miriã recebe casos individuais, que durante o processo terapêutico expressa as consequências de racismo na escolarização das crianças. Os relatos da (o) psicóloga indicam sentimento de inferioridade afetando o processo de aprendizagem. A abordagem individual, como ela diz, é importante, mas não é eficaz diante da extensão dessa demanda.

Lopes (2020) considerou que não saber diferenciar *bullying* de racismo pode provocar a perpetuação de práticas racistas no ambiente escolar, pois provoca o silenciamento das vítimas. Isso ocorre em função da falta de pessoas capacitadas para trabalhar com a temática.

Vigotski (2010) discute a ideia de que a criança não cria o significado das palavras que utiliza, este já vem estabelecido pelo discurso dos adultos e vem até ela no processo de comunicação verbal com eles. Ou seja, a criança já recebe pronta uma série de objetos concretos generalizados por uma dada palavra e atribui sentidos a partir de um cenário construído anteriormente. Por isso, é tão importante a compreensão de Vigotski acerca do desenvolvimento humano para ampliar a discussão sobre a temática das questões étnico-raciais na escola, uma vez que podemos afirmar, com base na perspectiva histórico-cultural, que o racismo é um fenômeno construído historicamente e socialmente, uma criança não elabora esses conceitos sozinha, ela os constrói a partir do seu contato com o mundo adulto. Ninguém nasce racista!

A seguir temos a descrição acerca do processo de como é realizada a condução e o acompanhamento de casos de racismo em psicologia escolar por parte das (os) psicólogas (os) entrevistadas (os).

Figura 14

Relatos sobre a atuação da psicologia escolar diante de situações que envolvem o racismo

Psicóloga (o)	Relatos sobre a atuação da psicologia escolar diante de situações que envolvem o racismo
Jeremias	Quando acontece e a gente tem notícias, são situações, por exemplo, entre os alunos. E aí a gente já trabalha, focal, já vê com o coordenador o que que está sendo feito, com o professor da sala, quando precisa envolver os pais também para entender ali junto, para conscientizar. O trabalho de construção começa na educação infantil com os pequenininhos, começamos trabalhar com a literatura, música e com as artes sobre todo mundo ser diferente, então eu sou diferente, você é diferente e a gente precisa respeitar as diferenças e conviver em harmonia. [...] a gente gosta de trabalhar muito com os projetos, teve um que a escola fez que eu achei bem interessante, que eles fizeram a semana da beleza negra.
Miriã	Eu costumo trabalhar com crianças, quando há menção disso, o que é o racismo? E daí a gente trabalha algumas historinhas, né? Tem aquela historinha “Meu crespo é de rainha” - Bell Hooks [...] se eu

	pudesse de fato fazer, eu podia pensar junto com as escolas, projetos para para discutir esse livro na sala de aula inteira, uma atividade voltada ali para o coletivo. [...] De alguma forma, vender isso muito bem para minha chefia, pensar algum projeto sobre racismo. Então o que eu poderia fazer é nesse sentido de projetos.
Eunice	É trabalhar com alguma temática assim? Não é algo que é. Fácil, até porque ainda não consigo propor nada. Sempre quando eu proponho alguma coisa tem outras coisas que são mais importantes para eles, eu propor um grupo é sempre a terceira ou segunda opção, porque tem demandas que eles trazem e aí as demandas que eu percebo acabo não conseguindo fazer nada com elas. É uma negligência, pela quantidade de coisas que vão aparecendo. [...] A gente já teve uma palestrante psicopedagoga para falar com professores e equipe. Então ela já estava no lugar que me tiraram e falou sobre DSM, sobre podermos nos identificar com pelo menos 10 transtornos. Nesse espaço eu ia falar sobre medicalização, eu ia falar sobre questão de queixo escolar.
Josué	Uma das ações que a gente pode fazer na escola é o acolhimento, né? Que você vai, conversa com aluno particular ou grupal. A escola deu uma suspensão às duas alunas que brigaram, suspensão de executar atividades fora da sala. Eu não estava presente. Quando estou presente na escola eu sou convocado, né? Para participar da resolução, o que é uma coisa boa. A gente discute sobre o caso. Eu busco fazer um trabalho de conscientização com a equipe, porque isso está na estrutura da sociedade, na cultura, no nosso pensamento, está nas nossas relações.

Nas referências técnicas do CFP (2019) é recomendada a atuação de psicólogas (os) escolares no que tange às relações étnico-raciais através de um processo de formação continuada com as (os) profissionais de educação. Nos relatos obtidos não houve descrição de uma proposta de formação acerca do racismo nas escolas. As (Os) participantes falaram em sugerir um momento de formação continuada para a equipe pedagógica durante a nossa discussão, mas no momento da entrevista ainda não tinha nada efetivo acontecendo nessa perspectiva. As orientações oferecidas pelo CFP ressaltam a importância de compreender os atravessamentos entre as relações raciais e o processo de escolarização.

Um dos desafios apontados nas referências técnicas do CFP (2019) para que a formação continuada das pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem

aconteça consiste na falta de conhecimento das (os) próprias psicólogas (os) sobre a psicologia escolar. Isso ocorre porque os concursos para psicologia escolar que existem no Brasil fazem uso de um referencial teórico de abordagem clínica, medicalizante e patologizante (Guzzo, Mezzalira & Moreira, 2014). Miriã enfrenta esse desafio todos os dias em sua atuação, uma vez que seu concurso prevê exatamente essa atuação e difere de uma atuação em psicologia escolar. Eunice menciona retomar a todo momento as orientações do concurso que prestou com a intenção de amparar sua atuação e saber por qual caminho basear sua ação.

Josué entrou em um processo seletivo de psicologia escolar que apresentou uma diretriz próxima das orientações da literatura e das normativas do CFP para a psicologia escolar. Jeremias também foi aprovado em um concurso para o cargo específico de psicólogo escolar, e dentro da atuação encontrou apoio e liberdade para definir seu embasamento teórico a partir de uma chefia que reconheceu a necessidade de atuação crítica.

Marinho-Araújo (2014) defende que a psicologia escolar deve ser caracterizada por uma atuação dentro da escola, com a (o) profissional sendo parte integrante da equipe educacional. Josué relatou o fato de ser convidado para algumas reuniões no momento em que está na escola e da possibilidade de colaborar na resolução de conflitos e decisões, mas quando está longe da escola nem sempre isso acontece.

Quando se trata da questão étnico-racial, Josué diz que percorre o caminho do acolhimento, ouvir as pessoas envolvidas. Jeremias afirma a necessidade de dialogar com professoras (es), direção, família e alunas (os) envolvidas na situação de racismo com o objetivo de contribuir com o processo de conscientização das pessoas. Marinho- Araújo (2014) defende uma atuação que dê ênfase à atitude de ouvir as vozes da escola, ressignificando as demandas, criando espaços de fala e discurso. Um dia de

enalticimento da beleza negra, conforme relatou Jeremias, se configura como um espaço de fala à medida que coloca em evidência a valorização das características físicas da pessoa negra que tanto são silenciadas ou exaltadas de forma negativa nas escolas.

Eunice se vê negligenciando esse tema até o momento, seus questionamentos ainda percorrem a base teórica de sua atuação, qual nomenclatura usar e qual a diferença entre elas. Ela reconhece que para conseguir realizar sua função precisa de mais capacitação e por isso tem buscado grupos de estudo e especialização na área de psicologia escolar. A psicologia não se dá finalizada e pronta para as psicólogas, é um caminho de construção de conhecimento que está sendo percorrido por esta profissional. Miriã, por outro lado, sabe o que tem que ser feito, mas é barrada pelas orientações de atuação que lhe são colocadas na sua função pela gestão. Ela considera que construir projetos pensando na questão étnico-racial e tentar “vender” para sua chefe é o melhor que pode fazer. Outro posicionamento que Miriã relata envolve as fichas de anamnese, em que ela percebeu que inserir a opção de declaração racial pode ser um dado importante na atuação e investigação das queixas escolares e se propôs a pensar nessa inserção para as próximas fichas.

Conquistar o espaço de fala da própria psicologia escolar tem sido um desafio para estas (es) profissionais, em maior ou menor grau. A conscientização é um pilar de atuação para as (os) psicólogas (os) escolares (Marinho-Araújo, 2014). Conscientizar acerca da importância de sua presença ali e conscientizar as (os) profissionais de educação acerca de temas específicos como as questões étnico-raciais. Se conseguirmos fazer com que o racismo seja identificado e percebido pela equipe escolar já temos um grande avanço, começamos o processo de ir contra o silenciamento.

A fala de que o caso de racismo não chega até a (o) psicóloga (o) escolar, dita por todas (os) participantes de alguma forma, com expressões como: “quando” chega até mim, não chega até mim, “se” acontece eu não fico sabendo, se refere em grande parte a esse silenciamento, ao fato de as (os) profissionais da educação não perceberem ou não considerarem importante um acontecimento que envolva questões étnico-raciais. Tal cenário gera reflexões sobre as dificuldades da psicologia em perceber o que já está escancarado. Nos mostra uma negligência em priorizar essa demanda na atuação em psicologia escolar.

Feldmann (2017) ressalta a importância de falar sobre o racismo, abordar a temática de todas as formas possíveis dando visibilidade para que alunas (os) repercutam o assunto em suas casas e chegue a toda comunidade escolar, quebrando o silêncio e a invisibilidade de práticas racistas e suas vítimas.

No momento em que a maior parte de alunas (os) encaminhadas por queixa escolar se encaixa como negras (os) ou pardas (os), de acordo com o relato das (os) participantes, indicam possibilidades para se pensar em ações coletivas nas escolas que gerem reflexões, discussões e conscientização das problemáticas envolvidas com o racismo. E, principalmente, favorece a compreensão das (os) profissionais da escola de que os encaminhamentos não se configuram como queixa escolar, mas como desdobramentos de racismo. Estamos aqui falando de uma produção de queixas escolares a partir de uma causa de origem étnico-racial. O modo como a sociedade trata crianças e adolescentes pretas (os) ou pardas (os) interfere na forma como reagem ao processo de escolarização e também no comportamento apresentado no espaço escolar, por exemplo, a violência como forma de resistência (CFP, 2017).

A questão étnico-racial não se trata de um tema secundário, mas emergencial, um foco de incêndio generalizado que precisa de uma atuação pautada em perspectivas

críticas de psicologia escolar que visam a conscientização. Combater esse fogo requer um processo de historização, de ir às raízes deste fenômeno, com vistas a ampliar a compreensão das pessoas e possibilitar processos de conscientização, a partir de uma fundamentação teórico-metodológica que sustente a ação da (o) profissional.

Tendo em vista que uma criança não nasce racista, como dito anteriormente, a partir da forma como Vigotski (2010) apresenta o processo de desenvolvimento humano, a atuação em psicologia escolar precisa considerar toda a rede que envolve as (os) alunas (os) que são atravessadas (os) por atitudes racistas, seja como vítima ou como agressor. Atuações que envolvam diálogo com a comunidade, família e equipe escolar são mais eficazes, pois essas pessoas participam da construção do significado das palavras e dos conceitos que a criança utiliza no seu cotidiano escolar, pois reproduzem sentidos e significados produzidos em uma sociedade que mantém um processo de racismo estrutural. É preciso desconstruir discursos racistas no ambiente escolar em sua origem para que deixem de chegar até o pensamento e linguagem das crianças.

Em relação aos sentidos e significados que as (os) participantes da pesquisa atribuem às questões étnico-raciais na escola foi possível observar que se relacionam com: dificuldades para lidar com a temática por falta de conhecimento; o distanciamento do cotidiano da escola impede que identifiquem ou acompanhem uma queixa de racismo; às limitações na atuação geradas pela gestão que não reconhece o verdadeiro espaço da psicologia escolar, sendo inclusive esse de lidar com questões étnico-raciais na escola; as múltiplas demandas que sobrecarregam as (os) psicólogas (os), fazendo da queixa de racismo uma das últimas prioridades para essas (es) profissionais. Feldmann e Guzzo (2021) comentam algo semelhante ao falar da pesquisa

que realizaram no instituto ECOAR, afirmando que o excesso de demandas faz com que o racismo não seja tratado como prioridade.

Tratamos aqui de uma fração do que acontece na realidade, o tema ainda requer muitos estudos e ampliação de pesquisa. A atuação em pesquisa da psicologia escolar também é uma forma de combate ao racismo nas escolas e deve ser levada em consideração pelas (os) profissionais. Assim, fizemos a seguir algumas considerações que resumem o trabalho realizado.

Considerações Finais

Diante de tudo que apresentamos aqui, gostaria de pontuar os resultados principais desta pesquisa de mestrado. Com base na psicologia histórico-cultural de Vigotski (2021) somos seres relacionais, que dependem da mediação do meio para aprender e sobreviver. Assim, qualquer fenômeno que prejudique o processo de ensino- aprendizagem precisa ser tratado em sua essência a fim de garantir a integridade do processo de aquisição da cultura e do processo de formação humana.

Pensando nessa perspectiva, o racismo é um fenômeno que interfere diretamente na capacidade de aprender de alunas (os) de acordo com o relato das (os) participantes. A questão de ordem étnico-racial provoca adoecimento psíquico em estudantes, conforme a concepção das (os) participantes de que a maioria de alunas (os) encaminhadas (os) por queixa escolar são crianças pretas ou pardas.

Vimos também acerca dos impasses que dificultam o combate ao racismo nas escolas e na sociedade, ressaltando o mito da democracia racial enquanto uma falsa crença de que o racismo não existe no Brasil. Consequentemente, aquilo que não existe não é tratado, o que é um mito já que os relatos das (os) psicólogas (os) mostram situações cotidianas de racismo, até mesmo com as (os) profissionais que dizem não estar presente nas escolas as queixas sobre essa temática chegam de alguma forma, ainda que não nomeadas como racismo.

Outro desafio mencionado é a falta de preparo e de formação de psicólogas (os) escolares, que se sentem perdidas (os) diante da realidade esmagadora do racismo no ambiente escolar. Foi possível observar que as (os) profissionais buscam informações e maiores orientações sobre a psicologia escolar. As dúvidas variam desde questões básicas como a nomenclatura de psicologia escolar e educacional até ao modo de tratar

um caso de racismo dentro do ambiente escolar. Existe um protocolo? Quais os encaminhamentos fazer? Como dialogar com a equipe? Essas e outras perguntas foram apresentadas nos relatos como sendo uma angústia das (os) entrevistadas.

É possível afirmar que diante da análise dos relatos aqui obtidos a atuação em psicologia escolar para as situações étnico-raciais ainda está sendo negligenciada em muitas escolas. A temática não tem sido considerada como prioridade ou relevante se comparada a outras demandas recebidas e está sendo deixada de lado ou sendo tratada de uma forma individual. Pensar em combate ao racismo é pensar em coletividade, tratar o problema de modo grupal, abordar a raiz, esmiuçar suas formas e desconstruir suas bases. Nesse sentido, a política proposta pelo MEC em 2024 pode contribuir com a abertura de possibilidades para o trabalho de enfrentamento ao racismo nas escolas, ou seja, a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola, que foi instituída pela Portaria nº 40, de 14 de maio de 2024.

A revisão de literatura também demonstrou a pouca visibilidade dada à atuação de psicólogas (os) escolares frente à temática étnico-racial nas pesquisas acadêmicas, reforçando a necessidade de dar mais atenção à questão do racismo dentro da psicologia escolar. O objetivo é que a escola seja um lugar de construção da identidade negra e não de perpetuação do racismo. Quando se trata do que a psicologia escolar pode fazer na prática, analisamos através da revisão de literatura a ideia de construir espaços de fala a partir de uma atuação pautada nas políticas públicas.

Por fim, algo importante que foi observado nos estudos a respeito da carência de formação em psicologia em relação à temática étnico-racial, que até em contextos em que foi abordada, a temática esteve associada a uma prática eugenista e racista. Isso

comprova ainda mais a necessidade de um processo de formação continuada em psicologia escolar que contenha a questão ético-racial como pauta.

O que concluímos é que a atuação das (os) psicólogas escolares em relação às questões étnico-raciais precisa ser pensada, estudada, pesquisada, planejada, estruturada, construída. Não há pesquisas suficientes e trabalhos que deem suporte, o que implica na necessidade de incentivar a pesquisa em psicologia escolar com interseccionalidade em questões étnico-raciais. Não é um tema que possa ser tratado como secundário, pois está prejudicando o processo de ensino-aprendizagem de muitas crianças e adolescentes e merece uma atenção maior.

Pensando em possibilidades de atuação, tivemos alguns exemplos ditos pelos participantes Jeremias e Josué que estão pautadas nos aspectos teórico-metodológicos da psicologia escolar. A escuta da queixa das pessoas envolvidas e familiares e o acolhimento das vítimas é uma forma de lidar com o racismo nas escolas. A execução de projetos que envolvam toda a escola no intuito de quebrar o silêncio e oferecer destaque às pessoas negras da sociedade também é um caminho plausível. Medidas disciplinares às (aos) agressoras (es) se faz necessário em alguns casos para coibir a expansão dessas atitudes. Trabalhar a temática desde a educação infantil através da literatura, arte, história e música é uma forma eficaz de construir pensamentos antirracistas desde a infância. Além disso, manter um espaço aberto de discussão com as pessoas que estão em contato com essas (es) alunas (os) na escola, orientando e conscientizando sobre a importância de identificar e combater o racismo.

Muitos são os desafios da atuação em psicologia escolar diante das questões étnico-raciais, mas também existem possibilidades, a partir das orientações e definições da legislação e da literatura sobre assunto, bem como do desenvolvimento de uma atuação colaborativa com a comunidade escolar. Tanto a revisão de literatura quanto as

entrevistas permitiram o cumprimento dos objetivos aqui propostos e apontaram indicadores para aquilo que ainda precisa ser percorrido e realizado pela psicologia escolar. No entanto, reconhecemos também limitações no estudo, considerando aspectos teórico-metodológicos, por isso, entendemos como perspectivas futuras a necessidade de investimento em pesquisas sobre a temática. Por fim, o estudo nos mostrou um caminho de luta em defesa de uma sociedade antirracista que precisa ser feito e que necessita de maior visibilidade em pesquisas, formação continuada e atuação profissional nas escolas.

Referências

- Aguiar, W. M. J & Ozella, S. (2006, junho). Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. *Psicologia Ciência e Profissão*, 26 (2), 222-245.
- Aguiar, W. M. J. & Ozella, S. (2013, abril). Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista brasileira de Estudos pedagógicos*, 94 (236),299-322.
- Almeida, S. L. (2018). *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- Antunes, M. A. M. (2008, julho). Psicologia Escolar e Educacional: histórias, compromissos e perspectivas. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPÉE)*, 12(2), 469-475.
- Antunes, J. (2021). Produção de encaminhamentos para a psicologia clínica: efeitos do racismo no contexto escolar. *Revista Comcenso*, 8(4), 18-25. Recuperado de : <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1074/745>.
- Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional [ABRAPÉE]. (2022). *Nota técnica sobre atribuições da(o) psicóloga(o) escolar e educacional*. Recuperado de: https://abrapee.files.wordpress.com/2020/12/abrapee_nota-tecnica_2020.pdf. Acesso em: 17 de out. 2022.
- Barbosa, D. R. e Souza, M. P. R. de. (2012, junho). Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16 (1), 163-173. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100018>.
- Cavalleiro, E. (2024). Educação antirracista: Compromisso indispensável para um mundo melhor. In C., E. (Org). *Racismo e antirracismo na educação: Repensando nossa escola*. São Paulo: Selo negro edições. 176 p.
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2. ed. - Porto Alegre: Artmed. 248 p.
- Conselho Federal de Psicologia (Brasil). (2017). *Relações Raciais: Referências Técnicas para atuação de psicólogas/os*. Brasília: CFP.
- Conselho Federal de Psicologia (Brasil). (2019). *Referências Técnicas para atuação de psicólogas (os) na educação básica*. Brasília: CFP.
- Conselho Federal de Psicologia (Brasil). (2022). *Quem faz a psicologia brasileira?: um olhar sobre o presente para construir o futuro – formação e inserção no mundo do trabalho* (vol.1, 1ª ed.). Brasília: CFP.
- Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (2006). *O planejamento da pesquisa qualitativa teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed. 432p.

- Facci, M. G. D. (2010, dezembro). A escola é para poucos? A positividade da escola no desenvolvimento psicológico dos alunos em uma visão vygotskyana. *Revista Psicologia Política*, 10(20), 315-328. Recuperado de: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000200010&lng=pt&nrm=iso.
- Feldman, M. (2017). *Escola pública e relações étnico-raciais: o papel da psicologia*. Campinas: PUC-Campinas. 170f. Recuperado de: http://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/bitstream/handle/123456789/16039/ccv_ppgpsico_me_Mariana_F.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Feldmann, M., & Guzzo, R. S. L. (2021, março). Relações étnico-raciais e escolas públicas: questões para a psicologia. *Revista de Psicología (Santiago)*, 30(1), 69-80. doi: <https://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2021.58343>.
- Firbida, F. G. B.; Facci, M. G. D.; Barroso, S. M. S. (Orgs.). (2021). *O desenvolvimento das funções psicológicas superiores na psicologia histórico-cultural: contribuições à psicologia e à educação*. Uberlândia: Navegando Publicações.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. (3a ed). Porto Alegre: Artmed.
- Francisco, M. da S. (2019). *A escolarização do negro no Brasil: possíveis trajetórias*. 2019. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/ Nova Iguaçu, RJ.
- Gaskel, G. (2010). Entrevistas individuais e grupais. In: M. W. Bauer & G. Gaskel (orgs), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som* (8. ed., pp. 64-88), Petrópolis, RJ: Vozes.
- Guzzo, R. S. L. (2005). Escola amordaçada: Compromisso do psicólogo com esse contexto. In: A. Mitjans Martinez (org.), *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas* (pp. 17-29). Campinas, SP: Editora Alínea.
- 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., 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. M. Dazzani & V. L. T Souza, (Orgs), *Psicologia escolar crítica: teoria e prática nos contextos educacionais* (pp.21-36). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Hooks, B. (2018). *Meu crespo é de rainha*. Editora Boitatá.

- Koga, D., Sant'Ana, R. S., & Martinelli, M. L. (2018, setembro). Questão étnico-racial: desigualdades, lutas e resistência. *Serviço Social & Sociedade*, (133), 399–405. doi: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.149>.
- Lessa, P.V., Facci, M.G.D. (2008, agosto). Contribuições da psicologia histórico-cultural para a atuação crítica da psicologia escolar. *Terra e cultura*, (47), 88-98. Recuperado de: https://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/terra_cultura/n47/terra_08.pdf.
- Lopes, T. A. (2020). *O racismo institucional no cotidiano das relações sociais do espaço escolar no Estado do Paraná*. 248f. Tese (Doutorado em Educação, programa de pós-graduação em educação). Curitiba.
- Lopes, S. R., Gesser, M., & Oltramari, L. C. (2012, dezembro). Estratégias de Intervenção em Psicologia Escolar a Partir de uma Perspectiva Psicossocial: Relato de Experiência. *Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 9(1), 73–82. Recuperado de: http://periodicos.ufsj.edu.br/revista_ppp/article/view/831
- Manzini, E.J. (2004). Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: *Seminário Internacional Sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos*, Bauru. A pesquisa Qualitativa em debate. Bauru: USC. CD-ROOM.
- Marinho-Araujo, C. M. (2014). Intervenção institucional Ampliação crítica e política da atuação em psicologia escolar. In: R. S. L. Guzzo (org.), *Psicologia escolar: desafios e bastidores na educação pública* (pp. 153-175), Campinas, SP: Editora Alínea.
- Martins, E., Santos, A. de O., & Colosso, M. (2013, dezembro). Relações étnico-raciais e psicologia: publicações em periódicos da Scielo e Lilacs. *Revista psicologia: Teoria e prática*, 15(3), 118-133. São Paulo, SP. Recuperado de: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872013000300009
- Massimi, M. (1990). *História da Psicologia Brasileira*. São Paulo, Editora Pedagógica Universitária.
- Meira, M. E. M. (2003). Construindo uma concepção crítica da Psicologia Escolar: Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Socio Histórica. In: M.E.M. Meira (org.), *Psicologia Escolar: teorias críticas* (pp. 13-78). São Paulo, Casa do psicólogo.
- Meireles, J., Feldmann, M., Cantares, T. da S., Nogueira, S. G., & Guzzo, R. S. L. (2019, julho). Psicólogas brancas e relações étnico-raciais: em busca de formação crítica sobre a branquitude. *Revista Pesquisas E Práticas Psicossociais*, 14(3), 1–15. Recuperado de: http://www.seer.ufsj.edu.br/revista_ppp/article/view/e3181
- Mitjáns Martínez, A. (2010, março). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto*, 23 (83), 39-56. Recuperado de: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2456/2194>.

- Minayo, M. C. S. (2017, abril). Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 5 (7), 01-12. Recuperado de: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/82/59>.
- Munanga, K. (2004). Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In *Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira*. Niterói: EDUFF. Recuperado de: https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRa caRacismoIdentidadeEEtnia.pdf.
- Nascimento, L. R. do. (2019, maio). Desigualdade racial e fracasso escolar de estudantes negras e negros. *Revista Brasileira De Educação Do Campo*, 4, e6401. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/333443302_Desigualdade_racial_e_fracasso_escolar_de_estudantes_negras_e_negros.
- Nascimento, A. R. D., Braz Aquino, F. S. (2023). A inserção de psicólogos escolares em instituições públicas de educação e sua importância na mediação de processos de ensino e aprendizagem. In Marinho-Araújo, C. M. Teixeira, A. M. B., Cavalcante, L. (Orgs.) *Psicologia escolar: atuação profissional e a lei 13.935/2019*. Campinas, SP: Editora Alínea.
- Oliveira, C. B. E. de, & Marinho-Araújo, C. M. (2009, dezembro). Psicologia escolar: cenários atuais. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 9(3) Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812009000300007&lng=pt&tlng=pt.
- Paes, P. C. D. (2006). Vigotski e os fundamentos de uma psicologia marxista. *Cadernos Cermarx*, 3, 173-182.
- Pfeil, F. M. C., & Zamora, M. H. R. N. (2021, dezembro). Psicologia escolar e persistências do colonialismo no cotidiano educacional. *Psicologia Escolar e Educacional*, 25, e221972. doi: <https://doi.org/10.1590/2175-35392021221972>
- Pereira-Silva, N. L., Andrade, J. F. C. de M., Crolman, S. R., & Mejía, C. F.. (2017, setembro). O papel do psicólogo escolar: Concepções de professores e gestores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 407–415. doi: <https://doi.org/10.1590/2175-35392017021311165>
- Peretta, A. A. C. e S., Silva, S. M. C. da ., Naves, F. F., Nasciutti, F. M. B., & Silva, L. S. (2015, dezembro). Novas diretrizes em tempos desafiadores: formação em Psicologia para atuar na Educação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(3), 547–556. doi: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193893>
- Portaria nº 470, de 14 de maio de 2024. *Institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola - PNEERQ*. Recuperado de: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-470-de-14-de-maio-de-2024-559544343>.

- Prestes, Z., & Tunes, E. (2018). *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. Organização [e tradução]: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes; tradução: Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers.
- Rego, T.C. (2010). *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação* (21ª edição). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Resolução CNS nº 510, de 7 de abril de 2016. *Dispõe sobre a ética envolvendo pesquisa com seres humanos*: Ministério da saúde. Recuperado de: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html.
- Rodrigues, A. de B. (2009, junho). História da psicologia em Goiás. *Temas em Psicologia*, 17(1), 135-150. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2009000100012&lng=pt&tlng=pt.
- Saviani, D. (2014, dezembro). *A pedagogia histórico-crítica*. Revista Binacional Brasileira Argentina, 3 (2), 11-36. Recuperado de: https://edisiplinas.usp.br/pluginfile.php/4430728/mod_resource/content/1/4%20-%20SAVIANI%2C%20D.%20A%20pedagogia%20hist%C3%B3rico-cr%C3%ADtica..pdf.
- Santana, A. C. (2019). *Psicologia escolar: políticas públicas, práticas e formação profissional* [livro eletrônico]. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico.
- Santos, A. de O. dos ., Schucman, L. V., & Martins, H. V.. (2012, novembro). Breve histórico do pensamento psicológico brasileiro sobre relações étnico-raciais. *Psicologia: Ciência E Profissão*, 32(spe), 166–175. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000500012>
- Silva, P. B. G. (2007). *Aprender, ensinar e relações étnico-raciais*. Porto Alegre/RS, 3 (63), p. 489-506.
- Sousa, E. F. (2007). Para cuidar da dor do aluno negro gerada no espaço escolar! Em B. de P. Souza (Org.), *Orientação à queixa escolar* (pp. 223-240). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza Filho, E. F., & Martins, E. (2022, junho). Contribuições da teoria histórico-cultural para a compreensão das questões raciais na educação escolar. *Educação E Pesquisa*, 48, e239195. doi: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248239195>
- Suleiman, B. B.. (2014, maio). Psicologia e Ensino das Relações Étnico-Raciais: uma experiência na formação de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 369–372. doi: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182809>
- Teixeira, A. M., Gomes, D. R. & Dazzani, M. V. M. (2016). Estudantes negros na universidade: O que a psicologia escolar/educacional tem a ver com isso? In V., L. T. S. (Org.), *Psicologia escolar crítica: atuações emancipatórias nas escolas públicas*. Campinas, SP: Editora Alínea.

- Videira, P. L. (2007). Criança negra e discriminação étnica na escola e movimentos pela educação popular. *Padê*, Brasília, v. 1, n. 2, p. 89-111.
- Vieira, D., & Caldas, R. F. L. (2022, novembro). Psicologia escolar: interlocução entre as referências técnicas e publicações de práticas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 26, e241884. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/2175-35392022-241884>
- Vigotski, L. S. A. (2003). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. A. (2010). *Construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. A. (2018). *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia*. Organização e tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes; tradução: Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers.
- Vigotski, L. S. A. (2021). *História do desenvolvimento das funções psicológicas superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

Apêndices
Apêndice A
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada **A atuação de psicólogos (os) escolares diante das questões étnico-raciais na escola**. Meu nome é **Débora Cristina de Araújo**, sou o (a) pesquisadora responsável e minha área de atuação é **Psicologia Escolar e Educacional**. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação, em qualquer etapa da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo (a) pesquisador (a) responsável, via e-mail **psicologiadebora@discente.ufg.br** e, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): **(62) 992802508**, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215, que a instância responsável por dirimir as dúvidas relacionadas ao caráter ético da pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG) é independente, com função pública, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes da pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

Compreender a atuação de psicólogos (os) escolares diante de situações que envolvem as questões étnico-raciais na escola e as discussões que a psicologia escolar e educacional tem promovido acerca desse assunto. Você será entrevistado e para isso deverá reservar um período de uma a duas horas, é garantida a total liberdade de recusar a participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem penalidade alguma. Você tem direito ao ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa, inclusive transporte e alimentação, se for o caso.

Em caso de danos, você tem o direito de pleitear indenização, conforme previsto em Lei. Se você não quiser que seu nome seja divulgado, está garantido o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato. As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas. Como possíveis riscos podem incluir desconforto, cansaço ou constrangimento durante a participação na entrevista, ficando a critério do (a) participante respondê-las ou não. Em caso de ocorrência de algum risco relacionado a esta pesquisa deverá contatar e notificar a pesquisadora responsável para que seja auxiliado (a). Você será orientado (a), acolhido (a) e encaminhado (a) para acompanhamento psicológico ou para o plantão psicológico no Centro de Psicologia da Universidade Federal de Goiás de forma totalmente gratuita. A pesquisadora estará disponível durante o período necessário para eventuais dúvidas e apoio.

Durante todo o período da pesquisa e na divulgação dos resultados, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, identificar-lhe, será mantido em sigilo. Todo material ficará sob minha guarda por um período mínimo de cinco anos. Para condução da entrevista é necessário o seu consentimento para utilização de um gravador, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- Permito a utilização de gravador durante a entrevista.
- Não permito a utilização de gravador durante a entrevista.

As gravações serão utilizadas na transcrição e análise dos dados, sendo resguardado o seu direito de ler e aprovar as transcrições. Pode haver necessidade de utilizarmos sua voz em publicações. Faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- Autorizo o uso de minha voz em publicações.
- Não autorizo o uso de minha voz em publicações.

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

- Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.
- Não Permito a divulgação da minha imagem 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 **A atuação de psicólogos (os) escolares diante das questões étnico-raciais na escola**. 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 (a) pelo (a) pesquisador (a) responsável **Débora Cristina de Araújo** 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)

Roteiro Entrevista Semiestruturada – Psicólogas (os)

Roteiro

1. Percurso formativo no curso de Psicologia;
2. Escolhas na área da Psicologia escolar;
3. Demandas no trabalho como psicóloga (o) escolar;
4. Desafios na atuação em Psicologia escolar;
5. Percepção das (os) psicólogas (os) sobre as relações étnico-raciais dentro do ambiente escolar entre alunas (os), professoras (es) e demais colaboradores;
6. Atuação diante de conflitos de origem étnico-racial;
7. Acessibilidade aos materiais que orientam quanto aos conflitos de origem étnico-racial no ambiente escolar.