

**UEMS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

GLAUCIA CAVALCANTE QUERINO MIYASHIRO

**PERSPECTIVAS SOBRE O TRABALHO DA PSICOLOGIA NAS EQUIPES
MULTIPROFISSIONAIS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO
SEGUNDO A LEI N. 13.935/2019**

**PARANAÍBA
2024**

UEMS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

GLAUCIA CAVALCANTE QUERINO MIYASHIRO

PERSPECTIVAS SOBRE O TRABALHO DA PSICOLOGIA NAS EQUIPES
MULTIPROFISSIONAIS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO
SEGUNDO A LEI N. 13.935/2019

Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação, nível de mestrado, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em educação sob a orientação do Prof. Dr. Fernando Guimarães Oliveira da Silva.

PARANAÍBA
2024

M679p Miyashiro, Glaucia Cavalcante Querino

Perspectivas sobre o trabalho da psicologia nas equipes multiprofissionais da rede pública municipal de ensino segundo a lei n. 13.935/2019 / Glaucia Cavalcante Querino Miyashiro. - - Paranaíba, MS: UEMS, 2025.

114 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2025.

Orientadora: Prof. Dr. Fernando Guimarães Oliveira da Silva.

1. Psicologia escolar.. 2. Deconalidade. 3. Inclusão. 4. Equoes multiprofissionais. I. Silva, Fernando Guimarães Oliveira da. II. Título

CDD 23. ed. - 370.15

Ficha Catalográfica elaborada pela bibliotecária da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Susy dos Santos Pereira CRB1°1783

GLAUCIA CAVALCANTE QUERINO MIYASHIRO

**PERSPECTIVAS SOBRE O TRABALHO DA PSICOLOGIA NAS EQUIPES
MULTIPROFISSIONAIS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO
SEGUNDO A LEI N. 13.935/2019**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestra em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovado em.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Fernando Guimarães Oliveira da Silva
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Orientador –
Participação por videoconferência

Profa. Dra. Juliana Prado
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) –
Participação por videoconferência

Profa. Dra. Antonio Cesar de Holanda Santos
Universidade Federal de Alagoas (UFAL) –
Participação por videoconferência

Este trabalho é dedicado *in memoriam* a
ROBERTO QUERINO DE SOUZA, pai querido,
saudosamente um grande educador.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que direta e indiretamente estiveram juntos a mim nesta pesquisa, neste momento de grande alegria lembro-me de cada etapa a ser seguida e como cada pessoa que atravessou meu caminho contribuiu para esta conquista.

À Profa. Greisse Quintino Leal, amiga do ensino médio a qual acreditou e me ajudou na formulação do projeto de pesquisa para ingresso no mestrado, em minha caminhada acadêmica sua intervenção foi o passo inicial para que hoje eu estivesse escrevendo estes agradecimentos.

Outro agradecimento essencial para meu ingresso na academia é dedicado à minha querida irmã Adma Coelho, que por maiores que sejam nossas diferenças, seu incentivo e exemplo de vida me conduziram a um estado de esperança e confiança em mim mesma, trazendo um dos maiores exemplos de superação e força feminina ao qual jamais esquecerei, seu exemplo de força e coragem, não podem ser esquecidos.

Aos familiares que comigo caminharam dedico meus agradecimentos: Lucas Cavalcante Querino, Melquides Cavalcante Querino e em especial a minha amada mãe Maria Eleuza Cavalcante Querino, a qual durante minha graduação não permitiu que durante minhas quedas permanecesse ao chão, segurando minha mão sem que eu abandonasse todo o caminho acadêmico desde o início da jornada, seu amor e carinho são exemplos a serem lembrados.

Durante a jornada meu companheiro e amigo de todas as horas Marcos de Faria Miyashiro, tornou-se o maior incentivador, voltar a trajetória acadêmica com família e quatro filhos não se mostrou uma tarefa fácil, porém seu apoio e compreensão foram divisores de águas para que essa jornada fosse possível.

Agradeço ainda a todos os participantes desta pesquisa, pois sem vocês não seria possível a concretização e finalização desta dissertação, como sempre digo não caminhamos sozinhos e vocês também fazem parte de todo o processo.

É por fim ao meu orientador, professor e grande inspiração acadêmica, meu querido Fernando Guimarães Oliveira da Silva, com ele compreendi na prática a sutil diferença em exercer uma função a qual se é denominado, para viver na prática de seu trabalho a dedicação, compromisso e excelência agregado a compreensão e humanidade com o próximo. Exprimo meus eternos agradecimentos por ter sido tratada com humanidade, acolhida, ouvida, me senti vista, seu exemplo como professor e orientador jamais serão esquecidos e quando enfim eu concluir minha jornada estudantil e estiver na docência, uma parte do que aprendi com ele permanecerá infinitamente em mim. Gratidão!

Todos nós, na academia e na cultura como um todo, somos chamados a renovar nossa mente para transformar as instituições educacionais – e a sociedade – de tal modo que nossa maneira de viver, ensinar e trabalhar possa refletir nossa alegria diante da diversidade cultural, nossa paixão pela justiça e nosso amor pela liberdade.

bell hooks, *Ensinar a transgredir: a educação como prática de liberdade* (2017, p. 50).

MIYASHIRO, Gláucia Cavalcante Querino. **Perspectivas sobre o trabalho da Psicologia nas equipes multiprofissionais da rede pública municipal de ensino segundo a lei n. 13.935/2019**. 2024. 114 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Unidade universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2024.

RESUMO

Este estudo apresenta os resultados de uma pesquisa de mestrado em educação, apresentado junto ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS, Unidade de Paranaíba), na linha de pesquisa Currículo, formação docente e diversidade, vinculada ao Núcleo de estudos e pesquisas em educação antirracista, em diversidades e em direitos humanos (NEPEADDH). Tem como objetivo analisar a atuação da psicologia escolar nas equipes multiprofissionais da rede pública municipal de ensino em Paranaíba/MS, conforme os parâmetros da Lei nº 13.935/2019, que torna obrigatória a inclusão de psicólogos(as) e assistentes sociais no contexto educacional. Essa legislação é um marco importante para a inserção de psicólogos(as) nas escolas públicas, garantindo uma intervenção que atenda às necessidades dos(as) alunos(as) em um ambiente que compreende e respeita as demandas educacionais e psicológicas. A Lei nº 13.935/2019, com foco na prestação de serviços de assistência psicológica e social em instituições públicas de ensino primário, significa um avanço significativo no campo da educação. No entanto, como todas as medidas legislativas, pode encontrar certas lacunas ou obstáculos durante sua execução. Com base em uma abordagem quantitativa e qualitativa, utilizou-se análise documental através de fichas de encaminhamentos, aplicação de questionários e entrevistas com os profissionais da equipe multiprofissional. Sob uma perspectiva crítica decolonial, podemos observar como as estruturas educacionais brasileiras refletem e ecoam desigualdades sociais historicamente enraizadas, refletindo a falta, por vezes, de acesso igualitário à educação. A psicologia, dentro deste cenário, torna-se imprescindível, porém, a regulamentação e especificação da lei que rege este fazer é falha, perpetuando estruturalmente a exclusão. Os resultados indicam desafios estruturais e organizacionais para a consolidação da identidade profissional dos(as) psicólogos(as) no ambiente escolar, dificuldades governamentais para a implementação da Lei de acordo com as necessidades escolares, a insuficiência na formação acadêmica e as dificuldades de articulação entre diferentes áreas do conhecimento. Este estudo contribui para o debate sobre o papel da psicologia escolar na promoção de práticas integradas e inclusivas na educação pública.

Palavras-chave: Psicologia escolar. Decolonialidade. Inclusão. Equipes multiprofissionais.

LISTA DE SIGLAS

BDTD – Biblioteca digital de teses e dissertações

CAAA – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CEINfs – Centro de educação infantil

CEP – Conselho de ética e pesquisa com seres humanos

CESH - Comitê de Ética em Pesquisas com os Seres Humanos

CRP - Conselhos Regionais de Psicologia

EduCapes – Portal de objetos educacionais abertos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

IDEB – Índice de desenvolvimento da educação básica

NEPEADDH – Núcleo de estudos e pesquisas em educação antirracista, em diversidades e em direitos humanos

PIB – Produto interno bruto

PPP - Projeto Político Pedagógico

RAE - Rede de Apoio Educacional

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

TCLE – Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento da Pesquisa

UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização dos critérios de inclusão e exclusão do grupo 1	28
Quadro 2 - Caracterização dos critérios de inclusão e exclusão do grupo 2	28
Quadro 3 - Caracterização dos critérios de inclusão e exclusão do grupo 3	8
Quadro 4 - Pesquisas sobre o tema	43
Quadro 5 - Caracterização das fichas não utilizadas	55
Quadro 6 - Perfil dos alunos das fichas	61
Quadro 7 - Fichas que tem a descrição do parecer da Psicologia	63
Quadro 8 - Perfil profissional do(a) solicitante do atendimento	64
Quadro 9 - Profissional do atendimento	66

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Solicitação em anos anteriores a 2023	62
Gráfico 2 - Atendimentos realizados	63
Gráfico 3 - Solicitante do atendimento	65
Gráfico 4 - Profissional do atendimento	66

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Nuvem de palavras mais utilizadas nas fichas de encaminhamento	57
Figura 2 - Informações sobre a RAE 1	68
Figura 3 - Informações sobre a RAE 2	69
Figura 4 - Informações sobre a RAE 3	69
Figura 5 - Atribuições do processo seletivo 2022	72

Sumário

INTRODUÇÃO	14
1. ASPECTOS DO PLANEJAMENTO DA PESQUISA	17
1.1 Justificativa	17
1.2 Problema de Pesquisa	18
1.3 Objetivos gerais e específicos	21
1.4 Metodologia	22
2. PERSPECTIVAS DECOLONIAIS E A PSICOLOGIA	31
2.1 Colonialidade e modernidade	31
2.2 Psicologias: história, saberes e fazeres	35
2.3 Levantamento bibliográfico em dissertações e teses	42
CAPÍTULO 3 – PERSPECTIVAS SOBRE A ATUAÇÃO DE PSICÓLOGOS(AS) NAS EQUIPES MULTIPROFISSIONAIS SEGUNDO A LEI N. 13.935/2019	54
3.1 Análise das fichas	54
3.1.1 Análise da Nuvem de Palavras	57
3.1.2 Análise das Fichas de Encaminhamento	61
3.1.3 Discussão Teórica Integrada aos Dados Quantitativos	64
3.1.4 Crianças com laudo médico	72
3.1.5 Conclusão Parcial da Análise Quantitativa	72
3.2 Descrição das práticas da psicologia	73
3.3 Contribuição da Psicologia dentro da equipe para os profissionais pedagogos e assistentes sociais	81
3.4 Problematizando a psicologia educacional	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95
APÊNDICES	101

Introdução

Esta pesquisa vincula-se ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Antirracista, em Diversidades e em Direitos Humanos (NEPEADDH), ligado ao Programa de Pós-graduação em educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS, unidade de Paranaíba). Ela surgiu a partir de inquietações sobre a efetivação da psicologia escolar na rede pública de ensino nos últimos anos, resultado de mobilizações no interior das escolas e dos Conselhos Regionais de Psicologia (CRP) que há décadas defendem o ambiente escolar como um local protetivo e de qualidade para o desenvolvimento de crianças e adolescentes.

A psicologia educacional traz em seu contexto histórico um caminho traçado pelas práticas médicas laboratoriais que se davam de forma clínica com o intuito de resolver isoladamente as dificuldades de aprendizagem encontradas dentro da sala de aula, oferecendo métricas ao corpo docente sobre como agir para potencializar o ensino e a aprendizagem. A leitura que se tinha das dificuldades de aprendizagem era voltada para uma análise biomédica dos aspectos biológicos e genéticos que influenciavam nos distúrbios para aprender.

Havia modelos ideais para a predisposição para aprender dentro dos padrões estabelecidos nos primórdios da educação pública gratuita e laica. Acreditava-se também que os aspectos culturais e sociais de pessoas de baixa renda influenciavam diretamente no sucesso escolar. Observou-se, com isso, um modelo higienista e eugenista.

Trazendo como método das práticas profissionais da Psicologia, as testagens psicométricas de inteligência a partir do modelo engessado da clínica, no qual definiram quais corpos infantis não cabiam nos padrões definidos como normais para a aprendizagem e os comportamentos escolares.

Ao longo dos anos, a psicologia clínica foi modificando o seu método de intervenção, cedendo espaço para um modelo de apoio ao trabalho docente, trabalhando na observação da prática cotidiana com destaque para a importância da intervenção psicológica dentro da tríade docente-discente-família, de forma a auxiliar e entender as demandas advindas deste conjunto dentro da área da educação.

Sendo assim, visamos observar e entender o trabalho realizado pela Psicologia inserida nas equipes multidisciplinares da rede pública municipal de educação de um município sul-mato-grossense, Paranaíba/MS. Tendo como parâmetro a Lei Federal nº. 13.935/2019, no qual torna obrigatório a realização de fazeres da Psicologia e do Serviço Social dentro das instituições de ensino.

Iremos nos deter às práticas da Psicologia que nos termos deste dispositivo aponta: “Art. 1º As redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais”. (BRASIL, 2019).

Diante disso, pretendemos também compreender como ocorre os processos de trabalho entre o corpo docente e a Psicologia frente às queixas oriundas das fichas de encaminhamento preenchidas pelo corpo docente que descrevem os comportamentos, situações outras e os processos de aprendizagem identificados como não condizentes com os esperados. Em seguida, aplicamos um questionário para os profissionais sobre o que se espera do trabalho da Psicologia e posteriormente, aplicamos à Psicologia para se entender o que é feito pelas profissionais no âmbito das práticas dentro da equipe.

O problema apresentado neste trabalho emerge com o seguinte questionamento: Com a efetivação da lei que obriga a atuação profissional da Psicologia na política pública de educação, quais são as demandas recebidas pela profissão dentro da equipe multiprofissional? A partir deste questionamento maior, outros advém como derivados: Em Paranaíba/MS, como a profissão está se consolidando e construindo uma identidade dentro da educação pública?

Pretendemos nos guiar pelo cerne analítico das epistemologias decoloniais a fim de fazer uma leitura outros métodos da Psicologia dentro da educação, a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de ética em pesquisas com os seres humanos (CESH) da UEMS antes de ser aplicada.

Nesta análise, além de compreender os processos de trabalho da psicologia nas equipes multiprofissionais, buscamos analisar a identidade profissional dessa área no contexto educacional, conforme estabelecido pela Lei nº 13.935/2019. Essa legislação é um marco importante para a inserção de psicólogos(as) nas escolas públicas, garantindo uma intervenção que atenda às necessidades dos(as) alunos(as) em um ambiente que compreende e respeita as demandas educacionais e psicológicas.

No entanto, a efetivação dessa atuação encontra desafios que vão além do simples cumprimento legal. A caracterização quantitativa e qualitativa das demandas de trabalho da psicologia educacional por meio das fichas de encaminhamento do corpo docente e da percepção dos(as) profissionais envolvidos(as) nas equipes, permite não apenas uma visão mais detalhada das necessidades enfrentadas, mas também uma reflexão crítica sobre os obstáculos encontrados para a consolidação dessa profissão no contexto escolar.

Os desafios enfrentados esses profissionais, ao buscar legitimar e consolidar sua atuação, envolvem a necessidade de diálogo constante com outros membros da equipe

multiprofissional, incluindo assistentes sociais, pedagogos(as), psicopedagogos(as) e professores(as) especialistas em educação especial. Isso exige uma redefinição das práticas e um esforço para garantir que as intervenções psicológicas sejam integradas ao cotidiano escolar, além de uma compreensão profunda sobre como elas se moldam às especificidades de cada contexto educacional.

A análise dos encaminhamentos feitos pelos docentes, assim como as respostas dadas pela equipe de Psicologia e demais profissionais foi fundamental para entender como essas demandas são percebidas e quais ações são tomadas para lidar com elas. Assim, a pesquisa ofereceu uma leitura crítica dos processos de trabalho e promoveu uma reflexão sobre a identidade profissional da Psicologia escolar no município de Paranaíba/MS.

Dessa forma, o estudo contribuiu com o papel da psicologia escolar dentro das equipes multiprofissionais, além de compreender os desafios enfrentados na consolidação da profissão na rede pública de ensino em Paranaíba/MS. O Capítulo 1, aborda os aspectos históricos e legais que envolvem a psicologia escolar e sua inserção nas políticas públicas educacionais, com ênfase na Lei nº 13.935/2019. Já o Capítulo 2, faremos uma análise dos processos de trabalho e das demandas da psicologia educacional com base nas fichas de encaminhamento e nas percepções dos diferentes profissionais que integram as equipes multiprofissionais. Finalmente, no Capítulo 3, discutiremos os desafios enfrentados pelos(as) psicólogos(as) na consolidação da profissão, especialmente no contexto educacional, propondo reflexões sobre o fortalecimento da identidade profissional e as possibilidades de intervenção no ambiente escolar.

1. ASPECTOS DO PLANEJAMENTO DA PESQUISA

1.1 Justificativa

Na área da educação em Paranaíba/MS, o trabalho da Psicologia junto às equipes multiprofissionais foi instituído dentro do que é entendido como Rede de Apoio Educacional (RAE). Não encontramos legislação pertinente que regulamenta essa formação, mas ela se denomina como uma equipe multiprofissional. Inicialmente, o projeto de Lei n. 3.688/2000, de autoria do Deputado José Carlos Elias apontava que: “§ 1º As equipes multiprofissionais deverão desenvolver ações voltadas para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais” (Brasil, 2000). Atualmente, a referência que se tem para a implantação dos serviços de Psicologia dentro das unidades de ensino é a Lei n. 13.935/2019.

Vale citar que o grupo se entende por multiprofissional e pode-se dizer que o dispositivo do município que o criou também apresenta esse termo que por si só registra a compreensão que se tem das relações entre as diferentes áreas do conhecimento que atuam na equipe. Pesquisamos para entender a viabilidade do conceito na área das pesquisas em educação e não encontramos materiais bibliográficos consideráveis sobre o assunto. Na saúde, especialmente a da família, é comum ver a materialidade do conceito. A pesquisa de Peduzzi (2001, p. 108), ao concluir que a multiprofissionalidade “[...] consiste uma modalidade de trabalho coletivo que se configura na relação recíproca entre as múltiplas intervenções técnicas e a interação dos agentes de diferentes áreas profissionais”.

Transpondo o conceito para a área da educação subentende-se que existe a preocupação em se trabalhar em equipe, preservando as atribuições específicas de cada profissão, agindo eticamente em relação aos limites de cada uma.

Pensamos em estudar o processo de implantação das orientações legais que dispõem sobre a atuação da Psicologia na educação especificamente no município de Paranaíba/MS, além de entender como estão dispostas pelas prioridades definidas nas políticas de educação a nível municipal e exercidas a partir do projeto político pedagógico (PPP) do município para a educação infantil e/ou séries iniciais do Ensino Fundamental.

Diante disso, pretendemos também compreender como ocorre os processos de trabalho entre o corpo docente e a Psicologia frente às queixas oriundas das fichas de encaminhamento

preenchidas pelo corpo docente que descrevem os comportamentos, situações outras e os processos de aprendizagem identificados como não condizentes com os esperados.

O problema dessa pesquisa emerge com a seguinte questão: Com a efetivação da lei que obriga a atuação profissional da Psicologia na política pública de educação, quais são as demandas recebidas pela profissão dentro da equipe multiprofissional? A partir deste questionamento maior, outros advém como derivados: Em Paranaíba/MS, como a profissão está se consolidando e construindo uma identidade dentro da educação pública?

1.2 Problema de Pesquisa

No início dos anos 2000, um projeto de lei feito pela então deputada Jandira Feghali propunha a formalização e obrigatoriedade dos serviços de Psicologia nas redes públicas de educação básica. Esse projeto levou exatos 19 anos para a aprovação, sendo qualificado como obrigatórios tais serviços juntamente com o Serviço Social no âmbito escolar.

Para a Lei, este profissional deve estar inserido em equipes multiprofissionais da rede pública de ensino, à mercê das políticas públicas adotadas individualmente por cada instituição, visando “a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais” conforme aponta a LEI Nº 13.935, DE 11 DE DEZEMBRO DE 2019 (BRASIL, 2019).

[...] visando “§ 1º As equipes multiprofissionais deverão desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais”. conforme menciona a Lei n. 13.935, de 11 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019, art. 1º).

Diante do referido dispositivo, observamos que as determinações dos fazeres profissionais da Psicologia da educação são vagos e estão dispostos a partir do PPP de cada instituição. Isso nos leva ao problema deste estudo, questionar o que é feito por profissionais da Psicologia nestas equipes, uma vez que o foco do problema não é a aprendizagem, mas outras questões que podem refletir no bom desempenho dos alunos da educação básica. Para melhor compreensão deste fazer, realizamos um levantamento do conhecimento a fim de conhecer as informações sobre esse campo de pesquisa.

Para Romanowski e Ens (2006), a pesquisa do estado do conhecimento proporciona o diagnóstico profundo de temas pertinentes, que emergem e recorrem ao modo de nos atentar

para as particularidades do tema em análise, nos proporcionando também a observação das fendas sociais a partir do olhar crítico científico.

Utilizamos as seguintes plataformas de periódicos acadêmicos: *Google Acadêmico*, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e EduCapes. O primeiro descritor de procura nas três plataformas foi: **Psicologia Escolar na educação infantil**. Na plataforma do *Google Acadêmico*, foram encontrados 142 artigos científicos sobre o tema em um tempo aproximado de 0,09 segundos; já na plataforma BDTD nenhum resultado foi encontrado quando a procura foi feita com tais descritores inserindo o descritor no filtro título da plataforma EduCapes, obtivemos 2 resultados. Nesta última, as publicações encontradas não apresentavam relação com o título da pesquisa. A primeira publicação para este estudo está datada no ano de 2021, e as mais recentes no ano de 2022.

Para continuar com um levantamento do estado do conhecimento, o descritor: **Atuação do Psicólogo na Educação**, encontramos na plataforma do *Google acadêmico* cerca de 219 publicações em um tempo de 0,02 segundos; na plataforma BDTD, 1 resultado em um tempo de 0,12 segundos e por fim, na plataforma EduCapes encontramos 7 resultados para a pesquisa. A primeira publicação sobre o tema está datada do ano de 2008 e a última publicação no ano de 2022. Destacamos que a plataforma EduCapes não fornece o tempo de procura. Todas as buscas foram realizadas na primeira quinzena do mês de novembro de 2022.

Observarmos no breve levantamento realizado na plataforma *Google Acadêmico*, os resultados foram encontrados em maior quantidade, possivelmente porque nesta plataforma encontramos artigos científicos juntamente com teses e dissertações, enquanto nas plataformas do BDTD e EduCapes os trabalhos existentes são referentes a teses e dissertações somente. Concluimos que existe um maior número de artigos científicos, os quais nem sempre são pesquisas aplicadas, e sim revisões de outros artigos e de análises já existentes. Percebemos também quão novas são as pesquisas relacionadas ao tema, nos levando a refletir sobre a construção das práticas deste novo fazer da Psicologia na Educação Pública que já vinha se construindo de forma isolada pelas esferas de governo e atualmente, o que vem sendo construído a partir do reconhecimento dessa profissão nesta área.

Com a referida Lei Federal 13.935 de 2019, buscamos compreender as fendas estruturais existentes no processo de inserção do(a) profissional de Psicologia no contexto educacional. Ao realizarmos o aprofundamento na análise da Lei, entende-se que a mesma dá abertura para variadas interpretações particulares, sendo um dos pontos principais como esta atuação deve ser realizada, levando a interpretações variadas sobre quais responsabilidades e interpretações o(a) profissional de Psicologia na escola deve assumir.

Ao propor que o(a) profissional de Psicologia realize sua atuação mediante os interesses das políticas educacionais das instituições públicas, encontramos dentro da literatura histórica as políticas educacionais hegemônicas. Tal seguimento de abordagem pode resultar na limitação do escopo da atuação e práticas da Psicologia na escola, reduzindo a uma simples adequação da profissão aos ecos coloniais e eugenistas existentes dentro da história da educação brasileira, não considerando as particularidades e especificidades existentes em cada instituição de ensino público brasileiro bem como dos arranjos institucionais de diferentes esferas de governo no que refere ao reconhecimento da profissão nessa área.

A Lei nº 13.935/2019, com foco na prestação de serviços de assistência psicológica e social em instituições públicas de ensino primário, significa um avanço significativo no campo da educação. No entanto, como todas as medidas legislativas, é possível encontrar certas lacunas ou obstáculos durante sua execução. A legislação estipula uma prestação gradual desses serviços, de acordo com o cronograma delineado pelos estabelecimentos de ensino e proporcional aos recursos financeiros e humanos à sua disposição. No entanto, essa abordagem incremental pode levar a atrasos no processo de execução, uma vez que a ausência de um prazo definitivo geraria uma implementação lenta ou mesmo uma ausência completa desses serviços em áreas selecionadas. Além disso, existe uma probabilidade de disparidades regionais, em que locais dotados de maiores recursos agilizariam a implementação do serviço em comparação com regiões marginalizadas, perpetuando assim as disparidades no acesso aos cuidados.

A legislação exige a presença de psicólogos(as) e assistentes sociais, embora possa haver uma escassez de profissionais competentes em determinadas áreas, particularmente nas regiões suburbanas e rurais, colocando desafios à prestação de serviços. O recrutamento e a retenção desses profissionais podem enfrentar obstáculos devido a questões como salários escassos e condições de trabalho precárias, que são frequentemente mais agudas em comunidades carentes. A prestação de serviços também depende de meios financeiros, e a alocação orçamentária inadequada pelas autoridades locais, estaduais e nacionais o que comprometeria a execução. Além disso, os governos deveriam priorizar setores alternativos, minimizando assim a importância da implementação de serviços de psicologia e assistência social.

A Lei exige que os serviços integrem o PPP das escolas, mas a falta de diretrizes claras sobre como essa integração deve ocorrer pode levar a interpretações diversas e inconsistentes como já foi dito anteriormente por parte das secretarias de educação. Essa ambiguidade pode ser explorada para manter práticas excludentes e coloniais, considerando que a ausência de uma leitura coerente com o que o projeto coletivo da profissão historicamente engajada por

contribuir para uma visão errônea da inclusão destes profissionais nas equipes. Em situações mais sérias, alguns(mas) gestores(a)s e educadore(a)s podem resistir à integração desses serviços, especialmente se não compreenderem seu valor ou se sentirem sobrecarregados por um sistema educacional que já não atende adequadamente às necessidades das comunidades marginalizadas.

Outrossim, é possível assinalar também que a legislação carece de protocolos precisos de supervisão e monitoramento, o que dificulta a garantia da implementação adequada dos serviços educacionais nas escolas. A deficiência de mecanismos de prestação de contas pode resultar em falhas não detectadas ou não tratadas na execução, sustentando assim um sistema que ignora os requisitos das comunidades marginalizadas.

A formulação da legislação pode dar origem a interpretações variadas, e termos ambíguos ou gerais ser interpretados de forma diferente por vários sistemas educacionais, potencialmente impactando a consistência na aplicação da lei. Embora a Lei nº 13.935/2019 marque uma progressão notável, sua eficácia depende de vários elementos, como a acessibilidade de recursos financeiros e humanos, a presença de diretrizes explícitas para a coordenação de serviços e o estabelecimento de mecanismos de monitoramento e supervisão. A atenção diligente a essas possíveis deficiências é fundamental para garantir que a legislação atinja seu objetivo de promover um ambiente escolar mais inclusivo, equitativo e estimulante que reconheça e aprecie a diversidade cultural e social de todo(a)s o(a)s aluno(a)s.

Além das imperfeições da legislação, podem ser feitas perguntas sobre a educação de profissionais de Psicologia sob a estrutura legal obrigatória, ao mesmo tempo em que aumentam a conscientização por meio da disseminação de informações sobre as novas responsabilidades de equipes interdisciplinares e de educadores(as) nos quais esse profissional opera. A legislação falha em delinear ou reconhecer a necessidade de educação continuada desses profissionais a fim de cultivar uma compreensão das metodologias patologizantes e acusatórias que podem surgir como resultado do estabelecimento da Psicologia dentro de um contexto eugênico ao longo da história da educação no Brasil, conforme articulado no próximo referencial teórico. Conseqüentemente, existe o potencial de produzir resultados com deficiências que ressaltam o desafio de preparar adequadamente os(as) profissionais para abordar questões relativas à diversidade cognitiva e existencial.

1.3 Objetivos gerais e específicos

Analisar os processos de trabalho e a identidade profissional da psicologia escolar junto às equipes multiprofissionais de educação da cidade de Paranaíba/MS a partir das fichas de encaminhamentos do corpo docente, da percepção profissional e da percepção de outras profissões dentro destas equipes conforme preconiza as práticas estabelecidas pela Lei 13.935/2019.

- Caracterizar quantitativa e qualitativamente os processos e as demandas de trabalho da psicologia educacional dentro da equipe multiprofissional;
- Problematizar os desafios enfrentados na concepção de profissionais da psicologia para consolidação da profissão na área da educação.

1.4 Metodologia

O método científico surge a partir da necessidade da separação do senso comum e a busca contínua pela verdade, como bem pontuou Karl Popper (1977). O autor diz que na busca empírica por meio de observações sistemáticas ou controladas da realidade, é necessário ter conceitos expressos de forma explícita em suas definições e nas especificidades operacionais. Ao definirmos a necessidade da cientificidade e fidedignidade de um experimento, torna-se necessário compreender e traçar o caminho realizado para que o experimento possa ser considerado válido ou refutado posteriormente como uma hipótese científica. Tal caminho demonstra-se a partir de como quem faz ciência realiza suas perguntas, observando para qual lógica será aplicada e qual o método será utilizado no intuito da obtenção de suas respostas.

Dentro da literatura encontramos uma enorme variedade de métodos específicos referente a abordagens distintas voltados ao planejamento, execução e análise da pesquisa, contudo todos dentro de suas especificidades buscam um único objetivo resumido pela busca confirmação ou negação.

Shaughnessy *et. al.* (2012, p. 44) esclarecem a lógica do método científico:

Uma das melhores maneiras de entender o método científico como meio para buscar a verdade é distingui-lo de nossos modos “corriqueiros” de saber. Assim como um telescópio e um microscópio ampliam as nossas capacidades corriqueiras de enxergar, o método científico amplia nossos meios corriqueiros de saber.

Para tanto, buscamos apresentar neste item o caminho do método científico que foi utilizado na busca pela confirmação ou refutação das hipóteses científicas eleitas para estudo,

compreendendo ampliar o campo de visão do fenômeno pesquisado: a efetivação da psicologia escolar nas equipes multiprofissionais da rede municipal de educação de Paranaíba/MS. Trata-se de uma realidade que possui engrenagens próprias de funcionamento mesmo que recente com a obrigatoriedade da inserção da Psicologia e do Serviço Social na rede de atenção. Sendo novo o fazer para o município, existem pesquisas que demonstram que em outras realidades municipais isso já ocorria há muito tempo.

A pesquisa seria realizada em três momentos, porém não conseguimos a aprovação da coordenação da equipe durante os prazos propostos para a realização da última etapa: o grupo focal. Abaixo apresentamos especificadamente cada uma das etapas para a melhor compreensão do caminho escolhido por este estudo:

- Primeiro momento realizado: coleta de dados documentais por meio das fichas de encaminhamento do corpo docente para a equipe multiprofissional;
- Segundo momento realizado: aplicação de questionários separados em dois grupos, sendo um voltado para a Psicologia e o outro, será aplicado para as outras profissões que compõem a equipe;
- Terceiro momento (não realizado): grupo focal com a Psicologia.

Foram feitos diferentes contatos com a coordenação da equipe para tentar sensibilizar a importância da última etapa da pesquisa entre os meses de fevereiro e maio de 2024, porém sem tanto êxito. Inicialmente, obtivemos a resposta de que a equipe estava em processo de transição, considerando que ano a ano tem um novo processo seletivo no fim do ano para o ingresso de novos(as) membros(as) na equipe no próximo ano letivo. Posteriormente, não havia respostas durante o contato ou agendamento e sem a equipe estar ou poder atender.

Considerando tais dificuldades, revisamos os instrumentos de coleta e ao invés de aplicar um grupo focal, propomos uma entrevista semi estruturada com as psicólogas da equipe, utilizando de recursos tecnológicos para registro das perguntas e respostas, porque, enquanto pesquisadora, senti que as psicólogas e coordenadora da equipe não estavam sentindo-se confortáveis.

Detalhamos cada processo da coleta de dados nas próximas linhas, respaldado pelo referencial teórico eleito para abordar esta pesquisa: a decolonialidade. Analisamos as informações levantadas embasados na visão da Decolonialidade, partindo dos conceitos de rever a construção social da realidade profissional em Psicologia para observar como esta prática se consolida no âmbito de locais que não se caracteriza como um grande centro industrial ou de desenvolvimento como é o caso de um município pequeno do leste sul-mato-grossense, Paranaíba/MS.

Paranaíba é uma cidade localizada na divisa entre Mato Grosso do Sul e Minas Gerais, foi oficialmente fundada em 1838, tendo desempenhado um papel estratégico durante a Guerra do Paraguai como rota logística. Historicamente, a cidade foi povoada por bandeirantes paulistas e colonos mineiros, entre eles José Garcia Leal, que contribuiu para o desenvolvimento agrícola e fundou a primeira igreja da região em 1836. O município, inicialmente uma aldeia, tornou-se uma cidade de destaque regional, especialmente por sua economia agropecuária (Prefeitura de Paranaíba, 2024).

Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021), Paranaíba possui uma população estimada de 42.023 habitantes e um PIB *per capita* de R\$ 29.276,42. Esses dados refletem um desenvolvimento econômico moderado, típico de cidades pequenas, com dependência do setor agropecuário e de serviços. Entretanto, Bezerra e Vasconcelos (2019) apontam que o PIB *per capita*, embora importante, não reflete adequadamente a qualidade de vida nem a distribuição equitativa de renda. Isso é particularmente relevante para municípios como Paranaíba, onde as desigualdades econômicas podem prejudicar o acesso à educação e outros serviços essenciais.

No campo educacional, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de Paranaíba revela os desafios enfrentados pela cidade. Oliveira e Pinto (2018) ressaltam que, em áreas rurais e de pequeno porte, apresenta-se uma evidente lacuna entre o crescimento econômico e os investimentos em setores sociais, como a educação. Essa defasagem evidencia a necessidade de políticas públicas mais direcionadas e eficazes para a promoção de melhorias nesse setor.

Sob uma ótica decolonial, é imprescindível questionar as análises baseadas unicamente em critérios econômicos capitalistas. A lógica colonial, historicamente imposta, marginaliza as cidades menores e perpetua a ideia de que o desenvolvimento e a modernidade estão concentrados nos grandes centros urbanos (Quijano, 2000). Esse paradigma negligencia a riqueza cultural e as práticas locais, como as de Paranaíba, reforçando desigualdades e limitando o reconhecimento das diversas realidades existentes. Segundo Silva (2020), uma abordagem decolonial exige a revisão dessas estruturas, valorizando práticas locais e propondo um desenvolvimento social e econômico que não seja dependente dos centros hegemônicos.

Dessa forma, embora o PIB *per capita* de Paranaíba apresente uma economia estável, o cenário educacional ainda impõe desafios. Como argumenta Gomes (2017), é fundamental que as políticas públicas sejam reestruturadas com base nas especificidades locais. A perspectiva decolonial propõe uma superação dos modelos tradicionais de desenvolvimento,

promovendo uma justiça social que assegure o acesso equitativo aos recursos educacionais e aos serviços públicos em geral.

Acredita-se que por esta localidade estar longe de um grande centro capitalista, a realidade pode parecer sem tanta relevância. Mas elevar as experiências da profissão de Psicologia ao encontro com a ciência, propiciaria condições de propor melhorias aos profissionais que estão contribuindo para constituir uma identidade profissional, bem como observar para aquilo que precisa ser melhorado com um olhar da ciência.

Queremos que a pesquisa compartilhe conhecimento com os(as) profissionais de Psicologia da referida equipe. Para isso, se fez necessário validar a compreensão do posicionamento dos sujeitos envolvidos e a elaboração coletiva dos indivíduos pertencentes à pesquisa. Acessamos o conhecimento sobre esta prática na área da educação, pois a busca na observação e análise dos dados levantados se deu numa relação por meio de práticas não hierarquizadas abordadas nas metodologias decoloniais, mesmo entendendo que “O espaço de referência das análises não é mais o estatal, mas o sujeito que pesquisa e os campos de investigação permanecem definidos de acordo com os modelos hierárquicos modernos” descrito por Salvo Torre *et.al.* (2022, p. 343).

É necessário entender que dentro do método de análise, existem três modalidades classificadas em categorias específicas da decolonialidade: o poder, o saber e o ser. A partir destas categorias, utilizamos os estudos de Anibal Quijano (2019) com a análise do livro *Ensayos em torno a la colonialidad del poder*, buscando identificar as práticas que podem ter um constructo da colonialidade como experiência existencial na América Latina, responsáveis por invisibilizar produções específicas de nossa localização na geopolítica do conhecimento. Olhar, neste caso, para o fazer da Psicologia nestes espaços não hegemônicos e distantes dos grandes centros industriais do Estado de MS, como é o caso das cidades de Campo Grande (capital), Dourados, Corumbá e Três Lagoas.

A prática da pesquisa em campo iniciou-se primeiramente através do levantamento referente às fichas de encaminhamento enviados pelo corpo docente das escolas públicas destinadas à equipe multiprofissional. Mapeamos através do desenho transversal uma amostra do ano letivo de 2023.

Com esses dados quantitativos, descrevemos as características da amostra, traçando um paralelo entre a análise das fichas com o trabalho realizado pelos(as) profissionais de Psicologia escolar. Para tal, este método foi escolhido pela não continuidade de observação e acompanhamento da amostra (SAUGHNESSY, ZECHMEISTER, ZECHMEISTER, 2012). No

contato com o material não houve identificação de dados como o nome em razão da instrumentalidade ética nas pesquisas em educação.

Dando seguimento ao classificado, no segundo momento realizamos a aplicação de questionários estruturados com o intuito de levantar as informações a partir das respostas apresentadas na busca do conhecimento e avaliação dos pensamentos, opiniões e sentimentos de cada indivíduo entrevistado frente às práticas de trabalho dentro da equipe multiprofissional: um questionário aplicado à Psicologia e o outro, às demais categorias profissionais que compõe a equipe.

Os questionários (APÊNDICES C e D) possuem em comum questões pertinentes à identificação do(a)s profissionais atuantes nesta equipe, buscando informações como gênero, etnia, sexualidade, raça, religiosidade, ano de formação, local de formação, pós-graduação, tempo de experiência profissional como questões fechadas. No caso do questionário da psicologia, haverá um segundo grupo de perguntas abertas para conhecer as práticas de psicologia.

Em relação às demais categorias profissionais que compõem a equipe multiprofissional, no segundo grupo de perguntas do questionário aplicado são direcionadas para a compreensão dos demais profissionais de áreas diversas sobre o que se espera do trabalho realizado pelo Psicologia na educação. Com isso, tivemos um panorama sobre como as outras especialidades identificam o trabalho deste profissional e como a psicologia educacional agrega conhecimentos às outras áreas profissionais existentes na equipe, os dois questionários estarão disponíveis no apêndice deste projeto.

Saughnessy, Zechmeister e Zechmeister (2012, p. 151) exemplificam a complexibilidade em questionar, dada a sofisticação das observações, explicando assim a diferença entre o perguntar de forma casual e o perguntar direcionado a compreensão científica:

A pesquisa de levantamento é projetada para lidar mais diretamente com a natureza dos pensamentos, opiniões e sentimentos das pessoas. Superficialmente, a pesquisa de levantamento é enganosamente simples. Se você quiser saber o que as pessoas estão pensando, pergunte a elas! De maneira semelhante, se você quiser saber o que as pessoas estão fazendo, observe-as! Todavia, como já vimos, quando esperamos inferir princípios gerais do comportamento, nossas observações devem ser mais sofisticadas do que as nossas observações cotidianas e casuais. Assim, a pesquisa por meio de levantamentos também exige mais do que apenas fazer perguntas às pessoas.

No terceiro momento, como não conseguimos aplicar o grupo focal anteriormente proposto, decidimos realizar uma conversa com três pontos de discussão: 1) o trabalho que é

realizado dentro da equipe por essas profissionais, 2) quais as maiores dificuldades encontradas no serviço prestado e 3) quais as expectativas para o futuro da psicologia dentro da educação. A partir dessa conversa, três pontos principais emergiram. O primeiro refere-se à **insuficiência na formação acadêmica e prática limitada em Psicologia Educacional**, onde as profissionais ressaltaram que, durante sua formação, tiveram pouco contato com a prática aplicada nas escolas, o que gera dificuldades ao ingressarem no ambiente escolar.

O segundo ponto aborda a **dificuldade na adequação das práticas coletivas dentro da equipe multiprofissional**, uma vez que, apesar de a legislação recomendar o trabalho coletivo, a prática cotidiana se concentra mais em demandas individualizadas devido ao número insuficiente de profissionais e à grande quantidade de escolas atendidas. Por fim, foi discutido o **desafio na compreensão do papel da psicologia escolar** e a necessidade de aumentar o número de profissionais para atender de maneira mais adequada às demandas, tanto individuais quanto coletivas. Frente a isto, o grupo estudado referente aos profissionais da equipe multiprofissional da educação foi desenhado a partir de todos os profissionais contratados e/ou concursados desde a criação da equipe, que corresponde à data de vinte e dois de fevereiro de dois mil e vinte e dois, que estejam em pleno exercício de suas atividades profissionais.

A população estudada nas fichas de encaminhamento foi composta a partir de todo material disponibilizado no início do ano letivo de 2023 até o mês de maio do mesmo ano, seguidamente a base amostral é dos(as) alunos(as) matriculados(as) nas escolas, a amostra foi realizada com todas os formulários, cada elemento analisado a partir dos critérios de inclusão e exclusão que compõe os procedimentos éticos de pesquisa.

Para melhor entendimento da amostra da pesquisa dividimos em três grupos amostrais. O grupo 1 caracterizado pela equipe multiprofissional que não são formados em Psicologia que compõem a rede de ensino pública do município de Paranaíba MS, o grupo 2 composto por profissionais formados em psicologia inseridos na equipe multiprofissional e o grupo 3 é representado pelas fichas de encaminhamentos do corpo docente.

A pesquisa foi submetida à apreciação do órgão gestor da Secretaria Municipal de Educação a fim de ter autorizada a sua aplicação. Após autorização da Secretária de educação do município (APÊNDICE A), o projeto de pesquisa foi inserido na Plataforma Brasil a fim da aprovação do comitê de ética no dia 17/05/2023 recebendo a autorização e aprovação para continuidade da pesquisa no dia 01/08/2023. Prosseguimos no dia 15/08/2023 com a apresentação da pesquisa para a equipe multiprofissional a fim de apontar os riscos, benefícios e objetivos da pesquisa e a apresentação do Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento da Pesquisa (TCLE) (APÊNDICE B e C).

Com intuito de entender o trabalho da psicologia na equipe multiprofissional da educação, estabelecemos critérios que possam incluir e excluir variáveis na busca da qualidade da pesquisa realizada. Abaixo segue um quadro que caracteriza os critérios de exclusão e inclusão devidamente aprovados pelo conselho de ética.

Quadro 1 – Caracterização dos critérios de inclusão e exclusão do grupo 1

Grupo 1	
Critérios de inclusão	Critérios de exclusão
Profissionais com nível superior	Graduação em psicologia
Profissionais pertencentes a equipe de multiprofissionais da educação	Profissionais afastados por qualquer motivo de suas funções na atualidade da pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Quadro 2 – Caracterização dos critérios de inclusão e exclusão do grupo 2

Grupo 2	
Critérios de inclusão	Critérios de exclusão
Profissionais da equipe multiprofissional graduados em psicologia	Profissionais afastados por qualquer motivo de suas funções na atualidade da pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Quadro 3 – Caracterização dos critérios de inclusão e exclusão do grupo 3

Grupo 3	
Critérios de inclusão	Critérios de exclusão
Todas as fichas de encaminhamento referente ao ano letivo de dois mil e vinte três	Fichas de alunos desistentes, transferidos entre o início do ano letivo até o mês de maio do ano vigente. Alunos matriculados a partir do mês de maio do ano vigente
Todas as demandas das fichas	Alunos nas quais as demandas chegaram previamente laudadas no momento da matrícula por profissionais externos da escola.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, levamos os sujeitos a refletirem sobre os riscos e benefícios, pensando na integridade acadêmica por meio das probabilidades de danos que possam ocorrer. Mediante a estas reflexões medidas, foram apresentadas com intuito de sanar e prevenir prejuízos aos envolvidos. Para os estudos observacionais há os riscos existentes de exposições dos participantes e perda de confidencialidade, causando assim desconforto e complicações aos sujeitos da pesquisa, neste caso existe a garantia que todos os dados foram apenas manipulados pela equipe de pesquisa envolvida e não foram identificados, sem utilização de fotos ou exames que possam comprometer a identificação do sujeito e a ética da pesquisa, resultando assim na não exposição dos envolvidos.

Apresenta-se a probabilidade de riscos envolvendo questões psicológicas advindas das perguntas realizadas nos questionários e durante as interações desenvolvidas, questionamentos e profundas reflexões permeadas de angústias podem acometer os(as) participantes. Para tal questão, disponibilizamos em casos de angústias individuais advindas desses processos atendimento especializado com profissional de psicologia clínica em atendimentos breves de orientações. Para sanar as angústias coletivas, tínhamos a pretensão de desenvolver uma proposta formativa para a equipe no formato de extensão no primeiro semestre de 2024. Mas, durante os momentos em que fomos abordar a equipe para tal não conseguimos formalizar essa etapa, considerando as dificuldades de contato que tivemos no decorrer do estudo.

Nesta pesquisa foi qualificado os benefícios indiretos coletivos. Aos indivíduos envolvidos, a pesquisa trouxe o aumento de conhecimentos futuros sobre o tema central da pesquisa, acreditamos que a pesquisa sobre a atuação do(a) psicólogo(a) dentro da equipe de multiprofissionais proporcionará benefícios potencialmente futuros correlacionados aos resultados obtidos ao final da pesquisa.

Passando pela solidez do método de coletar os dados da pesquisa dentro dos procedimentos éticos aprovados, adentramos a sua análise com o intuito de formulação de sua hipótese central. Procuramos compreender qual trabalho o(a) psicólogo(a) da educação exerce. Realizar esta análise denota levantar o máximo de dados referentes a todas as nuances deste exercício, seguidamente olhar o material colhido requer rigor e qualidade para as respostas encontradas (SAUGHNESSY, ZECHMEISTER, ZECHMEISTER, 2012).

Confirmando a obtenção dos dados colhidos dos três grupos de pesquisa, seguimos o seguinte caminho para a validação da análise proposta. Primeiramente, conhecemos e nos familiarizando em um estágio investigativo e os inspecionando cuidadosamente para, de fato, compreender se eles satisfazem nossas perguntas. Em segundo momento, realizamos discussões internas ao grupo de estudos e em formato de orientação individual a fim de tabular informações e perspectivas de análise que o material coletado (questionários e entrevistas transcritas) poderiam oferecer. E por último realizar a confirmação do que eles revelam, através do referencial teórico adotado para este estudo (SAUGHNESSY, ZECHMEISTER, ZECHMEISTER, 2012).

Descrevemos agora detalhadamente cada processo de análise separados novamente pelos momentos descritos na coleta de dados. O primeiro momento da análise, foram os documentos provenientes das fichas de encaminhamentos, foram analisados a frequência de palavras, sua categorização partiu do contato com os documentos. Buscamos este método visando o prévio conhecimento das demandas existentes, compreendemos este processo como

a classificação elementar que constitui um conjunto interligado por suas diferenciações, seguidamente reagrupados mediante suas analogias (BARDIN, 2011). As médias das fichas de encaminhamento mensal foi realizada para ser utilizada como base de dados para o último estágio da análise de dados.

O segundo momento foi seguido a partir das respostas coletadas dos questionários aplicados na coleta de dados. Assim, o conteúdo foi analisado através da proposta apresentada por Bardin (2011) em seu livro intitulado **Análise de Conteúdo**, na qual a análise feita a partir de conteúdo do tipo classificatório, nos permitiu a leitura flutuante e formulação de hipóteses, compreendendo o indivíduo dentro de suas relações de trabalho.

Durante essa fase de análise, houve a possibilidade de esclarecimento de como o(a) profissional de Psicologia e as outras profissões observam a si e ao meio no qual estão inseridos na execução de suas especificidades dentro do campo da educação (BARDIN, 2011). No terceiro momento, deixamos um relato de pesquisa sobre a interação feita com as profissionais da psicologia acerca do processo de concepção criado dentro da equipe a respeito de sua identidade profissional na área da educação a partir das demandas atendidas.

2. PERSPECTIVAS DECOLONIAIS E A PSICOLOGIA

2.1 Colonialidade e modernidade

A compreensão da decolonialidade parte dos estudos feitos pelo Sociólogo peruano Anibal Quijano nascido em 1928, trazendo consigo umas das maiores obras da atualidade no processo de colonialidade latino-americano bem como o fenômeno da modernidade do mundo contemporâneo. Sua análise parte da estrutura da colonialidade durante o processo de colonização da Europa no continente das Américas, nas guerras de independências e na constituição das repúblicas das américas.

Para Anibal Quijano (2019), a conquista das sociedades e culturas existentes nas denominadas hoje Américas Latinas foi o começo da constituição da ordem mundial que domina até os dias atuais. Mesmo 500 anos depois da conquista das Américas, gerando um padrão de poder global que articula todo o planeta, implicando assim na grande concentração dos recursos do mundo voltados a uma pequena burguesia europeia e suas classes dominantes.

Para o autor, o momento em que o colonialismo político é formalmente eliminado, a cultura europeia citada também como cultura ocidental continua sendo uma relação de dominação colonial, tratando-se de uma colonização de outras culturas, colonização da subjetividade do ser dos colonizados, atuando diretamente na integridade e identidade no imaginário do colonizado

Eso fue producto, al comienzo, de una sistemática represión no sólo de específicas creencias, ideas, imágenes, símbolos y conocimientos que no servirían para la dominación colonial global. La represión cayó sobre todo, sobre los modos de conocer, de producir conocimiento, de producir perspectivas, imágenes y sistemas de imágenes, símbolos, modos de significación, sobre los recursos, patrones e instrumentos de expresión formalizada y objetivada, intelectual o visual. Fue seguida por la imposición del uso de los propios patrones de expresión de los dominantes, así como sus creencias e imágenes referidas a lo sobrenatural, las cuales sirvieron no solamente para impedir la producción cultural de los dominados sino también como medios muy eficaces de control social y cultural, cuando la represión inmediata dejó de ser constante y sistemática (QUIJANO, 2019, p. 103-116).

A elaboração do outro a partir do colonialismo surge da “descoberta” do colonizador de povos subjugados como inferiores ao padrão de civilização estabelecidos pelo homem, branco, europeu, cishétero, no qual ao conquistar o novo mundo passa a estabelecer quem é ou não civilizado.

Por colonialismo, Quijano (2007, p. 93) entende:

O controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada possui uma diferente identidade e as suas sedes centrais estão, além disso, em outra jurisdição territorial. Porém nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O Colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à intersubjetividade de modo tão enraizado e prolongado.

Já por colonialidade:

[...] é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América (QUIJANO, 2007, p. 342).

Esta concepção de Quijano (2007) nos faz olhar para como o conhecimento foi construído no nosso país, questionando se ele valorizou experiências circunscritas nos padrões existenciais de nossa razão colonizadora ou se transpomos, repetimos e incorporamos a forma de conhecimento europeizado que nos distancia de sermos reconhecidos como geradores(as) de conhecimento.

Maldonado-Torres (2020, p. 30) cita:

É, portanto, necessário refletir criticamente sobre o enredamento de marcadores de civilização com ideias que postulam outros povos como primitivos ou selvagens, e sobre as formas nas quais a modernidade ocidental sempre pressupõe definições e distinções coloniais dessa natureza.

A análise de seus estudos concentra-se também na colonialidade como um fenômeno subjetivo, no qual esses processos acontecem no campo das estruturas de pensamentos, partindo da subjetividade do ser, como também um fenômeno político no qual interfere nos processos de produção intelectual dado em seus mecanismos e estruturas de conhecimentos. Seus estudos concentram-se não apenas no campo teórico, mas também na grande influência do pensar sobre a colonialidade/modernidade a partir do século XX.

Para a compreensão da colonialidade faz-se necessário a concepção de que ela está atrelada à modernidade, as mesmas são face do mesmo fenômeno. Tal fenômeno inicia-se a partir do colonialismo, termo cunhado para a descrição do período no qual um povo é dominado

por uma colônia, dominada dentro do território colonizado. No Brasil, o processo colonial dá-se pela dominação portuguesa dos povos originários e a escravização da população negra africana. Mesmo formalizado o fim da colonização é possível observar o legado do colonialismo reverberando após o fim do período colonial e da independência econômica e política, dando assim cunho a colonialidade e suas estruturas do pensar, políticas e sociais. (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 27-54).

A reverberação da naturalização do pensar do colonialismo dá-se a partir da perspectiva cognitiva que foi reproduzida por um longo tempo em um mundo eurocentrado no capitalismo colonial/moderno, tornando natural a formação das estruturas do pensar a partir da colônia. Esta naturalização proveniente desde o século XVIII, a partir do iluminismo e o eurocentrismo, passou a firmar o pensamento que a Europa era a civilização central do mundo, a qual detinha o verdadeiro saber científico, do pensar, do poder e influências econômicas e sociais, sendo eles os grandes colonizadores eleitos por conta própria dentro da modernidade e racionalidade.

Ao falarmos sobre o eurocentrismo e Europa, não nos detemos aos espaços apenas geográficos, Quijano (2019) traz a Europa como uma metáfora, referindo-se a tudo que se estabelece como uma expressão racial/ étnica/cultural da Europa como uma extensão europeia, *“como uma prolongación de ella, es decir, como um carácter distintivo de la identidad no sometida a la colonialidade del poder”* (QUIJANO, 2019, p. 153).

Compreendendo as questões de poder no eurocentrismo, o autor descreve historicamente como um espaço em uma rede de relações sociais que visam a busca de exploração/dominação de áreas determinadas dos seguintes âmbitos sociais:

- 1) el Trabajo y sus productos; 2) em dependência del anterior, la naturaleza y sus recursos de producción; 3) el sexo, sus productos y la reproducción de la especie; 4) la subjetividad y sus productos materiales e intersubjetivos, incluyendo el conocimiento; 5) la autoridad y sus instrumentos (QUIJANO, 2019, p. 155).

A dominação exercida a partir do eurocentrismo dentro das estruturas firmadas nas instituições reverberam ainda atualmente, ditos como a modernidade, a qual mascara as amarras da dominação colonial, disfarçando-se de ideias postuladas como civilizatórias de um povo ou nação. Como exemplo, temos o iluminismo europeu, descrito na história como o período central do início da era civilizada mundial, sendo o ideal de modernidade voltado ao imperialismo e às novas formações do estado.

Naturalmente, aprendemos a conceber historicamente que este período é a marca por iluminar-se da escuridão que as civilizações viviam. Tal processo não ocorreu apenas no mundo

material, o iluminismo é nada menos que o iluminar das ideias e do pensar. Ao refletirmos a partir da ótica decolonial, compreendemos que as ideias a serem iluminadas partiam da dominação eurocêntrica do pensar e das classificações sociais existentes.

Para Maldonado-Torres (2020), o padrão de civilização atravessa o iluminismo. Ressurge na descoberta do novo mundo existente nas Américas, ao qual o eurocentrismo conquistava desbravando terras e civilizando o até então ser humano não civilizado. Essa conquista leva ao processo de soberania do outro, do apossar-se do ser e existir do então classificado *o outro*, para este *o outro* fora desenvolvidas instituições técnicas, jurídicas necessárias a esta grande missão como descreve o autor, sendo o outro lado do homem eurocêntrico o indígena, o preto, a mulher e todas as diversidades existentes diferenciadas de sua imagem colonial.

Neste sentido, colonizar traz consigo sempre o poder de propiciar a formação do colonizado. Para o autor é o veículo condutor da civilização, tendo como seus meios a escravidão do corpo e mente do já citado *o outro*. É a disciplina aplicada ao ser primitivo e vago de ideias a tornar-se algo dentro de uma civilização eurocêntrica do porquê o colonialismo reverbera ao passar dos séculos da formalidade da liberdade da escravidão.

A centralidade de seu pensamento dá-se na estrutura de poder que se mantém na atualidade, sendo discutido a formalidade do fim do processo colonial que se reinventa e reelabora, significando um processo violento de destruição do outro, sendo este outro o colonizado no qual passa pelo processo subjetivo e interno de auto destruição e aniquilação de sua própria identidade, assumindo então a identidade do colonizador como identidade própria, reelaborando a partir disto as relações de dominação e poder.

Ao pensarmos na modernidade/colonialidade, termo ao qual refere-se ao processo de modernização já descrito, nos deparamos com as reflexões advindas de todo processo de colônia ao qual a sociedade está estritamente associada. É de grande importância pensar que a partir da reflexão do colonialismo nasce a luta que busca não apenas uma nova modernidade, mas, deveras maior que a atual modernidade a qual estamos presenciando.

Esta luta é observada através da voz por vezes exalada em alto som do colonizado, subalternizado e marginalizado, *o outro*. Para Maldonado-Torres (2020) podemos denominar esta luta do existir e pensar como Decolonialidade.

Os estudos decoloniais tecem a crítica ao eurocentrismo e analisam o poder na modernidade, destacando a existência de um sistema de dominação da cultura voltada a premissas eurocêntricas, influenciada pelo sistema global, uma matriz colonial do poder e a construção de um padrão de normalidade para a saúde, doença, natureza e subjetividade. Sobre

pensar a subjetividade, observa-se processos colonizadores das dimensões do ser e do agir, ditando formas normais para o corpo e para a mente do sujeito colonizado.

Para tanto, na atualidade, observamos como o pensar mostra-se ecoando a partir do colonialismo. Maria Lucia Boarini (2019) aborda sobre como o nosso comportamento, modo de viver, alimentar-se, vestir-se etc., é orientado pela sociedade existente, mas não traz essa problemática como um acontecimento recente. Para a autora, está problemática já é existente há séculos, esconde-se no discurso da nova geração.

Para a autora a temática da boa geração refere-se ao esforço histórico da sociedade em extirpar as diferentes formas de ser, comportar-se e de existir. Dentre essa discursiva, compreender que a psicologia dentro do contexto escolar nasce em um período eugenista pós-colonial, nos leva a indagações sobre quais ecos surgem até o presente momento, emergindo das estruturas educacionais brasileiras.

2.2 Psicologias: história, saberes e fazeres

Um importante estudo sobre o histórico da Psicologia Educacional no Brasil é o de Débora Barbosa (2011), que no ano de 2011, escreveu a dissertação, intitulada **Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil**. A autora nos apresentou estudos históricos sobre como esta área da psicologia surge, destacando quais as terminologias foram usadas com o passar do tempo, utilizando assim um recorte tempo-espço-histórico, nos dando margem a uma análise profunda de como a psicologia adentra a educação.

Barbosa (2011) desenvolve um conceito sobre a palavra **PsicologiaS**. Para a autora não tem como falar de uma Psicologia sem entendermos que mesmo este fazer recebendo influências importadas de outros países em sua teoria, diante de um país de imensidão geográfica e uma pluralidade de culturas, as especificidades da profissão surgem atreladas ao contexto histórico, social, econômico, político e étnico interno ao nosso país.

Essa visão que surge nos leva a analogia de uma criança a dar seus primeiros passos, onde cada movimento se une de maneira a auxiliar na autonomia de caminhar. Este caminho começa a se construir a partir da década de 1930, início do século XX. Diferentemente de outros países nos quais a psicologia surge e se consolida como um campo teórico, seguido então de suas áreas específicas; no Brasil, a Psicologia surge quase que concomitante com a Psicologia da educação.

Nas pesquisas realizadas por Barbosa (2011), este fazer esteve atrelado ao campo da educação, separando-se como uma área específica a partir do ano de 1962, data a qual a

psicologia como profissão é formalizada no país. Dentro deste contexto, observamos as mudanças adotadas ao longo do tempo para a terminologia dos estudos e práticas da psicologia no campo da educação, a autora cita tais mudanças:

[...] se observarmos a questão do ponto de vista histórico, vamos encontrar relacionado a este campo de conhecimento nomeações como: Psicologia Pedagógica, Pedagogia Terapêutica, Pedologia, Puericultura, Paidologia, Paidotécnica, Higiene Escolar, Ortofrenia, Ortofrenopedia, Defectologia. Encontrei até referências que trazem conteúdo desta área com as nomenclaturas: Psicotécnica, Psicologia Aplicada as Coisas Do Ensino, Psicologia Para Pais e Professores, Psicologia da Criança, do Aluno e da Professora, Biotipologia Educacional, Psicopedagogia e Psicologia Especial. Também os termos Higiene Mental Escolar, Orientação Educacional e Orientação Profissional muitas vezes designavam o conjunto de práticas desenvolvidas deste âmbito (BARBOSA, 2011, p. 111).

A autora faz algumas observações para demonstrar o fundamento histórico de tais nomenclaturas, alguns exemplos visíveis desses nomes adotados que hoje associamos a psicologia da educação, tais como: Puericultura, que trazia como foco o conhecimento do desenvolvimento infantil ou a área que estudava as crianças ditas como “anormais” que se denominava Ortofrenia, também é encontrado nomenclaturas como Higiene Escolar ou Higiene mental escolar.

Nos atentemos a estas duas nomenclaturas: **Higiene Escolar** e **Higiene Mental Escolar**. Um exercício político para entendermos como esse termo surge necessitamos voltar e rever o período em que a eugenia enquanto prática é trazida para o nosso país. As ideias eugenistas foram criadas pelo fisiologista inglês Francis Galton (1822-1911) que se dedicou ao estudo da hereditariedade e evolução, sua pesquisa trazia o conceito conhecido pela biologia: de cima para baixo, no qual começava pelas características humanas mais complexas e variáveis concebíveis: temperamento, inteligência, habilidades físicas, beleza e altura, tentando assim construir um modelo de hereditariedade humana.

Galton acreditava que a inteligência era hereditária, por exemplo, para ele os aristocratas produziam aristocratas, não porque o meio influenciava diretamente na formação do indivíduo, mas sim porque, para ele, a inteligência era passada geneticamente. Seguindo este pensamento, ele teorizou sobre a aceleração do processo de evolução com o propósito de refinar a genética dos seres humanos por meio da intervenção humana, esta forma de pensar abre uma fenda no pensamento social elitizado da época, dando margem a conceber as práticas advindas da ideia de uma raça humana pura para os eugenistas e sem deformações físicas e sociais (MANSANERA; SILVA, 2000).

Arquivos Brasileiros de Higiene Mental datado de 1925, demonstram alguns preceitos sobre como os médicos sanitaristas propunham as atividades do Higienismo brasileiro:

[...] a) prevenção das doenças nervosas e mentais pela observância dos princípios da higiene geral e especial do sistema nervoso; b) proteção e amparo no meio social aos egressos dos manicômios e aos deficientes mentais passíveis de internação; c) melhoria progressiva nos meios de assistir e tratar os doentes nervosos e mentais em asilos públicos, particulares ou fora deles; d) realização de um programa de Higiene Mental e de Eugénica no domínio das atividades individual, escolar, profissional e social (BRASIL, 1925, p. 223).

Ao analisarmos o recorte feito do Decreto de Lei nº. 4.778 de 1925, nos deparamos com a seguinte frase no item d): “realização de um programa de Higiene Mental e de *Eugenética*, no domínio das atividades individual, escolar, profissional e social” (BRASIL, 1925, p. 223). A saúde mental higienista possuía influências dos pensamentos eugenistas da época. Para a eugenia, o ser humano poderia alcançar uma genética dita como perfeita a partir do olhar colonial, segregando e separando a sociedade a partir de características físicas:

Os intelectuais e dirigentes da classe burguesa subtraíam sua responsabilidade em relação aos problemas sociais mencionados e a imputavam ao povo, associando as conturbações do país ao clima tropical e à constituição étnica da população. Se, por um lado, a miscigenação foi tida como uma mácula nacional, por outro, ela também foi identificada como a via de salvação do país, se bem direcionada. A imigração de europeus – brancos, saudáveis e assimiláveis, foi uma das maneiras encontradas de viabilizar a nação, embranquecendo-a (CARRARO, 2022, p. 327)

Para o Higienismo Mental que sofrera influências eugênicas, os indivíduos que apresentassem transtornos mentais ou quiçá não se adequassem às normas socialmente exigidas de boa conduta para época, também deveriam ser separados, analisados e tratados nos domínios dos hospitais psiquiátricos. Porém eles observaram que a profilaxia no que se refere a Higiene mental, seria mais bem implantada em crianças, cujo acesso era dado de melhor forma dentro das escolas, sendo acessível esta prática médica. (MANSANERA; SILVA, 2000).

Para Carraro (2022), a Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM) concebia que crianças na faixa etária de dois anos, seriam as mais aptas a adaptação das práticas em Higiene Mental Escolar, de acordo com a autora os médicos sanitaristas entendiam que a doença mental surgia em uma falha de adaptação do indivíduo, conseqüentemente se essa falha fosse corrigida e evitada durante as fases iniciais do desenvolvimento da criança, a sociedade não sofreria com

os desajustes mentais na vida adulta. Por conta disso, surge então, a necessidade de adentrar a escola e agir na prevenção das doenças mentais.

Olinto (1934, p. 122) defendia que:

a verdadeira profilaxia mental infantil, a verdadeira eugenia, resume-se em educar. Pelo exemplo, na fase da imitação, depois, pela implantação de hábitos sadios, na fase da compreensão, finalmente pelo estudo, na fase da invenção, de maneira menos penosa, menos difícil, mais prazerosa e feliz.

Nesse período, os higienistas adentram o ambiente escolar realizando um trabalho juntamente com a escola, corpo docente e família. A escola, em muitos casos, junto a LBHM, promovia palestras com o intuito de vulgarizar conhecimentos aos pais, tais conhecimentos relacionados a educação sexual, alcoolismo, higiene física e no ambiente em que moravam. Também havia o olhar voltado para a formação docente, no qual eram capacitadas para atender as demandas do como educar e observar os alunos com problemas e atrasos escolares, realizando assim, o encaminhamento do corpo discente problemático para a clínica de Eufrenia da LBHM (CARRARO, 2022).

Observamos a Psicologia da educação se consolidar a partir de 1960 como uma área específica de atuação, seus métodos ainda aplicados na forma de clínica-médica, com uma atuação laboratorial, advinda das metodologias e estudos da LBHM. Neste período, a demanda das crianças consideradas como problemas não era mais explicada como um fator genético e biológico, passou-se a direcionar o olhar atribuindo a baixa aprendizagem escolar ao meio cultural do qual essas crianças estavam inseridas.

Tomando força no Brasil a teoria da carência cultural, a qual advém das teorias raciais, sustentou-se a vertente que a baixa aprendizagem seria culpabilidade das formas de culturas inferiores representada pelas crianças pobres e negras que não conseguiam a aprovação escolar (FIRBIDA; VASCONCELOS, 2018).

Firbida e Vasconcelos (2018) tecem uma crítica a formação inicial em psicologia, a profissão consolidada em 1960, trazia em seu currículo de formação matérias as quais propiciavam à profissão o enfoque maior na identificação de transtornos mentais, mais do que o enfoque da resolução dos mesmos. Essa crítica demonstra, mais à frente, as consequências acarretadas de uma formação não estruturada. Para os autores, em 1980, a psicologia já então denominada de Psicologia da Educação sofreu sérias críticas com foco no modo de trabalho desse profissional, o qual focava no ajustamento escolar.

No momento da referida crítica à Psicologia da Educação, começam a surgir e expandir-se de forma acentuada os Transtornos do Neurodesenvolvimento classificados assim

hoje pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos mentais (DSM - 5) e expandir-se ao ponto de, na atualidade, será tema central dos discursos medicalizantes, referimo-nos aos: Transtorno de Oposição Desafiante (TOD), Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Dislexia e etc. Tais discursos levam ao objeto de estudo central da psicologia: o fracasso escolar (FIRBIDA; VASCONCELOS, 2018), vista ainda pela ótica de todo processo histórico pelo qual a Psicologia da educação se consolidou.

Compreender o caminhar histórico da Psicologia Escolar torna-se possível através do estudo sendo como foco o papel da Psicologia como ciência e profissão, a qual surge dentro do contexto brasileiro em um momento social histórico na qual a criação e consolidação do capitalismo acontece. Destacamos a importância deste período histórico no qual o capitalismo estabelece uma nova forma nas relações sociais, fortemente influenciado pelas relações de produção do século XIX,

Essas novas relações de poder foram sustentadas por diferentes produções de conhecimento, das quais a Psicologia fez parte. Assim, a Psicologia, como uma disciplina, desempenhou um importante papel e uma precisa função sob o capitalismo a de contribuir para que essa nova forma de sociabilidade pudesse manter o desenvolvimento econômico (GUZZO *et al.*, 2010, p 131).

Sob uma perspectiva crítica decolonial, podemos observar como as estruturas educacionais brasileiras refletem e ecoam desigualdades sociais historicamente enraizadas, refletindo a falta, por vezes, de acesso igualitário à educação. A psicologia, dentro deste cenário, torna-se imprescindível, porém, a regulamentação e especificação da lei que rege este fazer é falha, perpetuando estruturalmente a exclusão.

A partir da **colonialidade do ser**, conceito desenvolvido por Aníbal Quijano (1997), é possível compreender como a desumanização dos povos colonizados persiste nas instituições educacionais, configurando uma hierarquia racial que privilegia o modelo eurocêntrico de ser e estar no mundo. Esse conceito evidencia que a colonização não foi apenas um evento histórico, mas uma estrutura que continua a moldar a forma como a subjetividade e o saber são produzidos. A colonialidade do ser, portanto, desumaniza os sujeitos racializados, que são vistos como inferiores, desqualificando suas culturas e modos de existência dentro do sistema educacional brasileiro. Tal desumanização opera por meio de práticas pedagógicas e psicossociais que reforçam estereótipos raciais e sociais, excluindo alunos que não se adequam ao padrão eurocêntrico de normalidade (QUIJANO, 1997; WALSH, 2009).

Segundo Maldonado-Torres (2007), a perspectiva de colonialidade do ser pode ser compreendida a partir dos estudos de Frantz Fanon, no livro *Peles negras, máscaras brancas*.

Fanon segundo Maldonado-Torres (2007) começa a se observar negro em um país colonizado por brancos. Nesse sentido, Fanon vivia um processo de inferiorização por meio de conceitos como não humano e sub-humano. Ao se questionar como não sendo dotado de benefícios e privilégios direcionados às pessoas brancas, vivendo em um país colonizado, Maldonado-Torres (2007) diz que Fanon teceu um movimento de se ver sendo preparado para ser algo ao qual ele não era. Foi a partir desse conceito que Fanon começou a discutir a ideia de embranquecimento alucinatório.

Maldonado-Torres (2020) entende que a escravização e a descoberta do novo mundo, as Américas, representam conceitos-chave para entendermos a colonialidade. Segundo o autor: “Os colonizados são preferencialmente concebidos como espécies de animais agressivos ou pacíficos – apesar de nunca completamente racionais – que podem sempre se tornar violentos”. (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 39). Neste sentido, a experiência do ser colonizado significa que não há originalidade ou autenticidade em suas produções sociais. Assim:

A colonialidade do saber, ser e poder é informada, se não constituída, pela catástrofe metafísica, pela naturalização da guerra e pelas várias modalidades da diferença humana que se tornaram parte da experiência moderna/colonial enquanto, ao mesmo tempo, ajudam a diferenciar modernidade de outros projetos civilizatórios e a explicar os caminhos pelos quais a colonialidade organiza múltiplas camadas de desumanização dentro da modernidade/colonialidade (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 42).

Deste modo, Maldonado-Torres (2020) entende que a diferença colonial precisa de se ancorar em uma visão de mundo estável. Para isso, o controle e a dominação de vários elementos tornam-se pertinente para dar coerência a uma dada ordem. A visão de mundo, na concepção do autor, envolve pensar a associação de três elementos importantes: saber, ser e poder, sendo que cada um corresponde a um grupo que reúne elementos básicos para dar coerência a uma dada ordem, sendo: “Saber: sujeito, objeto, método. Ser: tempo, espaço, subjetividade. Poder: estrutura, cultura, sujeito” (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 42).

Para compreender como a Psicologia na área da educação e das escolas tem se efetivado, teremos que abordar a experiência vivida do(a) profissional a fim de entender a urgência de um discurso outro ou de processos de trabalhos outros que consigam ser incorporados em experiências futuras. Isso se torna importante para entender como essas novas relações de poder foram sustentadas por diferentes produções de conhecimento, das quais a Psicologia fez parte. Assim, a Psicologia, como uma disciplina, desempenhou um importante papel e uma precisa função sob o capitalismo, a de contribuir para que essa nova forma de sociabilidade pudesse manter o desenvolvimento econômico (GUZZO *et al.*, 2010, p. 131).

Guzzo *et al.* (2010) em suas pesquisas descreve a história da Psicologia brasileira dividida em três períodos distintos, sendo o primeiro datado do ano de 1906 a 1930, dentro da história passava-se pela 1ª República no Brasil. Neste período, o fazer da psicologia encontra-se fortemente influenciado pelos modelos psicológicos europeus, como já descrito sendo eles de forma laboratorial ao qual não demonstrava preocupações significativas de intervenção com a realidade educacional brasileira.

No segundo momento histórico, em um período data de 1930 a 1960, o tecnicismo influenciado pelas práticas norte-americanas, utilizadas na forma de testagens psicométricas juntamente com as práticas clínicas nas quais visavam o diagnóstico e medir a capacidade de intelecto dos sujeitos, a partir de reflexões da ciência positivista. No terceiro e último momento datado, a partir de 1960, a Psicologia adota uma postura adaptacionista de forma substancial no campo da educação, dentro deste contexto o(a) profissional de Psicologia era visto como um solucionador dos problemas comportamentais e de aprendizagem. Neste período, mesmo ocorrendo mudanças, também é citado como integrante de um contexto na qual a profissão defronta-se com os desafiantes cenários da realidade econômica, política e social brasileira.

Psicologia associada aos experimentos laboratoriais marcou o surgimento da área, no início do século, sem que, contudo, tenha tido impacto de mudança na realidade. Posteriormente, na segunda metade do século passado, o modelo que vigorou foi o das tendências psicométricas, em especial a aplicação de testes psicológicos, os quais se fundamentavam na proposta clínica voltada para o diagnóstico ou para a mensuração característica da ciência positivista, com vistas à predição e controle. Esse modelo de atuação e o corpo de conhecimento de então contribuíram para a segregação de crianças em salas especiais e classificação de aptos e não aptos para o desenvolvimento nos espaços educativos. Estava aí a raiz da política de exclusão da escola, sobretudo da que se destinava à população mais pobre e oriunda da classe trabalhadora (GUZZO *et al.*, 2010, p. 135).

Sob uma perspectiva crítica decolonial, podemos observar como as estruturas educacionais brasileiras refletem e ecoam desigualdades sociais historicamente enraizadas, refletindo a falta por vezes de acesso igualitário à educação. A Psicologia dentro deste cenário torna-se imprescindível, porém uma regulamentação e especificação da Lei que rege este fazer torna-se falha perpetuando estruturalmente uma exclusão. A partir da decolonialidade nos propomos a realizar uma análise crítica frente a história da Psicologia no Brasil, interligada com as esferas sociais e políticas nos conscientizando das bases estruturais que mantêm a desigualdade educacional.

2.3 Levantamento bibliográfico em dissertações e teses

Com base na pesquisa realizada na plataforma da CAPES em agosto de 2024, foram selecionados trabalhos do tipo mestrado e doutorado, nos anos de 2019, 2020, 2021, 2022 e 2023, na grande área de concentração Psicologia e Educação, especificamente na subárea de Psicologia-Educação.

O levantamento inicial resultou em 29 trabalhos, dos quais 18 foram descartados pelo título, e 3 por não permitirem acesso ao conteúdo. Dessa forma, a análise concentrou-se em 8 trabalhos acessíveis, que abordam diversas questões ligadas à interface entre psicologia e educação, com ênfase em temas como a medicalização no ambiente escolar, as funções da psicologia educacional e a judicialização de conflitos nas escolas.

Esses trabalhos exploram questões como o papel da psicologia escolar dentro das políticas públicas, a atuação dos(as) psicólogos(as) na educação inclusiva, e o impacto das práticas educacionais sobre populações vulneráveis, como aluno(a)s negro(a)s e aquele(a)s com necessidades especiais. Apesar da implementação da Lei nº 13.935/2019, que formaliza a inserção de psicólogo(a)s no contexto escolar, os resultados mostram que ainda existem lacunas significativas em termos de formação específica e a adequação das práticas profissionais às demandas das escolas públicas.

Na discussão inicial, atentamos para as contradições entre as políticas públicas educacionais e sua execução prática, destacando a necessidade de uma formação continuada mais sólida para psicólogo(a)s educacionais e uma maior integração entre teoria e prática no ambiente escolar. A análise central deste estudo reflete sobre como as políticas de saúde mental e educação moldam o desenvolvimento de uma educação inclusiva e humanizadora nas escolas brasileiras.

Quadro 4: Pesquisas sobre o tema

Autor	Ano	Título	IES	Principais Resultados
Aline Campolina Andrade	2023	Psicologia em Interface com a Educação e as Presenças/Ausências da Diversidade Sexual na Escola	(UFSJ)	Diversidade Sexual: Tema pouco abordado nas escolas. Educadores: Despreparo para lidar com questões de diversidade sexual. Materiais Didáticos e Treinamentos: Falta de recursos específicos. Impacto no Ambiente Escolar: Presença ou ausência de discussões afeta o bem-estar dos alunos.
Fernanda De Cássia Oscar Otaciano	2023	Processos de (des)medicalização de um aluno negro de escola pública: diálogos na interface psicologia e educação	UFSJ	Medicalização e Desmedicalização: Análise da interseccionalidade entre raça, classe e gênero na educação de um aluno negro em escola pública. Exploração da desumanização, laudos médicos/psicológicos e o papel da escola na trajetória do aluno. Práticas Desmedicalizantes: Diálogo entre redes intra e extraescolares. Expressão do aluno através da música. Estratégias psicológicas para facilitar a comunicação. Impacto Social: Transformação da população negra em sujeitos não-humanos. Necessidade de ferramentas que perpetuem o silêncio individual e coletivo.
Eliane de Siqueira Gonçalves	2022	Perspectivas de atores escolares: quais as possibilidades de atuação do psicólogo na educação básica?	UFES	Desconhecimento sobre o Papel do Psicólogo Escolar: Falta de compreensão das funções do psicólogo na escola, apesar do desejo de sua presença. Importância das Relações Afetivas: Relevância de construir relações de afeto no ambiente escolar para promover desenvolvimento e aprendizagem. Visão Estigmatizada da Adolescência: Percepção da adolescência como um período conturbado, impactando a visão e o tratamento dos estudantes. Exaustão dos Profissionais Escolares: Relatos de cansaço devido às responsabilidades e falta de recursos adequados.
Bárbara Maria Costa Silva	2019	Novo Mais Educação: A que(m) será que se destina? - um Olhar da Psicologia Escolar e Educacional para as Políticas Públicas	UFU	Contradições na Implementação: Divergências entre as ações do Programa Novo Mais Educação e os objetivos oficiais, especialmente na erradicação do fracasso escolar. Discurso Preconceituoso: Identificação de preconceitos contra classes vulneráveis, apontando para a necessidade de repensar coletivamente as políticas educacionais. Participação dos Atores: Importância da colaboração de diferentes atores na educação, incluindo a Psicologia Escolar. Investimentos Necessários: Ênfase na necessidade de investimentos adequados para atender às reais necessidades da educação de qualidade no Brasil.
Carolina Lemos Valadão Ribeiro	2019	A psicologia escolar e a relação família-escola: construindo caminhos de aproximação	UFU	Espaço de Diálogo: Rodas de conversa criaram um espaço para fala e escuta das famílias, promovendo reflexões e mudanças positivas. Participação Ativa: Importância da participação ativa das famílias no ambiente escolar, além de reuniões e bilhetes tradicionais.

				<p>Relação Horizontal: Necessidade de uma relação de horizontalidade entre a escola e a comunidade escolar, onde todos têm voz.</p> <p>Desafios e Reflexões: Desafios como a falta de protagonismo do aluno e a necessidade de repensar a educação para incluir dimensões sociais, culturais e emocionais.</p>
Thatyanny Gomes Fernandes	2021	A psicologia escolar problematizando o processo de judicialização dos conflitos escolares	UFAM	<p>Aumento da Violência: Identificação do aumento da violência nas escolas como fator central para a judicialização dos conflitos escolares.</p> <p>Ausência Familiar e Despreparo Escolar: Falta de apoio familiar e despreparo da comunidade escolar contribuem para a necessidade de intervenção judicial.</p> <p>Diversidade de Ações da Psicologia Escolar: Psicologia Escolar pode enfrentar a judicialização com práticas baseadas em cooperação e diálogo.</p> <p>Necessidade de Novas Abordagens: Sugestão de novas abordagens e condutas para lidar com as variáveis nas relações escolares.</p>
Jeferson Andrade	2023	“EU CHEGUEI NA ESCOLA”: a inserção de psicólogas escolares na educação básica da rede municipal da cidade de Joinville	UNIVILLE	<p>Contratação de Profissionais: A pesquisa identificou que os editais utilizados para a contratação de psicólogos escolares em Joinville não eram específicos para a área da educação, mas sim para a saúde.</p> <p>Necessidade de Formação: Foi destacada a importância de potencializar a formação inicial e continuada dos psicólogos escolares para melhorar a prática profissional.</p> <p>Práticas Profissionais: As práticas profissionais das psicólogas escolares são influenciadas por queixas escolares de teor patologizante, evidenciando a necessidade de supervisão e formação crítica.</p> <p>Implementação da Lei: A Secretaria Municipal de Educação de Joinville fez movimentos para se adequar à Lei nº 13.935/2019, mas enfrentou desafios na contratação de profissionais com experiência específica na área escola</p>
Maria Aparecida De Assis Gaudereto Mautoni	2022	A patologização da educação: a práxis do psicólogo no contexto educacional diante das dificuldades escolares	UNESC	<p>Estratégias de Avaliação: As psicólogas utilizam a Escala WISC para avaliar alunos com dificuldades escolares, mas enfrentam limitações devido à alta demanda.</p> <p>Encaminhamentos: Os alunos são encaminhados para psiquiatras, neurologistas, psicólogos e psicopedagogos, além de serviços especializados como CAPS e UBSs.</p> <p>Intervenções: As intervenções são realizadas principalmente com professores e coordenadores, com pouca intervenção direta com os alunos.</p> <p>Críticas à Patologização: Há uma crítica à patologização na educação, mas as práticas das psicólogas ainda seguem essa lógica devido à estrutura educacional e médica vigente.</p>
Tatiana Rabbito	2021	A ação profissional do psicólogo junto a estudantes com necessidades educacionais especiais: uma revisão sob a perspectiva da teoria da subjetividade.	UFPR	<p>Carência de Artigos: Identificou-se uma falta de artigos sobre a atuação de psicólogos na educação inclusiva, com predominância de publicações subsequentes à perspectiva inclusiva.</p> <p>Formas de Atuação: Os artigos incluídos descrevem formas de atuação tradicionais, emergentes e combinadas, distanciando-se do modelo clínico.</p> <p>Ações Profissionais: Relatam ações profissionais que favorecem novos sentidos subjetivos nos estudantes e na comunidade escolar, promovendo uma atitude crítica, ativa e criativa.</p> <p>Intervenções Diretivas: Alguns artigos ainda relatam intervenções diretivas e individualizantes.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Após pesquisa sobre as produções atuais da psicologia como campo de estudo e atuação na educação brasileira, conseguimos identificar pontos importantes a serem levantados neste trabalho, em suma observamos que as dificuldades encontradas entre o formato clínico no qual a psicologia é conhecida na atualidade brasileira, como também políticas públicas ineficientes que corroboram para que as práticas exercidas possam exercer o papel educacional nas esferas escolares.

Na dissertação de mestrado da pesquisadora Thatyanny Fernandes (2021) pontos importantes sobre o papel da psicologia escolar no enfrentamento da judicialização dos conflitos escolares é o causador dos principais desafios, sendo a falta de preparo do corpo docente escolar para lidar no cotidiano com questões internas, levando à dependência do sistema judicial. A formação dos(das) profissionais da educação é outro ponto levantado e analisado, o qual para a autora as problemáticas que envolvem a falha na formação dos profissionais deixando uma lacuna entre a teoria e a prática, resultam em uma abordagem remediativa, onde o profissional da psicologia escolar é frequentemente chamado apenas quando o conflito já alcançou dimensões críticas, este fenômeno ocorre mediante ao formato clínico da psicologia, sendo como foco a formação voltada em sua maior parte para áreas relacionadas à saúde. Além disso, a falta de diálogo entre os membros da equipe escolar e as famílias contribui para a escalada dos problemas, reforçando a necessidade de intervenções judiciais (Fernandes, 2021).

Na pesquisa de Fernandes (2012), descreve que o trabalho do profissional da psicologia escolar deve ir além da resolução pontual de conflitos, sendo também como atuação prática o levantamento e apontamento dos fatores iniciais dos conflitos existentes, neste ponto, a atuação preventiva e mediadora é central para evitar a judicialização. Repensar as práticas que envolvam o trabalho conjunto entre os diversos atores escolares como: professores, alunos, pais e a própria comunidade, são práticas fundamentais para a construção de um ambiente escolar saudável. A psicologia escolar, nesse contexto, assume um papel estratégico na construção de uma cultura de diálogo e fortalecimento de vínculos dentro das instituições educacionais (Fernandes, 2021).

A pesquisa revelou que uma grande problemática observada dentro das dificuldades da psicologia escolar é oriunda de problemas estruturais, que demonstram-se a partir da formação limitada, os profissionais da psicologia escolar frequentemente se deparam com expectativas reduzidas quanto ao seu papel, sendo estrutural o problema que envolve a formação deste profissional e perpassando diretamente até sua prática exercida na escola, ao qual muitas vezes vistos como intermediadores de laudos e diagnósticos. Isso dificulta a implementação de intervenções mais amplas e preventivas. Para a autora, a formação continuada dos profissionais

da psicologia escolar e o fortalecimento de sua atuação em consonância com as diretrizes da Lei nº 13.935/2019 são fundamentais para que sua prática contribua efetivamente para uma educação inclusiva e transformadora (Fernandes, 2021).

Para Aline Andrade (2023), a psicologia escolar exerce um papel crucial na promoção de saúde emocional e cognitivo do(a)s aluno(a)s, neste ponto destacamos a importância de repensar sobre a implementação da educação emocional no contexto escolar, área na qual a psicologia como atuante dentro da escola, pode favorecer ao crescimento emocional dos alunos, atuando de forma ativa com os(as) educadores nas formações continuadas, servindo como uma ponte entre as necessidades individuais e coletivas no ambiente escolar. O principal objetivo é implementar intervenções que favoreçam uma educação inclusiva, sendo esse incluir, observar as inúmeras diferenças e particularidades existentes no grande universo das diferentes formas do ser, levando em consideração suas histórias de vida e os desafios sociais que enfrentam, tais fatores únicos compõem a macro diversidade escolar. Além disso, a atuação do profissional da psicologia escolar visa problematizar práticas pedagógicas que possam levantar questionamentos sobre as exclusões e desigualdades na escola.

No entanto, a psicologia escolar enfrenta desafios significativos, como a resistência na integração das contribuições da profissão no cotidiano escolar e dificuldades em enfrentar políticas públicas que não priorizam o bem-estar emocional dos alunos. Logo, o psicólogo escolar deve lidar com questões familiares e sociais que impactam o desempenho dos estudantes, frequentemente além do âmbito escolar.

A dissertação de Fernanda Otaciano (2023) aborda os processos de medicalização e desmedicalização da educação, especialmente no contexto de alunos e alunas pretos(as) na escola pública. A autora utilizou-se de uma abordagem qualitativa como base metodológica, analisando as interações entre raça, classe e gênero no ambiente escolar. O estudo revelou como essas dinâmicas influenciam nas práticas escolares e as intervenções médicas e psicológicas voltadas aos(as) estudantes, particularmente aqueles que enfrentam as múltiplas camadas de vulnerabilidades sociais.

Com isso é importante observarmos que no contexto da psicologia escolar, este profissional é de extrema importância pois, possibilita a promoção do bem-estar emocional e cognitivo desses alunos(as), buscando intervenções em questões como a evasão escolar e exclusão social, especialmente entre aluno(a)s preto(a)s. Otaciano (2023) enfatiza que o trabalho do(a) psicólogo(a) escolar deve ir além de diagnósticos simplistas, neste contexto acontece a separação entre o profissional da saúde do escolar, diagnosticar o aluno dentro da escola, não faz parte das atribuições do profissional da psicologia na escola, na atualidade

compreendemos que o processo de diagnóstico é feito na esfera do campo de atuação da saúde, sendo formada pelas equipes que possuem aptidões técnicas para realização do diagnóstico como: médicos(as), neuropsicólogos(as), psicólogos(as), fonoaudiólogos(as) e terapeutas ocupacionais. Neste ponto apresentamos um adendo entre o processo de acompanhamento clínico das crianças envolvidas com a interação dos profissionais da saúde na educação. Em 1994 o Brasil participou na Espanha da Conferência de Salamanca, no dia 10 de julho do citado ano ficou firmada a Declaração de Salamanca, a qual discutia premissas para a educação inclusiva dos países participantes, sendo como parte importante a integração da saúde na esfera da educação.

Na Declaração de Salamanca foi abordado a relevância da integração na colaboração entre os setores da saúde e educação como parte fundamental para garantir o atendimento das necessidades educacionais nas particularidades de todos os alunos, principalmente aqueles com necessidades especiais. Nas diretrizes orientaram-se que essa integração ocorra tanto em níveis nacional quanto municipal, resultando um apoio eficaz e complementar a área da educação.

Neste contexto, os serviços de saúde e assistência social devem estar de acordo com as políticas educacionais, visando uma educação inclusiva frente às diversidades escolares. A implementação dessa integração envolve, no nível local, uma abordagem coordenada entre escolas e instituições de saúde, permitindo ajustes conforme as necessidades dos alunos e os recursos disponíveis. Sendo de suma importância o apoio externo de profissionais da saúde, como psicólogos e fonoaudiólogos, atuando de forma direta nas escolas, potencializando o trabalho pedagógico. Buscando viabilizar essa estrutura conjunta, é recomendada a criação de sistemas de gestão que fomentem a articulação entre saúde, educação e assistência social, incentivando a formação de escolas inclusivas e o uso compartilhado de recursos das três áreas (Declaração de Salamanca, 1994).

Diante disto, observo que a discussão sobre a possibilidade de profissionais estarem integrando a equipe escolar é levantada desde 1994, onde já se observava a necessidade da integralidade do profissional da psicologia dentro da escola. A grande questão a ser repensada nasce em questões estruturais, esse profissional faz parte da educação ou da saúde? Sendo a psicologia classificada como área da saúde, qual o formato ela assume dentro da área da educação? Quando falamos sobre estruturas compreendemos como já abordado neste trabalho que a psicologia e a psiquiatria ao adentrar a escola no Brasil, sofreu grandes influências eugenistas e segregação dentro da escola, adotando um formato engessado da clínica médica. Portanto trago a reflexão das estruturas clínicas que por vezes possam rotular e sentenciar crianças na escola, desviando-se de seu papel que é integrar e incluir.

Outro principal desafio encontrado na atuação da psicologia escolar, está a resistência das instituições escolares à desmedicalização, que muitas vezes se traduz na imposição de diagnósticos baseados em critérios isolados e que desconsideram o contexto social e racial do(a)s estudantes. A crítica a essas práticas ressalta a importância de promover uma educação mais inclusiva e equitativa por meio do diálogo e da escuta ativa, que possibilitam práticas desmedicalizantes no ambiente escolar. A psicologia escolar pode desempenhar um papel crucial na construção de uma educação mais justa e humanizada (Otaciano, 2023).

A pesquisadora Eliane Gonçalves (2022), descreve em sua pesquisa que a psicologia escolar desempenha um papel essencial na promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do(a)s estudantes, considerando os marcadores sociais, familiares e escolares como influentes nesses processos. A atuação deste profissional envolve diferentes níveis de intervenção, desde o individual até o coletivo, buscando criar um ambiente escolar acolhedor e propício ao aprendizado. A autora observa que, muitos atores escolares não compreendem plenamente o papel do profissional da psicologia escolar, o que dificulta a valorização e a inserção desse profissional nas escolas. Essa falta de compreensão, aliada à sobrecarga de trabalho enfrentada pelo(a)s psicólogo(a)s que atuam em secretarias de educação juntamente ao desvio de suas funções, compromete a eficácia das intervenções e limita o impacto positivo que esses profissionais podem ter no ambiente escolar.

A falta de integração das políticas educacionais com as amplas interferências sociais, econômicas e históricas que afetam o processo de escolarização também representa um grande desafio para a atuação do(a) psicólogo(a) escolar. Políticas que não consideram esses fatores limitam a eficácia das intervenções, dificultando o alcance de uma abordagem mais inclusiva e completa.

No entanto, as possibilidades de atuação do(a) psicólogo(a) na educação básica são amplas. A inserção desse profissional nas escolas é vista como necessária pela maioria do(a)s entrevistado(a)s, com o objetivo de priorizar a saúde mental como fator fundamental para a aprendizagem. O público-alvo inclui não apenas o(a)s estudantes e suas famílias, mas também o(a)s profissionais escolares e a comunidade. As contribuições esperadas do(a) psicólogo(a) escolar incluem atendimentos individuais, orientações, promoção de diálogos e mediação de conflitos entre servidores (a)s, o que reflete a necessidade de uma atuação integrada e abrangente. Ainda assim, o desconhecimento sobre o papel do(a) psicólogo(a) escolar persiste, sendo essencial disseminar conhecimento sobre suas funções e intervenções de modo a garantir sua inserção efetiva nas escolas públicas, conforme orienta a Lei n.º 13.935 (GONÇALVES, 2022).

Na pesquisa intitulada “Novo Mais Educação: A que(m) será que se destina? - um Olhar da Psicologia Escolar e Educacional para as Políticas Públicas”, Silva (2019) apresenta uma análise crítica das políticas públicas educacionais sob a perspectiva da Psicologia Escolar e Educacional. A autora discute a relevância dessas políticas para garantir o direito à educação de qualidade para todos, sublinhando o papel essencial do psicólogo na sua elaboração e implementação.

A centralidade da pesquisa desenvolve-se a partir do Programa Novo Mais Educação, uma iniciativa nacional do Ministério da Educação voltada para a ampliação da jornada escolar. Através de observações e entrevistas com diversos envolvidos no programa, como monitores(a)s e facilitadores(a)s, Silva (2019) identificou contradições entre as ações executadas e os objetivos oficiais, que buscam erradicar o *fracasso escolar*. Além disso, a pesquisa revela a presença de um discurso preconceituoso em relação às classes mais vulneráveis.

A autora argumenta que é fundamental repensar as políticas educacionais, elaborando-as de forma coletiva e envolvendo ativamente todos o(a)s participantes, incluindo o(a)s psicólogo(a)s escolares. Ela defende que os governantes devem investir adequadamente para atender às reais necessidades de uma educação de qualidade no Brasil. Nesse sentido, a Psicologia Escolar Crítica se apresenta como uma abordagem que não apenas busca compreender, mas também transformar a realidade educacional, promovendo uma educação mais justa e inclusiva.

A autora aponta que os principais desafios enfrentados pela Psicologia Escolar incluem a necessidade de romper com práticas tradicionais e adaptacionistas que desconsideram os marcadores políticos e sociais nos quais os alunos estão inseridos. Para Silva (2019), a psicologia escolar deve comprometer-se com uma educação democrática e igualitária, enfrentando as contradições entre as políticas públicas e a realidade escolar. É fundamental que o(a)s psicólogo(a)s escolares participem ativamente da elaboração e implementação de políticas educacionais, assegurando que estas sejam desenvolvidas coletivamente e com investimentos adequados. Além disso, a autora destaca a importância de dar voz ao(a)s aluno(a)s e a outro(a)s atores escolares, que frequentemente são silenciados nas decisões que impactam diretamente suas vidas e os processos de aprendizagens.

Na dissertação "A psicologia escolar e a relação família-escola: construindo caminhos de aproximação", Carolina Ribeiro (2019) destaca o papel fundamental da Psicologia Escolar na promoção de uma conexão mais próxima entre a família e a escola. Utilizando os princípios da Psicologia Escolar Crítica, a autora propõe a criação de espaços de diálogo, como rodas de conversa, que favorecem a escuta ativa e a reflexão conjunta entre esses dois contextos.

Segundo Ribeiro (2019), essas iniciativas não apenas permitem uma compreensão mais profunda das dinâmicas familiares e escolares, mas também resultam em transformações positivas na rotina das famílias.

Ao se falar sobre as políticas públicas, Ribeiro (2019) observa uma carência de diretrizes específicas que promovam essa relação de maneira sistemática e efetiva. Para a pesquisadora a formulação de políticas voltadas para a integração entre família e escola poderia fortalecer essa parceria, contribuindo para um ambiente educativo mais inclusivo e colaborativo. Um dos problemas recorrentes na relação escola-família acontece em sua maior parte no déficit da comunicação entre ambas, sendo um agravante para a impossibilidade de medidas colaborativas para o bem-estar e desenvolvimento dos alunos, neste ponto uma equipe na qual composta por multiprofissionais possibilita a compreensão e comunicação de toda comunidade estudantil.

Ribeiro (2019) aponta em sua análise algumas limitações das políticas públicas no contexto da Psicologia Educacional e sua relação com a escola. Entre os principais desafios, ela menciona a falta de investimento adequado na formação continuada do(a)s docentes, que resulta em sobrecarga e desvalorização do trabalho desses profissionais. Além disso, a autora destaca que a relação entre família e escola frequentemente assume um caráter mercadológico, onde a educação é vista como um serviço e não como um direito social, dificultando uma parceria verdadeira. Outro ponto abordado é a desigualdade nas relações, uma vez que a dependência financeira das escolas privadas em relação às mensalidades pode levar a compromissos que priorizam a satisfação dos "clientes" em detrimento de princípios educacionais sólidos. Esses aspectos evidenciam a necessidade de políticas públicas que promovam uma educação mais equitativa e colaborativa.

A pesquisadora também apresenta estratégias para facilitar a aproximação entre família e escola, fundamentadas nos princípios da Psicologia Escolar. Dentre elas, a autora sugere a criação de rodas de conversa, que proporcionam espaços de diálogo onde famílias e educadores possam compartilhar experiências e reflexões, esta escuta profissional e acolhedora possibilita a compreensão das demandas familiares e escolares. Além disso, a transparência no PPP é ressaltada como uma forma de permitir que as famílias compreendam melhor o processo educativo. A promoção de uma relação de parceria, evitando o clientelismo, e a atuação do(a) psicólogo(a) escolar como mediador(a) em discussões que fortaleçam essa relação são outras propostas apresentadas pela autora.

Por fim, Ribeiro (2019) realiza críticas sociais relevantes em sua dissertação. Ela questiona se a aproximação entre família e escola é realmente desejada por ambas as partes e critica a falta de abertura das escolas para a participação ativa das famílias. Além disso, a autora

aponta que a escolha por escolas privadas pode funcionar como um mecanismo de exclusão social, garantindo que apenas indivíduos de classes sociais semelhantes frequentem esses ambientes. A busca por homogeneidade entre os alunos é mais uma crítica apresentada, pois essa perspectiva limita as interações com crianças de diferentes idades e contextos sociais, restringindo a diversidade e a inclusão.

Na pesquisa "A Patologização da Educação: A Práxis do Psicólogo no Contexto Educacional Diante das Dificuldades Escolares", Mautoni (2022) investiga a patologização da educação por meio da prática do(a)s psicólogo(a)s no ambiente escolar, com ênfase nas dificuldades enfrentadas por aluno(a)s. A autora aborda a falta de clareza nas políticas públicas acerca do papel do(a) psicólogo(a) escolar, o que dificulta a definição de suas funções e os limites de uma educação que busca desenvolver a consciência crítica e emancipadora dos sujeitos.

Mautoni (2022) baseia sua análise nas teorias de Paulo Freire e Ignacio Martín-Baró para compreender como o(a)s psicólogo(a)s lidam com as dificuldades de aprendizagem. Sua pesquisa incluiu entrevistas semiestruturadas e grupos focais com três psicólogas da Secretaria Municipal de Educação de Criciúma/SC, realizadas através do *Google Meet* em razão da pandemia de Covid-19. Os resultados indicam que as psicólogas utilizam a Escala WISC, participam da formação contínua de profissionais da educação e oferecem assessorias pedagógicas. Contudo, Mautoni (2022) critica a tendência à patologização no âmbito educacional, apontando que, apesar das críticas, a prática das psicólogas ainda se alinha à lógica dos diagnósticos e encaminhamentos médicos. A autora conclui que essa abordagem transforma a escola em um espaço de patologização e medicalização, sem resolver as reais dificuldades de aprendizagem dos alunos. Ela propõe a necessidade de mais estudos para uma compreensão mais profunda da práxis da psicologia escolar no Brasil e na América Latina, evidenciando os obstáculos para uma prática verdadeiramente libertadora e transformadora.

Segundo Mautoni (2022) ao examinar as diversas estratégias de avaliação utilizadas pelo(a)s psicólogo(a)s, como a aplicação da Escala WISC e a realização de entrevistas para identificar as dificuldades dos alunos. Ela menciona que os encaminhamentos muitas vezes direcionam os alunos para profissionais de saúde, como médicos, quando necessário. As intervenções envolvem ações pedagógicas e psicológicas para apoiar os alunos, incluindo capacitação de professore(a)s e assessorias pedagógicas. A autora critica a tendência de patologizar dificuldades escolares, embora reconheça que a prática dos psicólogos continua a seguir essa lógica, influenciada pela estrutura educacional vigente.

Na pesquisa observamos que a falta de clareza na atuação do(a)s psicólogo(a)s escolares, que proporcionam desafios para definir seu papel específico no contexto educacional. Ela também aponta os limites impostos a uma educação crítica e emancipadora, frequentemente comprometidos pela lógica patologizante que predomina nas escolas. A autora também destaca a subordinação das escolas ao protagonismo de profissionais da saúde, especialmente médicos, o que dificulta a implementação de uma práxis crítica e reflexiva por parte dos psicólogos. Mautoni (2022) critica ainda a estrutura que se baseia em laudos, diagnósticos e encaminhamentos para profissionais de saúde, a qual perpetua a patologização e medicalização dos problemas escolares, sem efetivamente resolver as dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos alunos.

Segundo Rabitto (2021), a atuação do(a)s psicólogo(a)s na escola se caracteriza por uma abordagem abrangente, que envolve tanto os estudantes quanto a comunidade escolar, incluindo professores, familiares e outros profissionais. Um aspecto crucial das intervenções psicológicas é o foco na subjetividade, onde as ações buscam favorecer novos sentidos subjetivos no(a)s estudantes, estimulando um posicionamento crítico, ativo e criativo. Contudo, a atuação do(a)s psicólogo(a)s enfrenta desafios, como a tendência à patologização dos problemas de aprendizagem e a necessidade de uma maior integração com outros profissionais da educação.

A autora também critica aspectos das políticas públicas educacionais que afetam a prática do(a)s psicólogo(a)s. Ela questiona o modelo clínico individualizante, que se concentra nos problemas dos indivíduos sem levar em conta as condições sociais e educacionais que contribuem para esses problemas. Além disso, destaca a escassez de produção teórica sobre a atuação dos psicólogos na educação especial e inclusiva, apesar de sua relevância. Muitas vezes, as demandas dos educadores aos psicólogos refletem uma visão patologizante e individualizante das dificuldades enfrentadas pelos estudantes, responsabilizando-os e suas famílias pelo fracasso escolar. Nesse contexto, Rabitto (2012) ressalta a necessidade de um compromisso social por parte do(a)s psicólogo(a)s, defendendo práticas que promovam a inclusão e a justiça social no ambiente escolar.

Na revisão sob a perspectiva da Teoria da Subjetividade, a autora enfatiza a dimensão subjetiva da aprendizagem, que é entendida como um processo complexo e socio-relacional, envolvendo tanto a subjetividade individual de estudantes e professore(a)s quanto a subjetividade social dos espaços escolares. Nesse sentido, as ações profissionais dos psicólogos devem ser não diretivas, favorecendo a construção de novos sentidos subjetivos na comunidade escolar e promovendo uma atitude crítica, ativa e criativa. Além disso, a inclusão é abordada considerando a subjetividade social da escola, evidenciando a necessidade de práticas que

evitem a culpabilização dos estudantes por suas dificuldades. A Teoria da Subjetividade, portanto, oferece uma base para práticas profissionais mais abrangentes e contextualizadas, que vão além do modelo clínico tradicional (RABITTO, 2021).

As evidências extraídas dos trabalhos analisados apontam para a necessidade de uma formação continuada e integrada entre psicólogo(a)s escolares e profissionais da educação, visando promover intervenções que respeitem as particularidades de cada aluno(a) e as especificidades do contexto escolar. A intersecção entre a psicologia e a educação é fundamental para assegurar o direito à educação inclusiva e de qualidade, transformando as escolas em espaços acolhedores e que considerem a diversidade como um valor central.

Ao abordar as lacunas e os desafios presentes nas práticas da psicologia escolar, este levantamento bibliográfico evidencia a importância de práticas colaborativas, que visem não apenas a resolução de problemas, mas também a promoção de um ambiente educacional saudável e inclusivo, no qual todo(a)s o(a)s aluno(a)s tenham a oportunidade de desenvolver seu potencial.

Além disso, o fortalecimento do diálogo entre as diversas áreas do conhecimento, em especial entre a psicologia e a educação, é essencial para construir uma prática profissional que vá além do atendimento pontual e que busque efetivamente transformar as relações e estruturas presentes nas escolas. A psicologia escolar deve ser vista como uma aliada na construção de um sistema educacional que priorize o desenvolvimento integral dos alunos, respeitando suas individualidades e promovendo a inclusão e a equidade.

Por fim, a reflexão crítica sobre o papel do(a) psicólogo escolar, as políticas públicas e as práticas educacionais é vital para a construção de um futuro mais justo e acessível a todos, onde cada estudante possa encontrar na escola um espaço de acolhimento, aprendizado e crescimento.

CAPÍTULO 3 – PERSPECTIVAS SOBRE A ATUAÇÃO DE PSICOLOGOS(AS) NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO SEGUNDO A LEI N. 13.935/2019

3.1 Análise das fichas

O presente estudo iniciou-se a partir dos questionamentos relacionados ao trabalho do(a) profissional da Psicologia dentro do contexto educacional da cidade de Paranaíba MS, descrevemos abaixo o caminhar deste percurso investigativo a partir do diário de campo ao qual a pesquisadora adotou como um método de coleta de informações.

A proposta foi apresentada à Secretaria de educação do município no dia 16/03/2023, todo o prévio caminhar foi explicitado, deixando orientada todas as etapas e os procedimentos éticos adotados em uma pesquisa. A Secretária de educação demonstrou-se muito animada com a pesquisa, a mesma relatou a necessidade da apresentação dos resultados obtidos após a pesquisa concluída. Segundo ela, isso pode auxiliar na qualificação do trabalho da equipe, contribuindo com o enriquecimento do conhecimento da Prefeitura sobre o trabalho dos profissionais da equipe de multiprofissionais do município.

No dia 17/05/2023, o projeto de pesquisa e todos os seus apêndices foram submetidos à apreciação do Conselho de ética e pesquisas com seres humanos (CESH, da UEMS), via na Plataforma Brasil. E com o CAAA 69848123.2.0000.8030, obtivemos em 06/06/2023 a não aprovação do mesmo mediante a insatisfação referente aos procedimentos de riscos e benefícios que o projeto apresentava. Procedemos com as alterações sugeridas pelo CESH, sendo submetido novamente em 02/07/2023, obtendo um novo parecer de aprovação em 01/08/2023.

Realizamos a primeira visita à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para a primeira etapa da pesquisa, em 15/08/2023. Neste encontro foi apresentada a pesquisa para toda a equipe multiprofissional. Para bem entender foi discutido sobre as metodologias aderidas para a coleta de informações referentes a pesquisa, a equipe mostrou-se receptiva e cooperativa mediante o discurso apresentado. Notou-se, neste primeiro encontro, muita preocupação com o que seria tratado, posto que a equipe é nova no município e foi instituída em 2022.

Neste encontro foi-se firmado o dia para que as fichas dos encaminhamentos advindos da sala de aula e que são levados à equipe fossem analisados pela pesquisadora. Os dados referentes foram coletados no dia 22/08/2023, elas não estavam em seu local original, encontravam-se previamente separadas e classificadas segundo a relação das escolas e Centros de educação infantil (CEINfs) que o município tem.

Todas as fichas datadas de 2023 foram analisadas de crianças com a idade entre 4 e 5 anos. Durante a catalogação das mesmas, a equipe realizava no mesmo local uma reunião

voltada ao informativo dos encaminhamentos e demandas apresentadas com uma equipe de professoras do ensino fundamental da rede pública de ensino.

No dia 24/08/2022 foi realizado o último encontro referente à coleta de dados, ao finalizar o trabalho podemos descrever a inconsistência em relação às informações constantes nos encaminhamentos. Muitas não forneciam informações básicas que propiciassem a categorização dos dados na pesquisa. Ao todo, tivemos acesso a 58 fichas de encaminhamento, abaixo descrevemos por grupo as 42 que não serão utilizadas, segundo algum item de caracterização que as tornam possível de serem agrupadas:

QUADRO 5 – Caracterização das fichas não utilizadas

	Caracterização do grupo	Quantidade
Grupo 1	Laudos descartados por apresentarem ano do requerimento inferior a 2023	15
Grupo 2	Por não conter data concisa na ficha de encaminhamento	7
Grupo 3	Crianças que possuem Laudo médico	4
Grupo 4	Fichas sem data de nascimento e idade da criança	16

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Desse modo, para a análise do material encaminhado foram utilizadas 16 fichas na pesquisa. No dia 20/10/2023, foi realizado o quarto encontro referente a apresentação do TCLE, o referido termo foi esclarecido e lido para todas as participantes da pesquisa, ao qual teve como intuito adquirir respostas através de questionários estruturados para as integrantes da equipe de multiprofissionais da SEMED. Abaixo, faremos uma descrição com as tabulações dos dados quantitativos da pesquisa, considerando o levantamento feito.

A análise dos formulários revelou dificuldades predominantes em crianças de 4 a 6 anos, com foco em questões de aprendizado e comportamento. Refletindo a preocupação dos(as) professores(as) com o desenvolvimento educacional e emocional dessas crianças. Na sua maioria, notou-se que a equipe tinha como objetivo identificar ou resolver situações de dificuldades de aprendizagem que poderiam classificar as crianças como sendo público-alvo da educação especial.

Segundo Mantoan (2015), a inclusão escolar deve ser vista como um direito inalienável, onde “a diversidade em sala de aula enriquece o processo educacional, cabendo aos educadores encontrar formas de adequar suas práticas às necessidades dos alunos” (MANTOAN, 2015, p. 35). Com essa compreensão da autora, algo nos veio à discussão. Referimo-nos ao diálogo com o processo de preparação docente ou na formação inicial ou

continuada para lidarem com as dificuldades apresentadas pelos(as) alunos(as) sem que isso parecesse que a criança apresentasse algum transtorno ou dificuldade de aprendizagem. Além disso, Vigotski (2009) ressalta que as dificuldades enfrentadas pelas crianças em processos de aprendizagem devem ser compreendidas a partir de uma perspectiva sócio-histórica, onde as interações sociais e o ambiente desempenham um papel central no desenvolvimento cognitivo. Assim, o autor compreende que: “O aprendizado humano é um processo socialmente mediado, e as barreiras enfrentadas por crianças com dificuldades não podem ser descontextualizadas de seu meio” (VIGOTSKI, 2009, p. 45).

Entendemos que as dificuldades de aprendizagem precisam ser engajadas no contexto sociocultural das crianças, sendo que os(as) professores(as) que estão em sala de aula no dia a dia com as crianças são os(as) profissionais mais capacitados(as) para entenderem as dificuldades de seus(as) alunos(as). Isso suscita muitas questões a serem problematizadas quando um(a) professor(a) encaminha muitas crianças para serem analisadas sob a suspeita de terem algum “problema/transtorno/dificuldades”. Muitas fichas tiveram encaminhamentos logo no início do ano letivo, pouco tempo para se ter condições de efetivar uma percepção da aprendizagem. Eventos como esses trazem muitas questões para a prática docente e para a Psicologia na educação.

De acordo com Patto (1990), a psicologia escolar tem o papel central de mediar o processo educativo, especialmente na detecção e intervenção nas dificuldades enfrentadas por crianças em contextos de vulnerabilidade: “O psicólogo escolar atua como um mediador entre o contexto institucional e as singularidades dos alunos, identificando as barreiras educacionais e propondo intervenções adequadas” (PATTO, 1990, p. 72).

César (2013), por sua vez, compreende que a psicologia escolar precisa abandonar a visão tradicional patologizante e assumir um papel mais crítico e reflexivo no ambiente escolar, articulando suas práticas com o contexto cultural e social dos(as) alunos(as): “A psicologia escolar deve focar na prevenção e no fortalecimento dos processos de ensino-aprendizagem, desenvolvendo estratégias inclusivas que respeitem a diversidade cultural” (CÉSAR, 2013, p. 89). Diante dessa perspectiva, podemos visualizar que cabia à psicologia realizar orientações ao corpo docente no sentido de sensibilizar a respeito das inúmeras solicitações de avaliação da aprendizagem feitas por parte dos(as) professores(as).

Compreende da mesma forma, Marilene Proença e Silvia Lane (2001) quando defendem que a atuação do(a) psicólogo(a) escolar precisa ir além do atendimento clínico individual e se expandir para uma abordagem coletiva e colaborativa dentro das escolas. Para essas autoras, o(a) psicólogo(a) escolar deve trabalhar junto com uma equipe multiprofissional,

que inclui professores(as), assistentes sociais e outros especialistas. Essa colaboração é essencial para entender os problemas de aprendizagem e comportamento dos(as) alunos(as) de uma perspectiva mais ampla, considerando o contexto social e as dificuldades que os(as) alunos(as) enfrentam no ambiente escolar. Esse enfoque evita que os(as) alunos(as) sejam rotulados ou que seus desafios sejam vistos apenas como questões individuais, abrindo espaço para que se entendam as influências de fatores externos na vida e no desenvolvimento deles(as).

Proença e Lane (2001) destacam que o(a) psicólogo(a) escolar deve atuar como um(a) facilitador(a), promovendo práticas que respeitem e incluam a diversidade dos(as) alunos(as). Em vez de ver os problemas como algo que o(a) aluno(a) precisa resolver sozinho(a), a função do(a) psicólogo(a) é trabalhar junto à equipe da escola para encontrar estratégias que incluam e valorizem cada aluno(a), criando um ambiente mais acolhedor e justo. Essa visão está alinhada com a Lei nº 13.935/2019, que exige a presença de psicólogos(as) e assistentes sociais nas escolas públicas, fortalecendo a ideia de uma abordagem multiprofissional que apoie o bem-estar educacional de forma abrangente e inclusiva.

Outros autores, como Andrada *et al.* (2018), reforçam que a formação dos(as) psicólogos(as) devem capacitá-los(as) para desenvolver uma prática crítica e socialmente comprometida. Eles argumentam que o(a) psicólogo(a) escolar deve se engajar ativamente para ajudar a equipe educacional a compreender as dificuldades dos(as) alunos(as) sem recorrer a julgamentos ou diagnósticos simplistas, promovendo uma inclusão que respeita a individualidade e o contexto de cada estudante.

3.1.1 Análise da Nuvem de Palavras

De acordo com Meléndez, Briceño e Briceño (2023), a utilização do termo “nuvem” na análise de dados de texto é uma prática significativa que visa identificar padrões, correlações, tendências e anomalias, oferecendo assim informações valiosas e cruciais em ambientes educacionais. Por meio da geração de uma nuvem de palavras a partir de materiais educacionais, foi possível representar visualmente os termos mais frequentes e proeminentes, facilitando uma compreensão intuitiva. O tamanho da palavra na nuvem corresponde à sua frequência de ocorrência, permitindo um rápido reconhecimento dos principais temas e subtemas nos textos analisados.

Esse método também permite a identificação de padrões de vocabulário distintos, revelando as principais áreas de foco ou interesse em contextos educacionais específicos; no caso deste estudo, a psicologia educacional. Por exemplo, em estudos sobre métodos

pedagógicos ou políticas educacionais, a nuvem de palavras pode revelar os conceitos predominantes discutidos ou estimados por estudiosos(as) e profissionais da área.

Examinar as correlações entre as palavras na nuvem melhora a compreensão das interações e vínculos entre as várias ideias educacionais abordadas. Essa análise foi vital para avaliar criticamente a dinâmica educacional, fornecendo *insights* sobre as intrincadas relações entre teoria, aplicação pedagógica e configurações socioculturais.

Além disso, a nuvem de palavras se mostrou útil para rastrear tendências ao longo da pesquisa que poderiam passar despercebidas, facilitando apontar discussões e no momento de análise e interpretação das informações coletadas, dar um direcionamento a alguns pontos que poderiam apresentar as perspectivas de trabalhos que estavam sendo construídas pela psicologia educacional no ambiente pesquisado. Essa abordagem funcionou como uma espécie de mapa mental que auxiliou compreender a especificidade da psicologia na área educacional, sujeitos envolvidos nas solicitações e a relação com outras profissões das equipes multiprofissionais.

Figura 1 – Nuvem de palavras mais utilizadas nas fichas de encaminhamento



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A identificação de particularidades na nuvem de palavras, como termos mãe, aluno, crianças, dificuldades, chora, aluna, nos leva a investigar questões que justifiquem uma exploração aprofundada. Isso promove uma avaliação crítica e reflexiva, sustentada por uma perspectiva decolonial que valoriza diversos pontos de vista e contextos socioculturais na

geração de conhecimento educacional. A associação destes termos nos levou a compreender a forma como os formulários são preenchidos para o encaminhamento à equipe multiprofissional, sendo que as solicitações realizadas pelos(as) professores(as) utilizam informações das famílias, comportamentos das crianças e envolvimento com as atividades de ensino e aprendizagem como forma de justificar a necessidade de atendimento da Psicologia.

No que se refere a maneira como os(as) professores(as) projetam a qualidade de suas aulas, geralmente levam em consideração o(a) aluno(a) ideal, aquele(a) que fica quieto(a), em silêncio e concentrado. No entanto, a sala de aula é um espaço de interação social. Isso leva a questionar o formato de ensino e organização do trabalho pedagógico tradicionalmente reproduzido como um modelo de sala de aula de qualidade.

De acordo com o paradigma decolonial, o uso de abordagens pedagógicas eurocentradas nos colocaram diante desse formato educacional tradicional de que aluno(a) bom, é o(a) aluno(a) quieto, concentrado e rijo em sua cadeira. Nesse sentido, a perspectiva decolonial nos oferece indicadores em defesa de uma diversidade de formas de se aprender e conhecer, desafiando o domínio das abordagens pedagógicas eurocêntricas. Isso significa questionar a visão do(a) "aluno(a)" como subserviente às técnicas de ensino coloniais, demonstrando resistência à aplicação de conhecimentos e metodologias educacionais que ignoram as realidades locais e situacionais (CARVALHO, 2020).

A perspectiva decolonial enfatiza a interconexão das dinâmicas de poder, examinando como diversas identidades e posições sociais (como gênero, raça, classe) se entrelaçam para influenciar percepções e experiências. Isso é crucial para reconhecer como termos como "dificuldades" e "realizar" são frequentemente interpretados de maneira que negligencia as complexidades e os contextos sociais individuais. O material analisado deixa visível as dificuldades do(a) professor(a) de entenderem que a dinâmica de aprendizagem é algo que leva tempo para identificar possíveis limitações e dificuldades de aprendizagem, posto que se for levar em consideração que muitas das fichas dizem respeito ao início do ano letivo. Considera-se pouco tempo para caracterizar possíveis transtornos, dificuldades ou problemas de aprendizagem como é intensamente citado.

Ao integrar os relatos colhidos nos dados coletados com a perspectiva da decolonialidade, podemos oferecer uma análise crítica das palavras dentro de uma perspectiva educacional, destacando como os conceitos são moldados por estruturas de poder colonial que perpetuam desigualdades e marginalizam saberes e experiências locais (BERNADINO-COSTA, MALDONATO-TORRES, GROSFUGUEL, 2020). Esta compreensão promove um entendimento mais profundo das dinâmicas educacionais e abre espaço para práticas

pedagógicas mais inclusivas e produtoras de equidade, sensíveis à diversidade cultural e histórica que afetam as crianças em suas salas de aula bem como os(as) professores(as) no exercício do trabalho pedagógico.

Especialmente, porque alunos(as) e professores(as) são afetados(as) segundo uma estrutura colonial do sistema educacional. Referimo-nos ao fato de que o ambiente educacional é visto como um espaço propagador de verdades sobre o conhecimento, por isso é lugar de disputa histórica. Sobretudo, porque nas escolas, conhecimentos e formas de produzi-lo são vistos de maneira a destruir quaisquer experiências fora do ritual predominante de gerar conhecimento.

Portanto, empregar a nuvem de palavras na análise de dados de texto não apenas simplifica a visualização de informações complexas, mas também melhora a compreensão acadêmica e prática dos ambientes educacionais. Isso promove uma visão inclusiva e culturalmente sensível aos diversos aspectos históricos e culturais que moldam a dinâmica educacional contemporânea.

Para expressar as palavras mais utilizadas, realizamos uma nuvem de palavras por meio do Software Rstúdio¹. Para criar a nuvem de palavras foram retirados verbos de atividade mental, conectivos e verbos descritivos de estado: "acho", "é", "parece", "achei", "acredito", "ficar", "fazer", "pois", "fica", "apresenta". Com base nisso, a lista de palavras mais frequentes foram: 1) **dificuldade e dificuldades:** 19+8 (27); 2) **criança:** 17; 3) **aluno:** 15; 4) **atividades:** 12; 5) **mãe:** 9; 6) **colegas:** 9; 7) **pai:** 6; 8) **sempre:** 6; 9) **brincadeiras:** 5; 10) **avó:** 5; 11) **chora:** 5; 12) **aluna:** 5.

A nuvem de palavras gerada a partir das fichas, constatou-se que termos como "dificuldade", "criança" e "aluno" são os mais frequentes. Esses termos refletem as principais preocupações dos(as) professores(as) em relação ao desempenho escolar e comportamento das crianças. Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2020) defendem que a perspectiva decolonial reinterpreta essas dificuldades como reflexos de um sistema educacional que marginaliza saberes e práticas culturais diferentes. Para esses autores, “as dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos alunos não podem ser vistas apenas como uma falha individual, mas como um reflexo das estruturas coloniais que ainda permeiam a educação” (BERNARDINO-COSTA; MALDONATO-TORRES; GROSFUGUEL, 2020, p. 22).

¹ O software RStudio é um ambiente de desenvolvimento integrado (IDE) para a linguagem de programação R, amplamente utilizado em análises estatísticas e científicas. Ele oferece ferramentas para codificação, depuração, visualização de dados e geração de relatórios, facilitando a análise de dados e o desenvolvimento de aplicações estatísticas e científicas em diversas áreas, como ciência de dados, bioestatística e pesquisa social (RSTUDIO, 2023).

A psicologia escolar, nesse contexto, deve atuar de forma crítica, questionando as expectativas tradicionais de desempenho escolar e sugerindo novas abordagens pedagógicas que respeitem as particularidades de cada aluno(a). Meira (2003) reforça que o(a) psicólogo(a) escolar deve ser um agente de transformação, promovendo práticas educativas que valorizem as diferenças e busquem soluções inclusivas: “A psicologia escolar deve favorecer a construção de um ambiente de aprendizagem que reconheça as diferentes formas de aprender e interagir, rompendo com modelos tradicionais e excludentes” (MEIRA, 2003, p. 58).

3.1.2 Análise das Fichas de Encaminhamento: Psicologia Escolar e Perspectiva Decolonial

Dos 16 formulários utilizadas, abaixo segue um quadro (Quadro 6) com a caracterização do perfil das crianças encaminhadas pelo corpo docente. Essa tabela mostra a idade dos(as) alunos(as) na data de solicitação da ficha e o respectivo ano escolar/turma em que estão matriculados.

Quadro 6 - Perfil dos alunos das fichas

Ficha	Idade na data de solicitação	Ano Escolar/ Turma
1	5 anos	Jardim 3
2	5 anos	Jardim 3
3	5 anos	Jardim 3
4	5 anos	Jardim 3
5	5 anos	Jardim 3
6	5 anos	Jardim 3
7	5 anos	1º ano
8	6 anos	Jardim 3
9	5 anos	Jardim 3
10	6 anos	Jardim 3
11	5 anos	Jardim 3
12	5 anos	Jardim 3
13	4 anos	Jardim 2
14	6 anos	Jardim 3
15	6 anos	Jardim 3

16	4 anos	Jardim 2
----	--------	----------

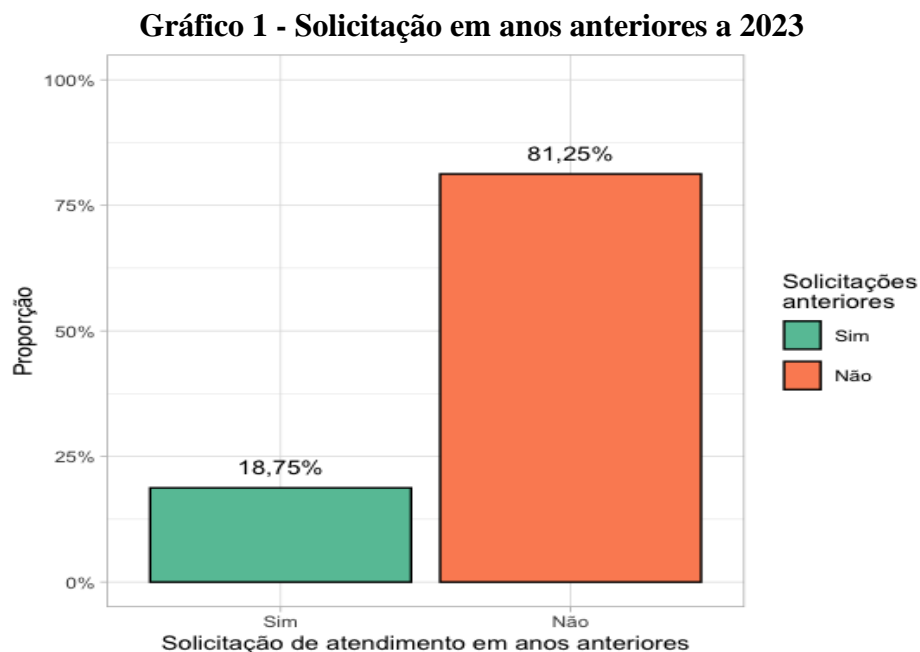
Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Portanto, a distribuição percentual dos dados é:

- Jardim 3: 81,25%
- 1º ano C: 6,25%
- Jardim 2: 12,5%

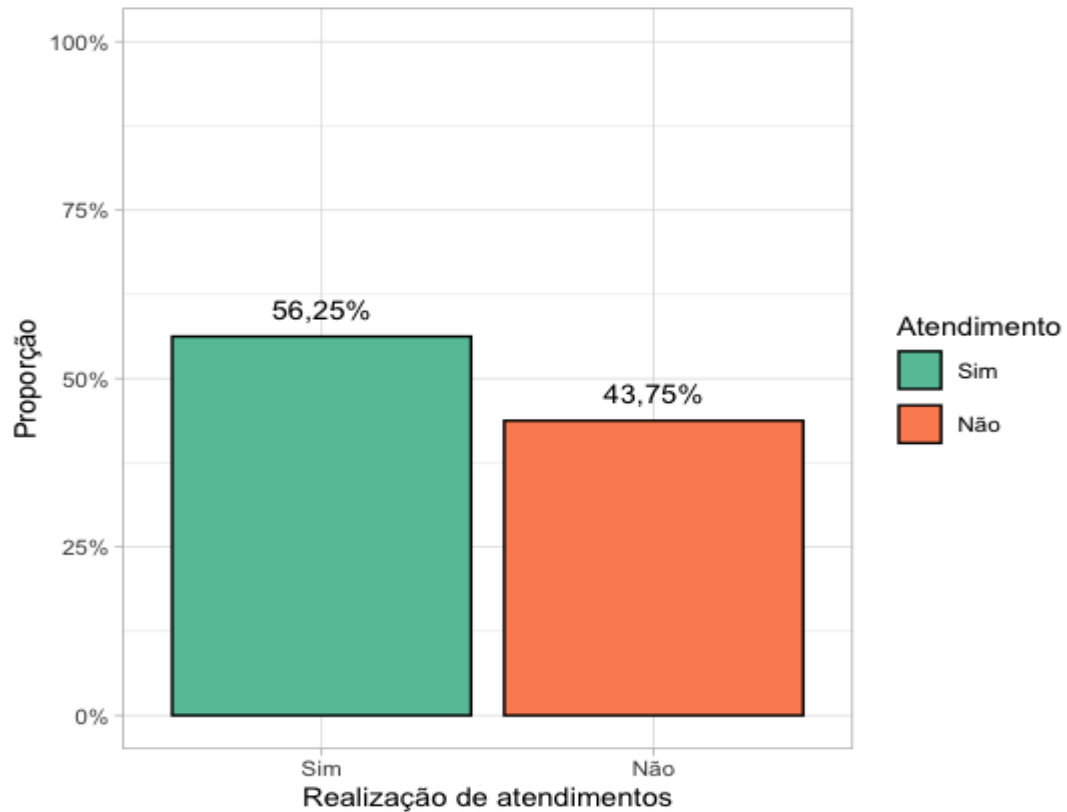
Chama a atenção que mais 50% refere-se a fase de idade de 5 anos, considerando a maioria dos encaminhamentos realizados. Fase esta da educação infantil, o período em que o corpo docente mais identifica situações que podem expressar dificuldades de aprendizagem ou situações relacionadas às questões familiares e etc. Esses valores representam a proporção de fichas em cada categoria de Ano Escolar/Turma em relação ao total analisadas.

Destas 16 crianças, também nos atentamos para conhecer se nos anos anteriores tiveram algum motivo de encaminhamento, sendo que 3 tiveram e 13 não conforme o gráfico abaixo apresenta:



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Em relação aos atendimentos realizados até o presente momento de coleta das fichas de encaminhamentos, observamos que 9 crianças já haviam sido atendidas e 7 ainda não.

Gráfico 2 - atendimentos realizados

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

No que se refere a descrição dos pareceres da Psicologia, fizemos o levantamento atentando para a interpretação da demanda acolhida a partir dos encaminhamentos feitos pelo corpo docente da rede municipal de ensino.

Quadro 7 – Fichas que tem a descrição do parecer da Psicologia

Descrição do parecer	Número de alunos	Porcentagem (%)
Descrição do atendimento	7	43,75%
Parecer do atendimento	1	6,25%
Parecer do atendimento + Anamnese	1	6,25%
Não se aplica	7	43,75%

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

3.1.3 Discussão Teórica Integrada aos Dados Quantitativos

Os formulários que apresentavam datas incorretas ou faltantes indicam um registro inadequado das informações necessárias para o acompanhamento eficaz das crianças. Pacheco (2017, p. 68) afirma que “a documentação precisa é crucial no processo de intervenção educacional, pois permite a continuidade e a avaliação de práticas pedagógicas e psicológicas”. Essa lacuna na documentação compromete a comunicação entre a equipe pedagógica e a equipe multiprofissional, como destaca Mantoan (2015, p. 37), que enfatiza que “a gestão das informações é tão importante quanto as práticas pedagógicas aplicadas, pois é por meio do registro contínuo que se avaliam os efeitos das intervenções realizadas”.

Ressaltamos que os dados de inserção levantados representam a voz da professora(or) para a equipe de multiprofissionais composta por profissionais psicólogos(os), psicopedagogas(os), assistentes sociais e pedagogas(os), este é um possível ponto de intervenção, a qual investir na capacitação dessas professoras(es) para preenchimento das fichas e adequação das perguntas dos questionários a realidade dos professores torna-se essencial ao princípio da comunicação entre equipe e escola.

Abaixo segue uma caracterização de qual profissional fez a solicitação dos atendimentos para a equipe multiprofissional.

Quadro 8 - Perfil profissional do(a) solicitante do atendimento

Solicitante do atendimento	Número de Alunos	Porcentagem (%)
Professor(a)	6	31,58%
Desconhecido(a)	4	21,05%
Coordenador(a)	3	15,79%
Mãe	3	15,79%
Diretor(a)	2	10,53%
Equipe Técnica	1	5,26%

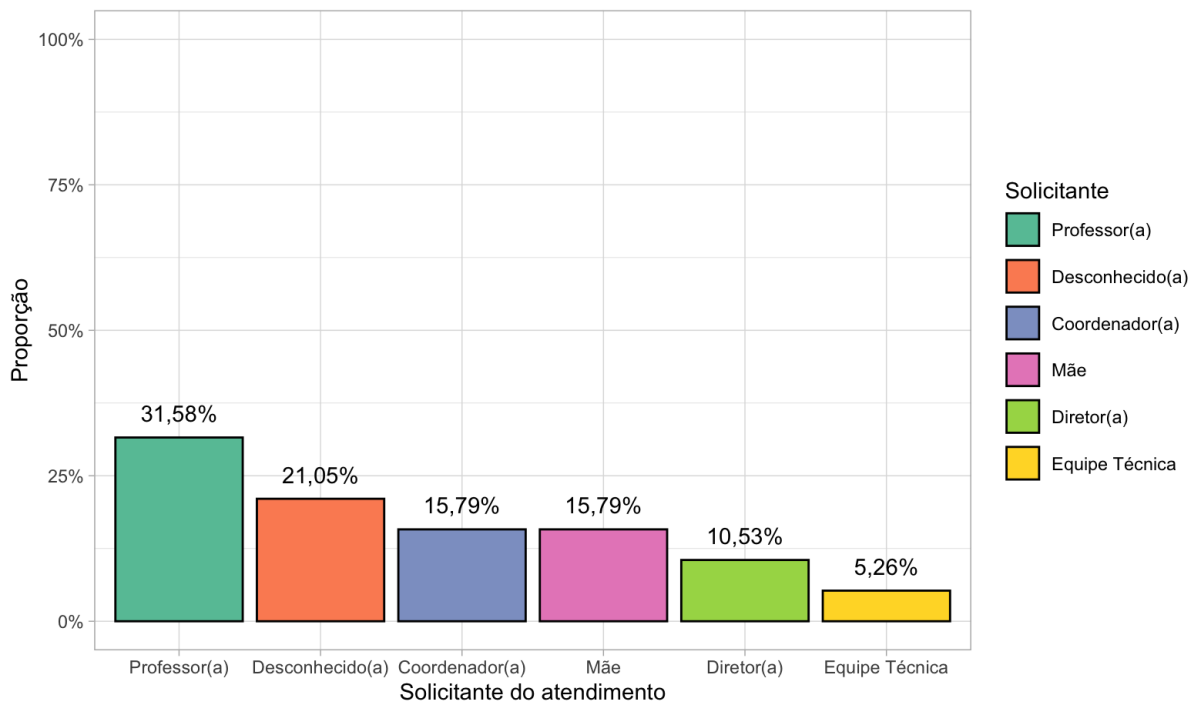
Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A apresentação dos dados no texto delinea as várias categorias de profissionais e indivíduos que buscam ajuda no ambiente educacional. Também ilustra o número de estudantes associados a cada categoria e à proporção que eles representam em relação ao total de solicitações. Essas informações desempenham um papel fundamental na compreensão do engajamento de diferentes partes interessadas dentro de uma instituição educacional em relação ao bem-estar e apoio estudantil.

Se considerarmos que professor(a), coordenador(a) e diretor(a) relacionam-se a categoria docente por estarem dentro da unidade de ensino, observamos que temos 57,9% das solicitações que partiram dessa categoria profissional. No caso dos não identificados, o grupo foi composto por 4 estudantes ou 21,05% das solicitações, esse segmento se refere a cenários em que a origem específica da solicitação permanece não revelada. Essa categoria pode abranger casos em que a assistência é solicitada anonimamente ou por meios não especificados. Coordenadores e administradores: Ambas exibem uma presença notável, com coordenadores representando 3 alunos (15,79%) e administradores por 2 alunos (10,53%). Isso ressalta a responsabilidade administrativa em supervisionar os requisitos dos(as) alunos(as) e as diretrizes educacionais.

Figuras maternas e equipe de apoio: Cada grupo é composto por 3 alunos(as), representando 15,79% do total de solicitações. O envolvimento das mães acentua o papel crucial do envolvimento dos pais na colaboração com instituições educacionais para impulsionar o crescimento acadêmico e emocional de seus filhos. A equipe de apoio, com 1 aluno (5,26%), geralmente engloba profissionais como psicólogos, terapeutas ou especialistas pedagógicos, indicando a assistência especializada que certos alunos podem necessitar.

Gráfico 3 - Solicitante do atendimento



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

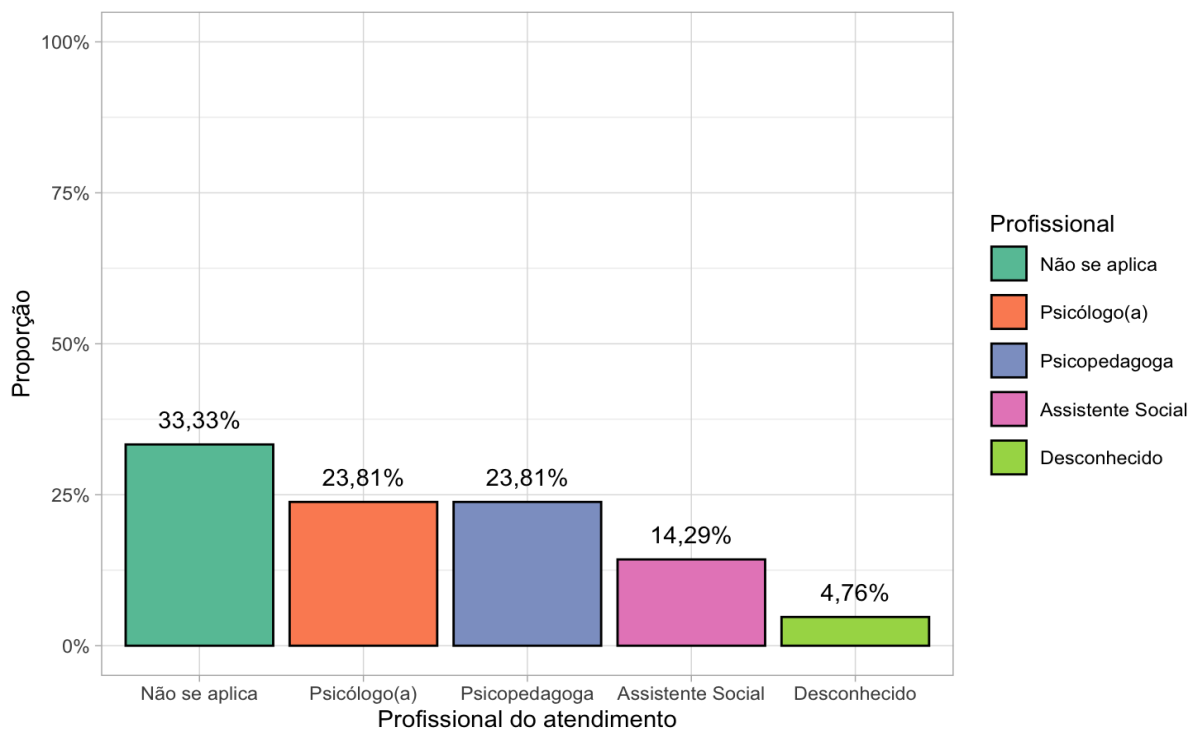
Na caracterização das fichas, também conseguimos identificar a quem se direciona o profissional do atendimento. No manuseio do material analisado, identificamos que o(a) profissional da equipe, independente de qual profissão, acolhe a ficha e faz os procedimentos de consulta interna à equipe para fazer uma leitura de demanda e identificar o que seria interessante de atuação para cada profissional. Abaixo segue um quadro (QUADRO 9) com a indicação da profissão que realizou a acolhida para o primeiro atendimento.

Quadro 9 - Profissional do atendimento

Profissional do atendimento	Número de Alunos(as)	Porcentagem (%)
Não se aplica	7	33,33%
Psicólogo(a)	5	23,81%
Psicopedagoga	5	23,81%
Assistente Social	3	14,29%
Desconhecido	1	4,76%

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Gráfico 4 - Profissional do atendimento



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Observamos que em sua maioria o termo *não se aplica* apresenta 33,33% da descrição, essa terminologia caracteriza-se por alunos que não foram atendidos até o presente momento da pesquisa, e aguardam na fila de espera para que suas fichas sejam analisadas, no outro extremo como menor índice, porém existente temos o *desconhecido* com percentil de 4,76%, o qual é representado pela não identificação na ficha de qual profissional ofertou o atendimento inicial, deixando os dados informados incompletos. A psicologia e a psicopedagogia são as áreas que fornecem o maior número de atendimentos equiparados a 23,81%, seguido pelo atendimento em serviço social de 14,29%.

Apresentamos até o momento gráficos, listas e números. Este momento me trouxe a vaga lembrança de um professor do ensino médio ao qual cursei, lembro-me de aprender a gerar gráficos a partir de textos, nesta saudosa lembrança emerge em minha mente a frase a qual ele falava os *números falam*, voltei aos gráficos e listas repetindo a mim, *os números falam*, mas o que de fato os números alcançados pela pesquisa estão nos dizendo? O que eles estão falando? Recordei-me de meu orientador, diante dos inúmeros encontros de orientação, sua voz também ecoou em minha mente com a frase *o seu referencial teórico sustentara a sua pesquisa*, diante disto consegui ouvir a voz de meus gráficos, listas e números, no qual falam sobre as estruturas coloniais observáveis na burocracia exercida aos processos de comunicação entre escola-família-equipe de multiprofissionais, bem como a capitalização da mão de obra trabalhadora das esferas da educação estão inseridas.

É possível identificar diversas questões que evidenciam a influência das estruturas coloniais, relações de poder e hierarquias sociais históricas na situação das crianças descritas nos casos apresentados (LIEBEL, 2020). A decolonialidade visa dismantelar essas estruturas, promovendo uma compreensão mais equitativa e inclusiva das diferenças culturais e sociais. Isso nos permite olhar para os relatos contidos nas fichas a fim de identificar estruturas coloniais nas solicitações do atendimento no que se refere aos padrões em torno da colonialidade do ser e do saber. Existem formas consideradas padrões pelo conhecimento científico a respeito do desenvolvimento humano, aquele gradual, linear e com expressões concernentes a cada nível da vida. Isso faz com que os(as) professores(as) tenham preocupações com aqueles(as) alunos(as) que apresentam certas limitações para o período em que se encontra uma criança que está com 5 anos de idade, por exemplo.

Mas, esses relatos vão para além das questões biológicas do desenvolvimento humano, trazendo outros aspectos. Dentre eles, temos diversos relatos que evidenciam a presença de conflitos familiares graves, incluindo casos de violência doméstica, como o de uma criança que relatou uma tentativa de homicídio por parte do pai. Essas condições socioeconômicas e

culturais, enraizadas em um legado colonial que coloca práticas viris para os homens, perpetuam a violência e o trauma em famílias em situações de vulnerabilidade social. Nesse contexto, ainda há falas descritivas de que muitas crianças são criadas por avós ou em famílias monoparentais, refletindo o impacto de políticas e condições econômicas que desestruturam a estrutura familiar, consequências que ainda afetam comunidades vulneráveis.

As dificuldades de aprendizagem e socialização frequentemente relatadas podem ser influenciadas por práticas pedagógicas que desconsideram a diversidade cultural e as diferentes formas de conhecimento e interação social das crianças. Aqueles que apresentam comportamentos desafiadores ou dificuldades de aprendizagem são, muitas vezes, rotulados negativamente. Todas essas questões sociais associadas trazem inúmeras situações de vulnerabilidade para a aprendizagem das crianças, o que as tornam distantes dos modelos ideais padronizados. Situações que desacreditam o desenvolvimento das crianças, rotulando-as como incapazes de terem um bom rendimento educacional.

A decolonialidade propõe uma crítica a essas rotulações, sugerindo que tais dificuldades podem ser respostas a ambientes educacionais que não são culturalmente responsivos e geradores de inclusão e equidade. De acordo com Almeida (2018), a rotulação pode agravar o estigma e dificultar o acesso a intervenções adequadas, enquanto Mignolo (2007) argumenta que as práticas pedagógicas frequentemente refletem uma epistemologia eurocêntrica que marginaliza formas locais de conhecimento quando ainda atuam na colonialidade do ser.

Tratam-se de situações que nos remetem a entender o real papel dessas equipes multiprofissionais. Silvia Yannoulas, Mônica Girolami e Zulma Lenarduzzi (2016) realizaram um levantamento do trabalho das equipes multiprofissionais na educação na América Latina, considerando os contextos da Argentina e do Brasil. As autoras analisaram o período entre 1930 e 2015, observaram que houveram eventos similares nos dois países que culminou na criação de serviços educacionais que gerassem atenção às crianças e adolescentes, visando a permanência e o bom desenvolvimento educacional. Dentre eventos similares aos dois países, as autoras trouxeram: período higienista, autoritarismo e o neoliberalismo, trazendo a necessidade de políticas sociais que vislumbrassem melhores formas de existência para pessoas de baixa renda.

As equipes multiprofissionais envolvidas no ambiente educacional escolar intervêm na formulação e implementação de projetos escolares que abordam essas situações da singularidade desses sujeitos com propostas interdisciplinares dentro da escola, bem como a partir trabalho em rede com

outras instituições da comunidade onde a escola está localizada (YANNOULAS; GIROLAMI; LENARDUZZI, 2016, p. 146).

Apesar do estudo acima retratar em maior peso a atuação de assistentes sociais nos dois países na área da educação, houve a intenção de incorporar a dimensão social ao aspecto educacional na visão de professores(as) e de assistentes sociais. Sendo que, no caso deste último profissional, foi possível identificar uma preocupação ampla com a escola, trazendo a importância de se ter outros profissionais nessas equipes multiprofissionais da educação. Na história de criação das equipes multiprofissionais nos dois países, as autoras sinalizam que inicialmente, no decorrer do período entre 1930 e 1990, as ações eram isoladas e com um enfoque higienista, sendo apenas na família e não nas atividades públicas e coletivas dos direitos sociais.

No município pesquisado, no dia 06 de novembro, buscamos informações no *Google*, associando os descritores RAE, educação e Paranaíba/MS, tivemos algumas informações, tais como:

Figura N. 2: Informações sobre a RAE 1

The image shows a screenshot of a news article. At the top, there are three green tags: 'EDUCAÇÃO', 'PARANAÍBA', and 'ÚLTIMAS NOTÍCIAS'. To the right of these tags is a small grey speech bubble icon with the number '0'. The main title of the article is 'Palestras de Segurança nas Escolas em Paranaíba com especialistas da Equipe RAE'. Below the title, it says 'By Pablo Nogueira - 24 de abril de 2023' and 'Time to Read: 1 min - 144 words'. The article text begins with 'A Rede de Apoio Educacional- Equipe RAE, em parceria com os profissionais do Corpo de Bombeiros e Polícia Militar, realizou um ciclo de palestras com psicólogos renomados durante os dias 17 a 19 de abril.' The next paragraph states 'O evento teve como tema principal a Segurança nas Escolas e teve como objetivo fornecer orientações e acolhimento aos servidores da Rede Municipal de Ensino de Paranaíba-MS.' The final paragraph says 'Além das palestras, a Equipe RAE está oferecendo atendimentos individuais e coletivos aos alunos e servidores das escolas da rede municipal.'

Fonte: Interativo MS, 2024.

E, na próxima figura (FIGURA 2), encontramos uma informação publicada no site da Prefeitura Municipal de Paranaíba/MS, no dia 15 de março de 2022 conforme segue abaixo:

Figura N 3: Informações sobre a RAE 2

Na tarde da última sexta-feira (11), a Secretaria Municipal de Educação – SEMED apresentou aos coordenadores pedagógicos e gestores a Rede de Apoio Educacional: Avaliação e Intervenção. Ela é voltada para avaliação e intervenção em prol do atendimento da comunidade escolar, composta de alunos, professores, servidores administrativos e família.

A secretária de Educação, Professora Simone Almeida, enfatiza que, ter a equipe constituída na Rede Municipal é desejo desde o início da gestão e que agora torna realidade.

Na equipe terá profissionais da área educacional, saúde e políticas sociais públicas para fortalecer o ensino e aprendizagem de alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem, transtornos do neurodesenvolvimento e alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE).

Com propostas de trabalho articuladas à SEMED e Instituições de Ensino, a Rede de Apoio Educacional: Avaliação e Intervenção será coordenada pela professora especialista Cristhiane Alvarenga.

A ação de instituir a RAE na Educação Municipal de Ensino é vista como valiosa para criar estratégias específicas, definir metas, materializar o trabalho e contribuir no processo de ensino e aprendizagem, no desenvolvimento Pleno dos sujeitos, em uma perspectiva Inclusiva e na busca da emancipação de todos os envolvidos no processo educacional da Rede Municipal de Ensino de Paranaíba-MS para uma Educação de equidade e qualidade.

Fonte: Prefeitura Municipal de Paranaíba, 2022.

A partir dessas informações, notamos que essa equipe é nova no município, sendo a maior inspiração de sua criação o suporte aos(as) professores(as), alunos(as) e famílias. Expectativas foram criadas em relação a implantação dessas equipes. Por fim, em maio de 2022, logo após o retorno presencial das atividades posteriores ao período crítico de isolamento da pandemia de Covid-19, encontramos a última reportagem.

Figura N. 4: Informações do Google sobre a RAE 3

A Secretaria Municipal de Educação, por meio da RAE – Rede de Apoio Educacional: Avaliação e Intervenção, em regime de colaboração com a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande realizou ontem (12) e hoje (13) uma formação continuada a respeito da Gestão Escolar e também sobre Saúde Mental, com a Alelis Izabel, Secretária Municipal de Educação de Campo Grande/MS, e a Psicóloga Cristiane Valdez.

Durante o primeiro encontro foram tratados assuntos como os desafios da Secretaria Municipal de Educação no retorno presencial pós-pandemia e a implementação da lei dos profissionais da psicologia e serviço social na educação básica.

Já no segundo dia foram abordados assuntos com relação a saúde mental dos profissionais da Rede de Ensino e também a atenção com a saúde dos alunos, momento em que foi apresentado o "Programa Valorização da Vida", realizado em Campo Grande, que tem como objetivo o fortalecimento incondicional da vida, por meio de diversos canais de atendimento.

A Secretaria de Educação de Campo Grande destacou que esta é a quarta vez que vem ao Município oferecer a formação para a Rede Municipal de Ensino. "Eu tenho vindo aos Municípios e esta é a quarta vez que estou vindo a Paranaíba para oferecer uma formação para os Conselheiros, Professores, Coordenadores. Este trabalho está rendendo muito aqui, o pessoal da Educação, todos sem exceção, são muito abertos a receber essas informações e eu estou muito feliz de poder estar aqui. Nós estamos aqui pela educação pública que deve ser de qualidade e Paranaíba está de parabéns por se preocupar com isso", disse Alelis Izabel.

A Diretora do Departamento de Ensino, Marineuza Nagliati, representando a secretária Municipal de Educação, Simone Almeida, que estava ausente, deixou algumas palavras. "É com muita alegria que nós recebemos a equipe da SEMED de Campo Grande e gostaríamos de agradecer a Equipe do RAE que organizou este encontro. No início do ano nós recebemos a Alelis e a Cristiana e tivemos um momento muito prazeroso e produtivo", disse.

Fonte: Prefeitura Municipal de Paranaíba, 2022.

Na figura N 3, notamos que houve um período de preparação durante o processo de implantação da Equipe ERA a fim de caracterizar o que seria o seu papel e o vínculo com

dispositivos legais que orientam as diretrizes para o trabalho de assistentes sociais e psicólogos na educação.

Outro ponto crítico é a falta de atendimento psicológico adequado. Muitas crianças não recebem o suporte profissional necessário e quando o fazem, este é frequentemente limitado. Os sistemas de saúde e educação muitas vezes falham em fornecer um suporte eficaz às populações que vivem com situações de vulnerabilidades sociais, perpetuando desigualdades. Vargas (2016) aponta que os sistemas de saúde frequentemente falham em oferecer suporte culturalmente sensível, resultando em desigualdades significativas. Ademais, as intervenções que ocorrem podem não considerar as necessidades culturais e contextuais das crianças e suas famílias, aplicando modelos eurocêntricos que se mostram ineficazes em determinados contextos, conforme salientado por Buarque e Oliveira (2019).

Os comportamentos agressivos e desafiadores relatados podem ser interpretados como formas de resistência ou respostas a experiências de vulnerabilidades e traumas. Freire (2000) sugere que as reações comportamentais de crianças em ambientes opressivos podem ser vistas como estratégias de sobrevivência. Assim, as dificuldades de socialização e interação mencionadas podem indicar que as práticas educacionais não são inclusivas e não celebram a diversidade de maneira adequada. A abordagem decolonial sugere a necessidade de práticas educacionais e de suporte que reconheçam e integrem as culturas, línguas e experiências das crianças, criando um ambiente mais acolhedor e inclusivo.

Em síntese, a análise dos casos sob a ótica da decolonialidade revela que muitas das dificuldades enfrentadas pelas crianças estão enraizadas em estruturas e práticas que perpetuam desigualdades e não atendem adequadamente às suas necessidades culturais e sociais. Para abordar essas questões de maneira eficaz, é imprescindível adotar abordagens mais inclusivas e culturalmente responsivas, bem como garantir um suporte adequado e acessível a todas as crianças e suas famílias. Compreender a demografia dos alunos, como a distribuição por idade e classe, é crucial para adaptar os programas educacionais de forma abrangente e sensível. Ao examinar as características dos(as) alunos(as), podemos identificar obstáculos e áreas que necessitam de intervenção para estimular efetivamente o desenvolvimento educacional.

A análise da demografia dos(as) alunos(as) permite que os(as) professores(as) tomem decisões informadas sobre a distribuição de recursos, a estruturação curricular e as metodologias de ensino, adaptadas às demandas específicas de diferentes grupos de estudantes. Isso não apenas promove um ambiente educacional mais justo, mas também reforça a assistência estudantil por meio de aconselhamento personalizado com base na idade, posição na classe e necessidades individuais. Além disso, aproveitar a demografia dos(as) alunos(as)

permite que os(as) professores(as) criem táticas educacionais mais eficientes, personalizadas de acordo com as características e origens distintas do corpo discente. Essas táticas não apenas aprimoram as experiências de ensino e aprendizagem, mas também cultivam um ambiente educacional mais inclusivo, solidário e voltado para o desempenho de todos(as) os(as) alunos(as).

3.1.4 Crianças com laudo médico

A presença de laudos médicos nas fichas de algumas crianças indica um diagnóstico formal e curiosamente precoce, porém, como discute Carvalho (2020, p. 95), “o laudo médico, por si só, não pode ser a única ferramenta de intervenção; é necessário que haja uma articulação entre o diagnóstico clínico e as práticas pedagógicas inclusivas”. Nesse sentido, a psicologia escolar tem o papel de evitar a patologização das dificuldades escolares, como explica Patto (1990, p. 80): “O foco da psicologia escolar não deve ser apenas no diagnóstico, mas na compreensão das barreiras institucionais e sociais que podem estar contribuindo para o fracasso escolar”. No caso dos(as) professores(as) que, na sua maioria, encaminham crianças de 5 anos (Jardim 3) para a verificação, partiram de informações, em muitos casos, superficiais, considerando que muitos fizeram encaminhamentos no início do ano letivo.

No período higienista como vimos anteriormente, a Pedagogia e outras áreas se submetem ao conhecimento médico. Porém, mais atualmente, precisamos entender que, em muitos casos, sem generalizar, a busca por alternativas de trabalho pedagógico que resolvam as dificuldades de aprendizagem deve partir da educação. Isso possibilita evitar diagnósticos precoces que possam impactar no desenvolvimento da criança.

Grosfoguel (2011) ressalta que a decolonialidade propõe uma ruptura com as práticas educacionais eurocêntricas. Tais práticas podem optar, em referência a um(a) modelo de aluno(a) ideal, pela medicalização do(a) aluno(a) que foge a este modelo sem considerar seu contexto. Para o autor, “a decolonialidade propõe um modelo educacional mais inclusivo e culturalmente adaptado” (GROSFOGUEL, 2011, p. 31). A simples posse de um laudo médico não pode definir o percurso educacional de uma criança, sendo necessário um trabalho contínuo de avaliação e ajuste por parte da psicologia escolar.

3.1.5 Conclusão Parcial da Análise Quantitativa

Após a realização da coleta de dados, associados à visão da psicologia escolar, revelaram que as dificuldades relatadas pelos professores não podem ser tratadas de maneira

isolada. Como aponta Patto (1999), a dificuldade de aprendizagem deve ser compreendida como um fenômeno multifacetado, influenciado por fatores institucionais, pedagógicos e sociais. “A psicologia escolar tem o papel fundamental de articular essas diferentes dimensões, promovendo uma educação mais inclusiva e que respeite a singularidade de cada aluno” (PATTO, 1990, p. 76).

A análise também revela que o trabalho da psicologia escolar precisa ser repensado sob uma ótica crítica. César (2013, p. 97) argumenta que “o psicólogo escolar deve ser um mediador do processo educativo, promovendo práticas que rompam com a visão medicalizante e patologizante das dificuldades de aprendizagem”. Ao integrar a perspectiva decolonial, é possível propor um modelo educacional que valorize a diversidade e combata as desigualdades reproduzidas no ambiente escolar. Isso pode ser que se inicie a partir do reconhecimento da diversidade de formas e ritmos de aprendizagem que nem sempre segue um modelo padrão e idealizado como pressuposto para o desenvolvimento humano.

3.2 Descrição das práticas da psicologia

A aplicação dos questionários foi realizada a partir da explicação do TCLE, no qual todos as participantes foram informadas dos processos éticos que permeiam a cientificidade da pesquisa. As psicólogas foram levadas a pensar sobre as atribuições definidas em edital de processo seletivo, sendo que o último edital aponta:

Figura 5 – Atribuições do processo seletivo 2022

Fonte: Edital N. 26/2022, p. 294-308. Retirado do Diário Oficial do município de Paranaíba/Ms.

DENOMINAÇÃO: Psicólogo

CARGA HORÁRIA : 20 horas semanais

VAGAS: Cadastro de reserva

VALOR DO VENCIMENTO: R\$ 3.214,16

GRAU DE ESCOLARIDADE (pré-requisito): Curso superior completo e Registro no Conselho ou Órgão Fiscalizador do Exercício da Profissão.

ATRIBUIÇÕES DO CARGO: Subsidiar a elaboração de projetos pedagógicos, planos e estratégias a partir de conhecimentos da Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem; Participar da elaboração, execução e avaliação de políticas públicas voltadas à educação; Contribuir para a promoção dos processos de aprendizagem, buscando, juntamente com as equipes pedagógicas, garantir o direito a inclusão de todas as crianças e adolescentes; Orientar nos casos de dificuldades nos processos de escolarização; Realizar avaliação psicológica ante as necessidades específicas identificadas no processo ensino-aprendizado; Auxiliar equipes da rede pública de educação básica na integração comunitária entre a escola, o estudante e a família; Contribuir na formação continuada de profissionais da educação; Contribuir em programas e projetos desenvolvidos na escola; Colaborar com ações de enfrentamento à violência e aos preconceitos na escola; Propor articulação intersetorial no território, visando à integralidade de atendimento ao município, o apoio às Unidades Educacionais e o fortalecimento da Rede de Proteção Social; Promover ações voltadas à escolarização do público da educação especial; Promover relações colaborativas no âmbito da equipe multiprofissional e entre a escola e a comunidade; Promover ações voltadas à escolarização do público da educação especial; Promover ações de acessibilidade; Propor ações, juntamente com professores, pedagogos, alunos e pais, funcionários técnico-administrativos e serviços gerais e a sociedade de forma ampla, visando a melhorias nas condições de ensino, considerando a estrutura física das escolas, o desenvolvimento da prática docente, a qualidade do ensino, entre outras condições objetivas que permeiam o ensinar e o aprender.

A partir do edital apresentado, podemos observar as atribuições do(a) psicólogo(a) escolar, as quais apresentam-se fundamentais para a promoção do desenvolvimento educacional e psicológico dos(as) alunos(as) e da comunidade escolar (alunos(as)-profissionais da educação-responsáveis pelas crianças). O profissional da psicologia na escola ultrapassa o método convencional de intervenção clínica; ele deve atuar como agente ativo na construção de um ambiente educacional inclusivo visando as possíveis adaptações às necessidades dos(as) estudantes.

Dentro da escola, a partir das atribuições, é esperado que este profissional colabore com a elaboração de projetos pedagógicos e estratégias que tenham como base os conhecimentos encontrados na Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, a qual fornece bases científicas e consistentes no desenvolvimento da criança. Sendo importante salientar sua participação ativa na criação, execução e avaliação de políticas públicas voltadas para a educação, trazendo para o cotidiano reais possibilidade da garantia de acessibilidade e inclusão das crianças e adolescentes tendo acesso à educação de qualidade (MELO, 2015).

Uma das responsabilidades do(a) psicólogo(a) é realizar a avaliação psicológica, que identifique e descreva as necessidades específicas dos(as) alunos(as), visando a possibilidade de encaminhamento a profissionais responsáveis e a família, o suporte adequado para o seu desenvolvimento, como por exemplo a indicação de quais especialistas a família pode procurar nos casos que fogem das obrigações da escola. A atuação mediadora nesse caso entre a escola, os(as) alunos e suas famílias, proporciona a integração da comunidade de maneira informativa e ativa, observando a partir do contexto social a qual a escola está inserida dentro de seu município (LIMA, 2018). Sendo assim, observamos que a formação continuada de profissionais da educação é outra atribuição importante, pois a capacitação dos(as) professores(as) contribui para um ambiente escolar mais receptivo e informativo.

No âmbito da prevenção, o(a) profissional da psicologia escolar deve colaborar em ações de enfrentamento à violência e aos preconceitos que podem ocorrer no ambiente escolar, trazendo informações e fortalecendo as dinâmicas educacionais. O fortalecimento da rede de profissionais que ofertam o apoio às Unidades Educacionais são fundamentais para assegurar uma abordagem integral ao atendimento dos alunos (Santos, 2020). A promoção das relações colaborativas dentro da equipe multiprofissional, proporciona dentro do ambiente escolar o diálogo e a troca de conhecimentos entre diferentes áreas de atuação, esta troca é a base do fortalecimento da educação inclusiva, cada profissional atribui a partir de sua formação pontos de discussão que possibilitam a expansão de discussões pertinentes aos assuntos educacionais.

O(a) profissional da psicologia tem um papel ativo na promoção de ações de acessibilidade e melhorias nas condições de ensino. Isso inclui trabalhar em conjunto com professores(as), pedagogos(as) especialistas, alunos(as), pais/mães/responsáveis e outros funcionários da escola, buscando sempre aprimorar a prática docente e a qualidade do ensino. Desta forma, destacamos que nenhum profissional exerce relação de poder ou de superioridade, nenhuma formação sobrepõe a outra, sendo cada profissional responsável pelo seu saber compartilhado ao outro profissional dentro dos limites éticos de cada profissão (Souza, 2019).

Conforme aponta neste edital, temos uma noção do que se espera para que a psicologia contribua dentro das demandas educacionais levada para a equipe. No que se refere às práticas vistas como definidas em edital, a Psicóloga A diz:

Participar do processo de ensino e aprendizagem, enfrentar evasão escolar, baixo rendimento escolar, sexualidade, proferir palestras, estabelecer parcerias, realizar visitas domiciliares, atendimento aos alunos e pais, busca ativa na frequência escolar, encaminhamentos para rede de atendimento, articulações com políticas públicas, realização de palestras, discussão de casos (Psicóloga A, 2024).

É notória uma quantidade ampla de atividades que nos levam a refletir como duas profissionais, cada uma com 20h semanais, atuam com uma rede de ensino municipal, a qual sua rede de ensino conta com o total de quinze unidades de ensino municipais. Há muitas escolas de ensino fundamental e de CEINFS que impõem limitações para a realização de um trabalho de qualidade dentro da equipe. Olhar para os pesos e as medidas de realização de um trabalho adequado e nos termos e qualidade, deve levar em consideração o tempo disponível para o profissional executar o seu trabalho e a proporção de demanda.

A amplitude da dimensão dos problemas atendidos pela Psicologia afeta significativamente o desenvolvimento educacional dos(as) estudantes da educação básica (da educação infantil ao ensino fundamental). Corroborando com isso, Rodrigo Toledo (2024) aponta que diante dos problemas enfrentados pela escola pública, precisa-se de profissionais qualificados para interpretar demandas psicossociais enfrentadas pelas crianças e suas famílias que refletem no rendimento educacional. Sendo assim fica a reflexão sobre a formação desses profissionais e como os mesmos estão preparados para o cotidiano escolar.

Ao perguntar sobre a formação acadêmica, obtivemos as seguintes respostas:

Eu cursei na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul de Paranaíba. Se eu não me engano, nós tivemos dois semestres apenas, que foi trabalhado

psicologia educacional. Eu lembro que a gente fez um trabalho em um dos CEINF'S aqui de Paranaíba, na prática foi muito pouco (Psicóloga A, 2024).

No meu primeiro estágio básico, eu fiz psicologia educacional. Na verdade, estávamos na época da pandemia, então eu redigi um texto falando sobre o impacto da pandemia nos alunos com deficiência intelectual. Eu sempre gostei dessa área, porque minha primeira formação das duas que possuo é na área da educação. Na faculdade, nós tivemos duas disciplinas. Mas, eu acho que não são mais disciplinas ligadas à realidade que a gente experiencia. Fica muito na parte teórica e não fala de prática. Assusta entrar dentro da escola mesmo, eu não tive um estágio de práticas dentro da escola. Só fiquei mais mesmo com a base teórica, eu vejo que hoje na prática falta muito isso aqui dentro (Psicóloga B, 2024).

As profissionais expressam insatisfação com a formação acadêmica, mencionando a falta de ênfase na psicologia educacional e a escassez de experiências práticas durante a graduação focadas em um trabalho multiprofissional. Compreendemos que a formação em psicologia atual prioriza a teoria em detrimento da prática, principalmente quando observamos as problemáticas que envolvem a relação Universidade e Município, bem como o distanciamento da academia para o cotidiano atual das práticas da psicologia da educação, resultando em profissionais despreparados para enfrentar os desafios do ambiente escolar. Segundo Silva (2020, p.40), "a desconexão entre teoria e prática na formação dos psicólogos pode levar a um atendimento inadequado, em que os profissionais sentem falta de habilidades práticas essenciais para sua atuação nas escolas."

A Psicóloga B da equipe relatou a dificuldade em atender a todas as demandas dos(as) alunos(as), resultando em uma abordagem que se concentra em questões individuais, em vez de coletivas. Autores como Costa e Almeida (2021, p. 55) afirmam que as práticas da psicologia educacional em suma devem ser realizadas no coletivo, pois "a ênfase em atendimentos individualizados muitas vezes ignora as dinâmicas institucionais que afetam o aprendizado e o bem-estar dos alunos". Essa abordagem limita a capacidade dos(as) psicólogos(as) de abordar questões sistêmicas e coletivas que são cruciais para a eficácia do suporte psicológico nas escolas.

Nossa prática dentro da equipe multiprofissional ainda está sem adequação, sabemos o que é permitido dentro da legislação da psicologia educacional que seria mais uma prática coletiva, mas que essa prática coletiva seria mais fácil de ser aplicado se fôssemos psicólogas de uma determinada escola. Nós somos de quinze escolas diferentes, não trabalhamos tanto o coletivo e acaba que atendemos muitas demandas individualizadas, mesmo a gente sabendo que não é o correto. Então, acabamos focando muito mais no problema como se fosse do aluno do que como da instituição. Para tentar equilibrar, nós fazemos formação com o coordenador, diretor e professor no coletivo, demanda com

alunos, foram poucas no coletivo. Nós buscamos mais demandas específicas que é fazer campanha do *bullying*, abuso infantil, e violência. Nós fazemos a adaptação de aluno que sai de uma escola de fundamental 1 para o fundamental 2. Então, nós tentamos fazer esse coletivo, mas aí demanda é muita para a quantidade de profissionais que tem na equipe da organização da escola e da autorização dos pais porque a gente precisa fazer em outro horário (Psicóloga B, 2024).

Como é notório perceber na fala de uma das profissionais, encontramos poucas pessoas habilitadas para a demanda, sendo indispensáveis que se pense na reorganização da equipe e nos processos de trabalhos. Isso permitirá que se reveja a necessidade de inclusão e/ou contratação de outros profissionais da Psicologia bem como a reorganização ou por nível escolar para o atendimento de cada profissional ou por modalidade de ensino.

Toledo (2024, p. 102) entende o assunto por dois vieses, um referente à complexidade multideterminada da questão social e o outro, porque a escola não consegue sozinha resolver “[...] problemas e dilemas sociais que se engendram a partir das desigualdades econômicas, da crise democrática que vivemos, do aumento das violências raciais e de gênero, da crise de convivência e de saúde mental que atravessamos no Ocidente, entre tantas outras questões humanitárias que são conhecidas por todos”.

É óbvio que as profissionais não fariam tantas práticas relacionadas ao que deveriam fazer conforme edital, considerando que é desproporcional em relação da carga horária (20 horas) e a quantidade de trabalhos a serem desenvolvidos, sobretudo com duas profissionais atuantes.

Quando falamos em decolonialidade entendemos que ela nos traz questionamentos de conceitos como "evasão escolar" e "baixo rendimento escolar" não apenas como problemas individuais, mas como resultados de estruturas educacionais que frequentemente ignoram e subestimam diferentes formas de aprendizado e realidades culturais dos(as) alunos(as).

Ao explorar os conceitos de "evasão escolar" e "baixo rendimento escolar" no contexto do livro *Psicologia e Decolonialidade: Entre teorias, práticas e subversões*, organizado por Aline Daniele Hoepers e José Valdeci Grigoletto Netto (2020), percebemos que a discussão vai além de uma mera análise dos fatores individuais que contribuem para esses fenômenos. A evasão escolar é apresentada como um reflexo das estruturas sociais e educacionais que frequentemente marginalizam grupos historicamente desfavorecidos.

O autor e a autora argumentam que as dificuldades de aprendizagem não podem ser vistas apenas como uma falha dos(as) estudantes como no período higienista, mas como um sintoma de um sistema educacional que não atende às necessidades de todos(as), especialmente

daqueles(as) que enfrentam desigualdades sociais e culturais (HOEPERS; GRIGOLETO NETTO, 2020).

Além disso, o conceito de baixo rendimento escolar é contextualizado de forma semelhante ao de fracasso. A análise revela que o baixo desempenho escolar está frequentemente ligado a condições socioeconômicas adversas e barreiras culturais que impactam a motivação e o envolvimento dos(as) alunos(as). Hoepers e Grigoletto Netto (2020) destacam que o rendimento escolar é uma construção social, que pode ser negativamente influenciada por práticas pedagógicas que não reconhecem ou não valorizam a diversidade cultural dos(as) estudantes.

Assim, a necessidade de repensar a educação em termos de descolonização do currículo torna-se evidente, visando criar um ambiente de aprendizado inclusivo e respeitoso que atenda às múltiplas identidades e diferenças dos(as) alunos(as). Este enfoque crítico é fundamental para promover não apenas a permanência na escola, mas também para fomentar um aprendizado significativo e equitativo. Ao categorizar esses fenômenos de maneira simplista, sem considerar as complexas dinâmicas socioeconômicas e culturais, corre-se o risco de estigmatizar certos grupos como intrinsecamente deficitários, perpetuando marginalizações histórico-culturais.

É preciso ir além de explicações superficiais para examinar as causas estruturais subjacentes aos problemas educacionais. Compreender as desigualdades socioeconômicas que afetam o acesso equitativo à educação, assim como a discriminação racial e marginalização cultural que moldam as experiências educacionais dos(as) alunos(as), pode nos ajudar a entender que esses fatores estruturais não são apenas sintomas isolados, mas reflexos de sistemas mais amplos de exclusão e opressão que influenciam as oportunidades educacionais. Reconhecer e valorizar múltiplas formas de conhecimento implica descentralizar o conhecimento eurocêntrico dominante e abrir espaço para epistemologias diversas.

Isso não se trata apenas de abordar a diversidade de aprendizagem e de sujeitos que aprendem de forma superficial, mas de reconhecer que diferentes contextos culturais e comunitários possuem maneiras únicas de entender o mundo e transmitir conhecimento. Adaptações curriculares e práticas educacionais devem ser sensíveis às realidades locais e às necessidades específicas das comunidades que servem.

Para tanto, refletimos como o distanciamento entre as práticas e a realidade agrupadas juntamente com os *déficits* existentes nas formações acadêmicas de profissionais da Psicologia podem ocasionar sentimento de frustração nos profissionais envolvidos nas práticas da

psicologia da educação. Diante disso, a Psicóloga A fez um relato sobre seus sentimentos frente a sua realidade:

Sim, a frustração de não executar competências previstas, bem como o desenvolvimento de práticas em condições não ideais, além do trabalho com a comunidade escolar e as visitas às violências de direitos, causam impactos emocionais. Esses aspectos podem gerar um desgaste emocional significativo ao longo do tempo (Psicóloga A, 2024).

A frustração no ambiente de trabalho, especialmente na carreira pública, pode ter implicações significativas na saúde mental e no bem-estar dos sujeitos. Quando as práticas institucionais não correspondem à realidade vivida por esses profissionais, essa discrepância pode gerar consequências psicológicas e emocionais possibilitando sua intensificação ao longo do tempo. Nesse sentido, a compreensão do impacto da frustração nas experiências de trabalho é essencial para a criação de estratégias de prevenção no apoio e intervenção das demandas emocionais das profissionais.

É válido considerar que, nestes dois anos de implantação da equipe da rede de apoio educacional, é preciso realizar um processo de avaliação para considerar o que é preciso projetar para os próximos anos. Foi um tempo significativo para promover novas formas de atenção a partir dos erros e acertos. Isso, obviamente, considerando a ideia de multiprofissionalidade. Leva a entender que todas as profissões existentes na equipe precisarão fazer essa análise sobre o que é possível fazer para a melhoria do trabalho de apoio prestado à rede municipal de ensino. Alguns apontamentos já temos previamente elaborados: 1) aumento da equipe de profissionais da Psicologia; 2) divisão da responsabilidade profissional por nível e/ou modalidades de ensino.

Hans Selye (1976) descreve o estresse como uma resposta não específica do corpo a diversas demandas externas. Essa pressão se torna especialmente evidente em ambientes de trabalho, onde existe uma discrepância entre as expectativas e a realidade prática. Quando os(as) servidores(as) sentem que seus esforços não produzem os resultados desejados, a ansiedade e a depressão podem emergir como respostas comuns a essa constante pressão.

Esse cenário se agrava quando os(as) profissionais se veem incapazes de alinhar suas habilidades e expectativas às exigências de suas funções, levando a um desgaste emocional crescente. Neste cenário, vale ressaltar a distância entre as práticas exercidas e a teoria abordada dentro do contexto de formação em psicologia e a realidade das escolas dos municípios. Refletimos neste ponto sobre como a academia se distancia cada vez mais da realidade encontrada dentro das escolas municipais, será que os(as) professores(as) a anos vivendo a

teoria conseguem alcançar a realidade vivida no cotidiano da atualidade? Estão conseguindo realizar ações com as redes municipais que consigam interagir com os(as) psicólogos das equipes e os(as) estudantes de Psicologia em formação inicial?

Trata-se de problematizações que, apesar de não serem o foco deste estudo, surgiram como questões pertinentes aos olhos de pesquisadores(as) que contribuíram com o estudo.

A relação entre frustração e saúde mental é complexa e merece reflexão. Richard Lazarus e Susan Folkman (1984) ressaltam que situações frustrantes podem desencadear reações psicológicas negativas, como desmotivação e desesperança. Quando os(as) trabalhadores(as) percebem que suas ações não geram as mudanças almejadas, a insatisfação se instala, intensificando o desgaste emocional e potencialmente levando a uma crise de identidade profissional.

Esse cenário nos leva a considerar que a identidade ainda está em formação dos(as) profissionais da Psicologia da educação no Brasil, sendo que a profissão no país começou a se consolidar como uma área formalizada de atuação nas décadas de 1960 e 1970. Segundo Kossobudzki (2006), a psicologia educacional começou a ser reconhecida no Brasil, refletindo a necessidade de integrar conhecimentos psicológicos ao processo de ensino-aprendizagem.

Na década de 1970, houve um aumento significativo no interesse acadêmico e profissional pela Psicologia da Educação. Em 1976, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) estabeleceu a psicologia educacional como uma das áreas de atuação dos(as) psicólogos(as), formalizando assim o papel deste profissional. De acordo com Almeida e Nunes (2011), essa regulamentação foi um marco importante para a valorização da atuação do(a) psicólogo(a) no ambiente escolar e para a promoção de práticas baseadas em evidências no campo educacional.

Nesse sentido, a capacidade de adaptação ao ambiente de trabalho, conforme sugerido por Robert Zajonc (1998), está diretamente relacionada à maneira como as pessoas lidam com a frustração. Aqueles que enfrentam dificuldades para se adaptar às exigências do trabalho podem experimentar um aumento nos problemas emocionais, como depressão e ansiedade. Portanto, é crucial entender como as condições de trabalho e as práticas institucionais impactam a saúde mental dos(as) profissionais em setores públicos. Ao promover um ambiente de trabalho mais alinhado com as expectativas e capacidades dos(as) servidores(as), é possível prevenir o desgaste emocional e fomentar o bem-estar psicológico, contribuindo para uma atuação mais satisfatória e eficaz na função pública.

Essas medidas são essenciais para garantir que os(as) profissionais possam exercer suas funções de maneira plena e com qualidade, minimizando os riscos de problemas emocionais e promovendo um ambiente de trabalho saudável. Nesse sentido, um balanço

avaliativo pode causar pertencimento profissional capaz de analisar com profundidade as demandas atendidas até o presente momento, propondo melhorias na qualidade do serviço ofertado.

3.3 Contribuição da Psicologia segundo a compreensão de outras profissões

A análise das entrevistas coletadas junto aos membros da equipe multiprofissional, compostos por pedagogos(as) e assistentes sociais, demonstra a valorização do papel do(a) psicólogo(a) escolar nas dinâmicas institucionais e nas intervenções junto aos(às) alunos(as) e as famílias. A análise fundamentada na perspectiva da decolonialidade permite explorar como as práticas de psicologia escolar ultrapassam um saber técnico e se tornam ferramentas de transformação social, reafirmando a importância de um olhar interdisciplinar que descentralize as estruturas hegemônicas de poder e saber, como propõem as teorias decoloniais (MIGNOLO, 2017).

Por exemplo, a Entrevistada C (Assistente Social) indica que o(a) psicólogo(a) contribui para a “melhor comunicação entre os profissionais e proporciona suporte para as relações interpessoais”. Essa percepção aponta para a construção de um espaço de diálogo e respeito, onde se valoriza as diversidades de forma a criar uma prática educacional que reconheça as múltiplas subjetividades dos sujeitos envolvidos. Dentro da análise do conteúdo, conforme Bardin (2011) sugere, a visão desta profissional pode ser interpretada como uma manifestação do desejo por um ambiente institucional que vá além das exigências operacionais, buscando uma colaboração efetiva e horizontalizada. O discurso revela, portanto, uma demanda por práticas que promovam um *ethos* educativo democrático e inclusivo.

Outro ponto central emerge no discurso do Entrevistado D (Psicopedagoga), que menciona a importância do(a) psicólogo(a) na "*mediação das relações sociais e institucionais, promovendo espaços de respeito às diferenças*". Coaduna com diálogo sobre as diversas formas de ser e aprender que vimos tratando até o momento, a contribuição da Entrevistada D é vista como uma prática que subverte normas institucionais rígidas, permitindo uma educação que acolha e valorize as singularidades das pessoas, oferecendo-lhes a dignidade de um espaço que respeite suas subjetividades. Esse relato demonstra a centralidade de uma psicologia escolar que atua como ponte entre as demandas sociais e pedagógicas, reafirmando a importância da construção de uma “escola democrática” como um conceito que ecoa as abordagens decoloniais e aponta para a necessidade de resistir às práticas normativas colonizadoras que tradicionalmente se apresentam autoritárias.

Por fim, Entrevistado G (Pedagoga) destaca que o(a) psicólogo(a) escolar colabora com o trabalho coletivo, desde discussões de casos até formações continuadas para as famílias e profissionais,

Esse profissional agrega de forma substancial no trabalho da equipe, como: discutir de forma coletiva os casos atendidos; contribuir com a formação continuada nas escolas e Ceinfs; orientação das famílias dos alunos em atendimento; desenvolver grupos de trabalho com alunos (Ex. bullying, sexualidade, exposição indevida nas redes sociais) e também com professores (temas específicos solicitados por eles), colaborar com estudos pontuais (teóricos) coletivos à equipe (Entrevistado G, 2024).

O relato acima sugere uma abordagem de formação contínua e de conscientização, onde o(a) psicólogo(a) não atua isoladamente, mas em constante diálogo com a equipe, com as famílias e com os(as) alunos(as). Esse discurso explicita a importância da cooperação e da colaboração como uma prática que ajuda a desconstruir saberes hierárquicos e a instaurar novos significados e práticas educacionais mais inclusivas e sensíveis às realidades locais. Essas falas demonstram, portanto, como a psicologia escolar pode adotar um papel disruptivo, descolonizando o espaço educacional e contribuindo para a construção de uma educação crítica e emancipadora.

3.4 Problematizando a psicologia educacional

Ao analisar as respostas das psicólogas da equipe multiprofissional sob uma perspectiva decolonial, observamos uma série de contradições entre o papel esperado do psicólogo escolar e as demandas práticas que emergem no ambiente educacional. A decolonialidade, como destaca Mignolo (2017), busca desafiar e desnaturalizar as hierarquias de saber e poder que surgiram a partir de estruturas coloniais. Nesse sentido, ao se demandar que o(a) psicólogo(a) escolar atue como um terapeuta clínico, solucionando problemas profundamente individuais ou familiares dentro de um ambiente educativo, reforça-se uma expectativa medicalizante e redutora da complexidade educacional.

A Psicóloga B, por exemplo, menciona que frequentemente enfrenta a necessidade de “ensinar as pessoas que a gente não faz psicoterapia clínica” e que sua atuação está limitada ao acolhimento, levantamento de demandas e a melhoria do trabalho das instituições escolares. Esse discurso revela a incompreensão geral sobre o papel do(a) psicólogo(a) escolar e remete à crítica de Fanon (2008), que analisa como a sociedade colonizada internaliza práticas e

discursos que reduzem as subjetividades a diagnósticos e tratamentos clínicos. Tal como Fanon (2008) argumenta, essas práticas medicalizantes desconsideram o contexto socioeconômico e cultural dos sujeitos, algo que também se reflete no contexto educacional ao se tentar “curar” o aluno de suas dificuldades sem levar em conta o ambiente escolar e as interações sociais que ali ocorrem.

De acordo com Walsh (2009), um dos principais objetivos da decolonialidade é desconstruir essas expectativas que veem a educação como uma ferramenta de controle e normalização dos corpos e mentes, em vez de um espaço de transformação e inclusão. As demandas dirigidas à psicóloga refletem uma compreensão equivocada do trabalho do(a) psicólogo(a) na área da educação como uma intervenção curativa e individualizante. Isso é evidente quando ela observa que, muitas vezes, é chamada para atender “problemas familiares” que deveriam ser direcionados para uma “parte clínica ou de mediação de conflitos” e não para o ambiente escolar:

Eu falo, a gente precisa ensinar as pessoas que nós não fazemos psicoterapia clínica. Assim, muitas demandas vêm assim relacionada a criança, que tem problemas familiares e precisa de psicólogo(a). Aí, nós vamos explicar que essa demanda é muito individual e que nessa nesse caso, aqui, nós podemos prestar um acolhimento e realizar o devido encaminhamento para uma parte clínica. Então, fazer as pessoas entenderem que nós não podemos fazer essa prática clínica, até porque, eu sempre explico. Nós vamos pegar numa ferida, abrir essa ferida e depois não podemos curá-la. Então, acho que o maior problema que encontramos são as demandas que vêm com queixas que nem sempre condiz com a realidade, novamente colocando a culpa só no aluno (Psicóloga B, 2024).

Além disso, a Psicóloga A menciona o desafio de “não conseguir realizar tudo que está no edital do psicólogo escolar”, sublinhando uma discrepância entre o papel formalmente atribuído e o trabalho real na escola. Segundo Grosfoguel (2016), essa lacuna entre a teoria e a prática pode ser vista como um reflexo da colonialidade do saber, que impõe modelos universais e generalistas a contextos específicos sem considerar suas particularidades. A psicologia escolar, sob essa perspectiva, torna-se uma ferramenta “colonizada” quando se espera que atenda a todas as demandas sociais e familiares dos(as) alunos(as), ainda que suas práticas devam ser voltadas para o coletivo e para o fortalecimento da comunidade escolar.

Na prática, o(a) psicólogo(a) escolar deveria atuar não como um solucionador de problemas individuais, mas como um facilitador que media e acolhe as demandas coletivas e institucionais, promovendo a criação de espaços de respeito, de trocas e de transformação social. Isso está alinhado com o pensamento de Quijano (2005), que destaca a importância de

um “pensamento fronteiriço”, onde a psicologia escolar se distancia de práticas medicalizantes e se aproxima de um trabalho que valorize o sujeito em sua totalidade. De fato, ao atuar de forma colaborativa, o(a) psicólogo(a) pode promover o bem-estar sem recorrer a diagnósticos patologizantes, contribuindo para um ambiente educacional que respeite as singularidades.

Portanto, a análise das entrevistas indica a necessidade de desconstruir a imagem do(a) psicólogo(a) escolar como uma figura “milagrosa” ou curativa, redefinindo seu papel como parte de uma equipe educativa que, nas palavras de Walsh (2009), deve funcionar em uma lógica de “interculturalidade crítica”. Isso implica em uma atuação que compreenda o(a) aluno(a) dentro de sua totalidade e contexto, em vez de individualizá-lo como um portador de *déficits*. Essa abordagem, fundamentada nas práticas decoloniais, desafia a hegemonia das abordagens clínicas e propõe um modelo de psicologia escolar centrado no fortalecimento de uma educação inclusiva e crítica.

3.5 Relato de Pesquisa

Neste ponto, irei relatar o processo de realização da minha pesquisa. Creio que este relato não começa apenas no momento em que realizo a primeira visita técnica à Secretaria de Educação, com o intuito da autorização da pesquisa. Ela inicia-se a partir do momento que eu decido entrar no mestrado, e começa uma longa jornada, a qual eu não imaginaria que seria uma caminhada repleta de emoções, tristezas, alegrias e lágrimas, mas também uma caminhada de descobertas, de conhecimento, de completa desconstrução pessoal e novas amizades. Posso afirmar que mesmo o caminhar demonstrando ser difícil, particularmente percorreria novamente, apenas por estar neste exato local consciente do início do meu processo de desconstrução.

O primeiro grande impacto no caminhar da minha pesquisa foi ser aceita pelo meu orientador Fernando Guimarães Oliveira da Silva, um ser humano peculiar. Em nosso primeiro encontro de orientação, a primeira discussão ocorreu referente a temática de minha pesquisa, originalmente minha pesquisa visava compreender os processos de aprendizagem pós pandemia, o ano era 2022, estávamos ainda recuperando da trágica pandemia que assolou o mundo. Mas uma proposta foi feita pelo meu orientador, ele me questionou se eu estaria de acordo em mudar em totalidade minha pesquisa. No primeiro momento, a dificuldade interna em aceitar era grande, porém não era a primeira vez que eu me deparava com esta situação.

Na graduação, lembro-me de formular uma pesquisa sobre o *inconsciente e suas particularidades*, e pela primeira vez me deparei com a mudança total de temática, minha

orientadora reformulou a minha pesquisa então intitulada “TDAH e a escola”. Durante o processo do mestrado, deparei-me pensando como a vida particularmente tem suas nuances, logo eu que sempre dizia na clínica que não trabalharia jamais com escola e com crianças, deparei-me com uma monografia estudando a escola, e um mestrado novamente voltando à escola. E ao tornar-me profissional da psicologia, especializei-me em crianças com autismo.

A pesquisa de mestrado então modificada para *A Psicologia Escolar no Município de Paranaíba MS*, trazia-me um enorme desafio, compreender quem era esse profissional dentro da escola? E como essa profissão estava se construindo no Brasil. É nesse momento que os primeiros registros da pesquisa de fato podem ser descritos, partindo da minha história acadêmica o que eu possuía de informação sobre a temática era pouca, quase inexistente. Então a caminhada também foi de descoberta para mim, igualmente associada ao processo de compreender a Decolonialidade, abordagem a qual meu orientador adotara como campo de estudo. A caminhada desde os primeiros passos fora em conjunto, eu, meu orientador e todas as pessoas que diretamente ou indiretamente atravessaram a pesquisa.

Neste ponto, sabíamos com pouca clareza ainda o que pesquisariamos, o que encontraríamos durante a pesquisa e se ela de fato seria concluída da forma que pensávamos. O professor Fernando me orientou a realizar o referencial teórico de minha pesquisa para que assim surgisse a familiaridade com o tema proposto e a nova abordagem a ser explorada, neste momento deparei com a história de minha profissão a qual até o momento era desconhecida, fora o primeiro passo da desconstrução pessoal, compreender o que são problemas estruturais, relações de poder, desconstruí-me de diversas formas. Desenhamos através do projeto de pesquisa quais passos iríamos seguir, neste ponto compreender o processo metodológico foi essencial pois ele me guiaria por todo processo da minha construção como uma pesquisadora. Meu orientador informou-se que tínhamos finalizado o processo de metodologia, porém não era sinônimo de algo fixo e cristalizado, pois ao envolver a variável humana, nem todo planejamento sairia da forma prevista.

Seguindo de acordo com as orientações realizei no dia 16/03/2023 visita à Secretária municipal de educação para a qual apresentei minha pesquisa, relatando todos os processos previstos para realização. Neste dia, a secretária demonstrou-se receptiva a realização da pesquisa, e relatou o desejo que ao finalizar que a pesquisa pudesse ser apresentada à secretaria, com intuito de aproximação da Universidade com a Prefeitura, bem como a apresentação dos resultados obtidos no processo de investigação.

Com autorização em mãos para o levantamento de dados, realizei a primeira visita a Equipe de Multiprofissionais do município denominada RAE, no dia 15/08/2023 apresentei

novamente a minha pesquisa aos poucos integrantes que ali estavam, lembro-me do local com clareza, toda equipe se reunia em uma pequena sala, que a meu ver assemelhava-se a uma cozinha na qual foi adaptada a uma sala de reuniões, havia poucos armários e uma ventilação limitada. Neste dia, a responsável pela equipe e uma psicopedagoga me aguardavam para a apresentação, a pesquisa foi bem recebida, porém ao discutirmos sobre os procedimentos metodológicos uma integrante da equipe expressou o desejo de mudança da pesquisa. A partir deste momento, pela minha falta de experiência, informei que estaria entrando em contato com meu orientador para que o mesmo relatasse sua opinião sobre o sugerido. A temática proposta pela equipe era que a pesquisa fosse realizada com os adolescentes da rede, pois justificaram que a demanda seria maior, ao entrar em contato com meu orientador o mesmo relatou que a pesquisa era definida por nós, e que deveria ser feita com o público proposto, de acordo com o viés que engloba toda a pesquisa.

No dia 22/08/2023, voltei à nova sala da equipe RAE, situada em novo endereço dentro da Secretaria de educação municipal. Na nova instalação era visível condições melhores de trabalho. No mesmo dia, tive o primeiro encontro com as fichas de encaminhamento que as professoras da rede realizam com intuito que a equipe RAE possa estar analisando e atendendo às demandas descritas. Ao chegar, o material já estava separado por escolas dentro de envelopes de papel pardo. Sentei-me discretamente em uma cadeira no canto da sala, distante da mesa de reuniões. No mesmo momento simultaneamente ocorria uma reunião da equipe com algumas professoras da rede de ensino, que ministrava era a psicopedagoga da equipe.

As fichas eram referentes ao ano de 2023 de crianças com idade entre quatro e cinco anos, a responsável pela equipe informou-me sobre como é o processo até que elas cheguem à secretaria de educação. Realizei o primeiro contato com o material por meio de uma análise superficial e anotei os dados das perguntas que faziam parte do questionário com o intuito de posteriormente conseguir tabular quais informações seriam extraídas.

Retornei no período da manhã no dia 24/08/2023 para então coleta de dados. Fiz a coleta parcial de dados, retornei no período vespertino para a finalização juntamente com meu orientador, o qual interessou-se em conhecer a Secretaria de educação da cidade. Neste momento, descrevo de forma pessoal a minha felicidade em tê-lo naquele local, como pesquisadora iniciante, este ato trouxe-me segurança e conforto para um momento de grande dificuldade pessoal. Refiro-me à interação direta com pessoas as quais desconheço. Finalizamos então o processo de coleta de dados, porém uma nova etapa iniciava-se, começaríamos a planejar as entrevistas de questionário e pessoal a qual tínhamos formulado.

No entanto quando retornamos o contato para marcarmos a entrega dos questionários para a equipe, a comunicação que se dava direto com a responsável pela equipe, mostrou-se com problemas. No dia 17/10/2023, havia feito contato com a responsável pela equipe para a possibilidade de entrega dos questionários para as profissionais da equipe, a mesma informou o dia e horário que eles poderiam ser entregues. No dia marcado, desloquei-me a secretaria de educação para entregar em mãos dos questionários, porém fui informada que a responsável pela equipe não se encontrava. Os documentos foram deixados com a secretaria responsável pela repartição pública. No dia 23/10/2024, entramos em contato com a responsável pela equipe para saber se os questionários foram entregues, porém obtive resposta apenas no dia 25/10/2023 com afirmativa da entrega dos documentos.

Entrei em contato no dia 07/11/2023 para averiguar se os questionários estavam preenchidos, de acordo com a responsável pela equipe os mesmos não estavam ainda preenchidos. Seguiu-se o contato no dia 10/11/2023 e novamente fui informada que não estavam preenchidos. No dia 05/12/2023 mediante a novo contato, fui informada que os questionários se encontravam devidamente preenchidos pela equipe, sendo assim marcamos a data e horário para buscar os documentos no mesmo dia.

Precisávamos realizar a finalização da coleta da pesquisa, diante disso no dia 18/01/2024 entrei em contato com a responsável pela equipe para marcarmos as entrevistas presenciais com as psicólogas da equipe, porém fui informada que apenas no início de fevereiro que seria possível. Dois fatores corroboraram para esta data; primeiro, que a equipe todo ano era modificada, pois os integrantes adentravam a rede a partir de processos seletivos anuais. Diante disto apenas começaria o ano letivo em fevereiro do mesmo ano, e segundo que a responsável pela a equipe encontrava-se de férias.

Retornei o contato para prosseguimento na pesquisa no dia 04/04/2024, neste contato observei resistência da parte da equipe para com a pesquisa. No primeiro momento, fui informada que a equipe estava com muitos afazeres que impediam o nosso encontro. Foi então reagendado para o dia 15/04/2024 no horário das 8:00 h da manhã, porém ao confirmar no dia da entrevista a supervisora da equipe desmarcou o encontro. Neste mesmo dia do cancelamento, a responsável pela equipe enviou uma mensagem perguntando se a pesquisa poderia ocorrer de forma remota via *WhatsApp*, a qual eu realizaria a pergunta e elas responderiam por áudio. Neste momento, busquei orientação com meu professor, e o mesmo respondeu que não seria possível desta forma, considerando os aspectos da aprovação via CESH da UEMS.

Depois de relatar a supervisora que este procedimento não seria possível, não tivemos mais trocas de mensagens. Neste momento, posso descrever o descontentamento pessoal que

tive, e lembrei-me das palavras de meu orientador no qual me alertou sobre as variáveis ao realizar a pesquisa. A metodologia não é um processo cristalizado e fixo. Assim, no decorrer da caminhada, observamos a necessidade de ressignificar todo o ocorrido, por um período de tempo cogitei a possibilidade de não concluir a pesquisa, de parar no meio da caminhada, lembro-me de passar um longo período sem manter contato com meu orientador, pois neste momento eu estava a decidir se continuaria com a pesquisa.

Acredito que seja do ser humano, desistir quando tudo foge do idealismo do desejo. Desejar e controlar, duas questões que são perigosas, o desejo de que os acontecimentos ocorram a partir do nosso planejamento, porém o desejo está por vezes margeando o idealismo irreal, o qual não percebemos e nos deixamos dominar acreditando ser a melhor escolha e que os argumentos por nós criados são simplesmente válidos e reais.

O meu desejo até então era que todo procedimento metodológico ocorresse da forma planejada, afinal mesmo que alertada por meu orientador o que poderia acontecer de diferente? A variável! Ela estava o todo tempo presente durante a pesquisa, e eu pela imaturidade acadêmica não a percebi. Neste momento, tive como chamamos na psicologia analítica um *insight*. Lembrei de que durante um dos momentos da pesquisa, a responsável pela equipe me fez um pedido, que ao finalizar a pesquisa a universidade se dispusesse a oferecer um curso ao qual orientações fossem repassadas para equipe sobre o desenvolvimento humano e o trabalho que esta equipe pode estar oferecendo, e a mesma relatou *nós estamos perdidas, não sabemos ao certo o que fazer!*

Os dias passaram e constantemente essa frase dita pela responsável da equipe ecoava em minha mente, era nítido e claro, era um pedido de ajuda, mas como eu poderia naquele momento conceber a possibilidade em ajudar, se de fato eu encontrava-me no processo de construção junto a equipe. Foi aí que, compreendo que ao ler sobre as epistemologias do norte o qual o saber é centralizado no homem branco, cisgênero, elitizado, e o *outro* é apenas o objeto a ser pesquisado por ser inferiorizado, deparei-me com a seguinte reflexão: o outro da minha pesquisa sou eu, eu me construo a partir dele, cresço e me formo a partir de nossas trocas sejam elas fáceis ou difíceis, as relações que estabelecemos nos transformam de ambas as partes, novamente me indaguei, se ao me deparar com as variáveis de minha pesquisa eu por um momento cogitei a possibilidade de desistir, e mesmo resistindo em assumir a verdade era que eu senti medo de estar naquele lugar ocupando um espaço o qual era novo para mim, porque do outro lado a mesma possibilidade não poderia ser existente?

Dentro das possibilidades que havíamos para se relacionar com a equipe, uma foi a propor um curso de extensão no primeiro semestre de 2024 para fazer essa conexão com a

equipe, convidando profissionais e pesquisadores(as) sobre o tema para formar a equipe e assim realizar uma pesquisa que tenha, de fato, uma contribuição social. No entanto, não foi possível, considerando as inúmeras questões que tivemos no decorrer da pesquisa: 1) mudanças na equipe que ocorrem todo ano; 2) o primeiro semestre do ano, acaba sendo um espaço de apropriação do que o trabalho da equipe multiprofissional da educação; 3) poucos profissionais para muita demanda. Todas essas questões dificultaram a realização do curso.

Reflitamos agora sobre a seguinte possibilidade, a pesquisa fora realizada em um equipe a qual a sua formação dava-se na época há apenas um ano de existência, alguns profissionais foram sublocados de outros cargos para ocupar um lugar até então novo e inexistente, outros entraram a partir de um processo seletivo anual, o qual não traz segurança sobre a possibilidade da continuação do trabalho exercido e porventura de uma construção identitária de uma equipe de profissionais de diversas áreas, pois ao encerrar o ano existia a possibilidade de que todo trabalho realizado pelo profissional contratado acabasse.

Diante desta reflexão, levamos para o plano das ideias entre inúmeras possibilidades, a possível hipótese de que o medo de ser exposto um trabalho o qual poucos profissionais exercem a função que na teoria deveria ser exercido pelo dobro ou até mesmo o triplo de profissionais existentes até o momento. Dentro desta possibilidade, observar que dois profissionais da psicologia, os quais deixaram claro que tiveram uma base acadêmica pouco prática sobre a psicologia inserida na educação e que nas suas responsabilidades profissionais é necessário atender quinze unidades municipais de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, conseguimos imaginar que o trabalho realizado não condiz com a demanda e as necessidades escolares que emergem no dia a dia.

Frente a isso, novamente creio pertencer ao ser humano o medo, em todas as esferas, por vezes nos deparamos com esse sentimento e enfrentamos as difíceis realidades existentes, as realidades que cada indivíduo inserido em seus grupos vivencia também em suas práticas. Porém, novamente não contando com as variáveis, e durante todo esse período de reflexão a variável que entrevi neste momento foi o meu orientador. Ele não havia desistido, e me proporcionou um valioso momento de aprendizagem, de acordo com ele era necessário esgotar as possibilidades, ele entrevi, entrou em contato com a vice secretária de educação do município, esclareceu toda situação da pesquisa informando a importância da coleta de dados para a finalização do trabalho, a mesma se dispôs a abrir novamente as portas para que a pesquisa fosse finalizada.

A questão principal que o meu orientador havia colocado para a Secretaria de educação era a seguinte: mesmo que as participantes não aceitem participar, elas precisam assinar um

termo de desistência ou comunicar formalmente por algum meio para que comprovemos que tentamos. O silêncio não era significativo de desistência, elas tinham que responder a tal desistência, justificando o porquê não poderiam participar.

No dia 19/07/2024, consegui realizar as entrevistas presenciais. Na sala da equipe encontra-se a vice-secretária, a qual acompanhou o processo de perguntas e respostas das profissionais da psicologia que compõem a equipe multidisciplinar. Antes de adentrar o local tive receio de como prosseguiria com a entrevista, de como seria de fato recebida pela equipe e se de fato as respostas iriam de encontro com toda a realidade a qual até o momento eu havia presenciado.

Por um momento pensei em não prosseguir com a entrevista, de usar os dados que até aquele momento eu havia coletado, novamente o medo do desconhecido, mas eu não estava sozinha neste percurso, pensei na solidão da minha mente, o meu orientador esgotou as possibilidades, não é sobre mim, não é sobre os meus medos, é sobre uma longa jornada coletiva, toda a equipe que estava participando, meu orientador, a responsável da equipe que pediu ajuda com o curso a ser ofertado, sobre a secretaria de educação que abriu as portas da secretaria para a pesquisa, era sobre a universidade, era sobre a construção do saber científico a partir do meu olhar ali representado como pesquisadora. Deixar o medo ser maior para mim, na minha particularidade e das minhas experiências até ali vividas conotava o mesmo que deixar que uma parte egoísta fosse maior que todo o processo o qual muitas pessoas estavam envolvidas. Ao finalizar, a entrevista experienciei um sentimento novo o qual não sabia descrever, lembro-me de ligar para o meu orientador ao chegar em minha residência, e descrever com muita alegria que tudo havia dado certo, pensando hoje sobre aquele momento eu tentava agradecer a ele por ter esgotado as possibilidades, porém não soube expressar da forma que sentia.

Este relato de pesquisa é construído pelas inúmeras formas do *ser*, eu apenas descrevi e analisei as etapas, sem os participantes deste processo a finalização seria inexistente. As aulas que participei na universidade foram aos poucos me desconstruindo, meu orientador segurou minha mão e caminhou ao meu lado, os(as) participantes da pesquisa me reconstruíram nesse processo o qual não está cristalizado e sim em constante reconstrução. Eu aprendi uma nova palavra na universidade *especificidades*, ao percorrer todo o caminho da pesquisa até a finalização das análises, posso afirmar que as teorias educacionais, psicológicas e sociais alinhadas às experiências de suas localidades, possibilitam práticas mais justas e representativas, nos levando a refletir sobre as estruturas coloniais que impõe homogeneidade, somos compostos de particularidades do ser, inseridos em grupos culturais, históricos e sociais

que não podem ser classificados dentro de uma fórmula exata, somos compostos de variáveis, e construímos o saber juntamente com o outro, lado a lado, em uma construção contínua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao decorrer deste estudo, investigamos de maneira crítica a implementação da Lei Federal 13.935/2019, que estipula a obrigatoriedade dos serviços de Psicologia e Serviço Social nas redes públicas de educação básica no Brasil. A formalização da legislação representa um avanço significativo, reconhecendo a importância da assistência psicológica e social para a melhoria do ambiente educacional, não apenas visando o ensino-aprendizagem, mas também as relações sociais e institucionais dentro das escolas.

Descrevemos como a abordagem decolonial nos possibilita compreender as estruturas de poder e conhecimento que historicamente marginalizaram determinados grupos dentro do sistema educacional brasileiro. As políticas educacionais predominantes frequentemente refletem paradigmas eurocêntricos, perpetuando normas que desvalorizam saberes locais e experiências culturais diversas. Isso não apenas limita a inclusão, mas também reforça estigmas que impactam negativamente no desenvolvimento educacional das crianças nas escolas públicas.

A pesquisa revelou que, apesar dos avanços legislativos, existem desafios significativos na efetiva implementação dos serviços de psicologia escolar. É essencial ressaltar a necessidade urgente de pesquisas empíricas que investiguem com profundidade como os(as) psicólogos(as) estão sendo integrados a essas equipes de multiprofissionais das escolas públicas. Estudos de caso, entrevistas com profissionais da educação e análise de documentos institucionais podem fornecer *insights* valiosos sobre as práticas cotidianas, os desafios enfrentados e as melhores práticas emergentes dessas experiências, pois se as pesquisas realizadas não levantarem questões que nos levem a refletir sobre as necessidades existentes no campo de pesquisa, deixa vago se apenas críticas foram tecidas.

Observamos a necessidade fundamental em discutir a formação inicial e continuada dos(as) psicólogos(as) escolares, garantindo que estejam devidamente preparados(as) não apenas para lidar com questões educacionais complexas, mas também para promover práticas que promovam a inclusão real de todos as formas do pensar e ser. Programas de capacitação devem incluir uma abordagem crítica às metodologias que historicamente estigmatizaram e culpabilizaram no sistema educacional brasileiro.

Um aspecto crucial é incluir as vozes das comunidades marginalizadas no desenvolvimento e implementação desses serviços. Os(as) psicólogos(as) escolares devem operar em um contexto que valorize e integre saberes locais e experiências comunitárias, respeitando e promovendo a diversidade cultural.

Consideramos que é imprescindível fortalecer as políticas públicas, assegurando recursos adequados, diretrizes claras e mecanismos eficazes de supervisão e avaliação para os serviços de Psicologia e Serviço social nas escolas. Devemos também considerar as especificidades regionais e as disparidades socioeconômicas que podem influenciar a implementação da lei, promovendo estratégias adaptativas que atendam às necessidades únicas de cada contexto educacional no Brasil. Neste ponto refletimos sobre as questões capitalistas que envolvem as esferas governamentais, a vaga Lei Federal 13.935/2019 abre margem para que ela seja executada da forma que os municípios se dispuserem a executá-la.

Observamos neste estudo duas psicólogas para atender a demanda de quinze unidades da rede municipal de ensino. A lei em suma está sendo cumprida, porém como descrito na pesquisa de forma ineficiente, pois a demanda apresenta-se maior que a capacidade de atendimento ofertado. Nos questionamos se realmente existe uma preocupação real em ofertar melhorias na educação, ou se esses profissionais foram inseridos na educação apenas para cumprimento da lei. São inúmeras questões a serem tratadas sobre a precariedade que pode afetar o atendimento dos serviços de psicologia na equipe multiprofissional: 1) carga horária de 20h para a Psicologia; 2) ausência de definição de fluxos adequados para o atendimento de demandas específicas da equipe e da Psicologia; 3) excesso de atenção para demandas específicas do público-alvo da educação especial, tendo como especificidade o autismo; 4) o não atendimento às demandas dos profissionais da educação para lidar com questões específicas dos(as) alunos(as).

Ao imaginarmos um cenário adequado, compreendemos que a formação de equipes multiprofissionais deveria dar-se de forma individual a cada escola, compondo o corpo docente estudantil, juntamente com os(as) professores locais, coordenadores(as) e diretores(as) de cada unidade. Infelizmente não é essa a realidade encontrada, nos deparamos com as superlotações em sala de aula, professores(as) com baixa remuneração, escolas que funcionam muitas vezes a partir de seus próprios recursos, e ao invés de olhar para esta esfera estudantil e compreender que esses profissionais precisam ocupar as localidades escolares, fornecendo apoio e ofertando melhorias principalmente aos(as) professores(as), esse lugar ocupado na atualidade denota apenas o cumprimento de uma lei a qual não demonstra eficiência em seu propósito.

O olhar decolonial na educação não é apenas uma medida teórica, mas uma prática transformadora é necessária para construir sociedades mais justas, inclusivas e democráticas. Ao fazê-lo, não apenas melhoramos o presente das crianças e adolescentes nas escolas públicas, mas também construímos um futuro mais promissor e equitativo para toda a sociedade brasileira. A decolonialidade no interior da Psicologia possibilita o acolhimento de demandas

oriundas da população atendida, promovendo um trabalho de comunidade com os públicos pertencentes à escola.

A Psicologia, nesse cenário, não foca apenas nos aspectos que dizem respeito aos problemas e dificuldades de aprendizagem, pensando em um formato ideal de ensino e de aprendizagem. Na realidade, a Psicologia é realizada no contato com outras categorias profissionais a fim de realizar uma intervenção mais ampla e focada no desenvolvimento educacional.

No trabalho nas equipes multiprofissionais da educação, a psicologia não pode desenvolver uma ação eugenista e higienista como foi nos meados de seu surgimento. Enquanto uma área significativa para o campo da educação, a Psicologia está em construção a partir de demandas das unidades escolares. Demandas essas que residem em um novo formato de escola contemporânea e preocupado com os direitos humanos, cidadania e identidade social de estudantes e profissionais das escolas.

Firmar uma identidade profissional desconectada de um crescente aumento dos diagnósticos das dificuldades de aprendizagem não será um caminho fácil. No entanto, há que se firmar coletivamente com outras profissões a fim de construir uma escola acolhedora para todas as pessoas, geradora de equidades e mais humana às diversidades de ser, pensar e agir que o corpo discente e docente traz em suas existências.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, R. F.; NUNES, M. F. Psicologia da educação: história, teorias e práticas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 75-81, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/kgkH3QxCXKNNvxpbgPwL8Sj/>. Acesso em: 18 abr. 2024.
- ANDRADA, P. C., PETRONI, A. P., JESUS, J. S., & SOUZA, V. L. T. A dimensão psicossocial na formação do psicólogo escolar crítico. In V. L. T. SOUSA, F. S. AQUINO, R. S. L. GUZZO, & C. M. MARINHO-ARAÚJO (Orgs.). **Psicologia escolar crítica: Atuações emancipatórias nas escolas públicas**. Campinas: Alínea, 2018. p. 13-33.
- ANDRADE, A. C. **Psicologia em interface com a educação e as presenças/ausências da diversidade sexual na escola**. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal de São João del-Rei, Programa de Pós-graduação em Psicologia, São João del-Rei, 2023.
- BARBOSA, D. R. **Estudos para uma história da psicologia educacional e escolar no Brasil**. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BERNADINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. Introdução: decolonialidade e pensamento afrodiáspórico. In: BERNADINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Coleção Cultura Negra e Identidade, 2020. p. 9-26.
- BEZERRA, A. M.; VASCONCELOS, R. P. PIB e Indicadores Econômicos: Uma Análise Crítica da Distribuição de Renda. *Revista Brasileira de Economia*, v. 73, n. 1, p. 45-63, 2019.
- BOARINI, M. L. *et al.* A busca da perfeição: **o ideário eugenista em pauta**. Maringá: EDUEM, 2019. p. 17-30.
- BRASIL. Decreto-lei n. 4.778. Estatutos da Liga Brasileira de Higiene Mental. Capítulo I: denominação, organização, sede e fins da Liga. **Arquivos Brasileiros de Higiene Mental**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 100-234, 1925.
- BRASIL. **Decreto-lei n. 4.778**. Estatutos da Liga Brasileira de Higiene Mental. Capítulo I: denominação, organização, sede e fins da Liga. *Arquivos Brasileiros de Higiene Mental*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 100-234, 1925.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.
- BRASIL. Lei Nº 3.688-G DE 2000. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação ação básica. **Congresso Nacional**, Sala das Sessões, 12 set. 2019.
- BRASIL. **Lei Nº 3.688-G DE 2000**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Congresso Nacional, Sala das Sessões, 12 set. 2019.

BUARQUE, M.; OLIVEIRA, A. A. A educação inclusiva e os desafios culturais: uma análise crítica. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 4, p. 789-803, 2019.

CARRARO, M. **Corrigir e ajustar**: as propostas para a educação nos arquivos brasileiros de higiene mental (1925-1947). 2022. 125f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

CARVALHO, J. J. Encontro de saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNADINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGUÉL, R. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Coleção Cultura Negra e Identidade, 2020. p. 79-106.

COSTA, M. F.; ALMEIDA, P. R. A Prática Coletiva em Psicologia Escolar: Caminhos para uma Intervenção Eficaz. **Revista Brasileira de Psicologia Educacional**, São Paulo, v. 10, n. 2, 2021. p. 55-68. Disponível em: <http://www.ce.ufpb.br/eebas/contents/documentos/83-psicologia-escolar.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2024.

DAL'IGNA, M. C; MEYER, D. E. (org). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. – 2. Ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

FIRBIDA, F. B. G; VASCONCELOS, M. S. A construção do conhecimento na Psicologia: a legitimação da medicalização. **Psicologia Escolar e Educacional**, Assis, v. 23: e016120. Out. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/8YyRvGhQbXxXnD6bYHMqBFk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREUDENBERGER, H. J. Staff burnout. *Journal of Social Issues*, v. 30, n. 1, p. 159-165, 1974.

GOMES, S. T. Políticas Públicas na Educação Básica: Desafios e Perspectivas. *Educação & Sociedade*, v. 38, n. 3, p. 321-342, 2017.

GROSGUÉL, R. O conceito de “decolonialidade” e a prática da crítica à modernidade colonial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 26, n. 76, p. 31-49, 2011.

GROSGUÉL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento fronteiriço e colonialidade global. In E. LANDER (Org.), **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas** (pp. 45-75). Buenos Aires: CLACSO, p. 2011.

GUZZO, R. S. L. et al. Psicologia e educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 26, n. especial, p. 131-141, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/fV7MZsGSyvt4V8RkvMYGtb>. Acesso em: 15 mar. 2024.

GUZZO, R. S. L., MEZZALIRA, A. S. C., MOREIRA, A. P. G., TIZZEI, R. P., & SILVA NETO, W. M. F. Psicologia e educação no Brasil: Uma visão da história e possibilidades. In R.

G. AZZI, M. H. TIEPPO, & A. GIANFALDONI (Orgs.), **Psicologia e educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo. p. 253-284.

GUZZO, Raquel S. L. *et al.* Psicologia e educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 26, n. especial, p. 131-141, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/fV7MZsGSyvt4V8RkvMYGtb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2024.

HOEPERS, Aline Daniele; GRIGOLETO NETTO, José Valdeci (Org.). **Psicologia e decolonialidade: Entre teorias, práticas e subversões**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: Cidades. 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 12 out. 2024.

INTERATIVO MS. Palestras de segurança nas escolas em Paranaíba com especialistas da Equipe ERA. 2023. Disponível em: <https://interativoms.com.br/index.php/palestras-de-seguranca-nas-escolas-em-paranaiba-com-especialistas-da-equipe-era/>. Acesso em: 13 nov. 2024.

KOSSOBUDZKI, I. Psicologia da educação: fundamentos, desenvolvimento e perspectivas. **Psicologia e Educação**, v. 1, n. 1, p. 15-28, 2006.

LAZARUS, R. S.; FOLKMAN, S. Stress, appraisal, and coping. New York: Springer Publishing Company, 1984.

LIEBEL, Manfred. **Decolonizing Childhoods: From Exclusion to Dignity**. 1. ed. Bristol: Policy Press, 2020. 256 p.

LIMA, R. S. **Intervenções psicológicas na escola: o papel do psicólogo**. Curitiba: Editora Positivo, 2018.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da Colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (org.). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. cap. 2, p. 27-54.

MANSANERA. A. R; SILVA. L. C. da. A influência das ideias higienistas no desenvolvimento da psicologia no Brasil. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 5, n. 1, p. 115-137, mai, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/VSY9ddmBqr4ZmNXgDJr6j9g/>. Acesso em: 15 nov. 2023.

MARINHO-ARAÚJO, C. M., AQUINO, F. S. Psicologia escolar e inclusão: Um diálogo necessário. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 35, n. 1, 27-37. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-166X2018000100003>. Acesso em: 12 out. 2024.

MASLACH, C.; LEITER, M. P. **Burnout**. Psychology Press, 2016.

MAUTONI, M. A. de A. G. **A patologização da educação: a práxis do psicólogo no contexto educacional diante das dificuldades escolares.** 2022. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2022.

MELÉNDEZ, N.; BRICEÑO, J. G.; BRICEÑO, R. L. Minería de texto aplicado al análisis de sentimientos para la búsqueda de patrones de motivación en programa de actualización docente. **Revista de Investigación Educativa y Tecnológica**, Ciudad del Panamá, v. 2, n. 1, artigo 03, 2023. Disponível em: <https://revistas.unicyt.org/index.php/actasidi-unicyt/article/view/38>. Acesso em: 12 ago. 2024.

MELO, A. S. **Psicologia escolar: fundamentos e práticas.** São Paulo: Editora Moderna, 2015.

MENDES, A. L.; FERREIRA, T. S. **Valorização da Psicologia Escolar: Perspectivas para o Futuro da Profissão.** São Paulo: Editora Psicologia e Educação, 2022.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

Moysés, M. A. A. **A institucionalização invisível: Crianças que não aprendem na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2009.

OLINTO, P. Sentimento de inferioridade em higiene mental. **ABHM**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 120-123, 1934.

OLIVEIRA, M. R.; PINTO, F. J. Relação entre PIB e Educação em Municípios Rurais. **Cadernos de Políticas Públicas**, Teresina, v. 10, n. 3, p. 65-82, 2018.

OTACIANO, F. de C. O.; **Processos de (des)medicalização de um aluno negro de escola pública: diálogos na interface psicologia e educação.** Dissertação (Mestrado em psicologia) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2023.

PARANAÍBA. Equipe da SEMED recebe palestra sobre gestão escolar. 2023. Disponível em: <https://www.antigo.paranaiba.ms.gov.br/site/noticia?id=2906-equipe-da-semed-recebe-palestra-sobre-gesty-o-escolar>. Acesso em: 02 nov. 2024.

PARANAÍBA. Secretaria de Educação constitui rede de apoio educacional. 2023. Disponível em: <https://www.antigo.paranaiba.ms.gov.br/site/noticia?id=2806-secretaria-de-educay-y-o-constitui-rede-de-apoio-educacional>. Acesso em: 20 out. 2024.

PATINO, C. M. FERREIRA J. C. Critérios de inclusão e exclusão em estudos de pesquisa: definições e por que eles importam. **Jornal Brasileira de Pneumologia e Tisiologia**, São Paulo, v. 44, n. 02, Mar-Apr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jbpneu/a/LV6rLNpZsVFZ7mBqzjkXD/?lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2023.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PEDUZZI, M. Trabalho em equipe multiprofissional: a interface entre trabalho e interação. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 4, p. 777-790, out./dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/PM8YPvMJLQ4y49Vxj6M7yzt/>. Acesso em: 10 nov. 2023.

PREFEITURA DE PARANAÍBA. Lei Municipal nº 2.024 de 04 de dezembro de 2006. Disponível em: <https://www.paranaiba.ms.gov.br>. Acesso em: 12 out. 2024.

PROENÇA, M. S., LANE, S. T. M. **Psicologia escolar: Uma perspectiva crítica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. **Anuario Mariateguiano**, v. 9, n. 9, p. 113-121, 1997.

QUIJANO, A. **Ensayos em torno a la colonialidade del poder**; compilado por Walter Mignolo. -1ª. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Del Signo, 2019.

RABITTO, T. **A ação profissional do psicólogo junto a estudantes com necessidades educacionais especiais: uma revisão sob a perspectiva da Teoria da Subjetividade**. 2021. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

BARBOSA, D. R. **Estudos para uma história da psicologia educacional e escolar no Brasil**. 2011. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

RIBEIRO, C. L. V. **A psicologia escolar e a relação família-escola: construindo caminhos de aproximação**. 2019. Dissertação (Mestrado em Psicologia Aplicada) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

ROMANOWSKI, J. P. ENS. R. T. As Pesquisas Denominadas Do Tipo “Estado Da Arte” Em Educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 15 fev. 2023.

RSTUDIO. RStudio: integrated development environment for R (Posit Desktop). Boston: Posit, 2023. Disponível em: <https://posit.co/download/rstudio-desktop/>. Acesso em: 13 ago. 2024.

SANTOS, M. R. **Educação inclusiva: desafios e possibilidades**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2020.

SHAUGHNESSY, J. J.; EUGENE, B. Z.; JEANNE, S. **Metodologia de pesquisa em psicologia**. 9. ed. Porto Alegre: AMGH, 2012.

SILVA, B. M. C. **Novo Mais Educação: A que(m) será que se destina? - um Olhar da Psicologia Escolar e Educacional para as Políticas Públicas**. 2019. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

SILVA, D. A. et al. O papel da Psicologia Escolar na construção de uma educação inclusiva. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 1, p. 1-12, 2017. DOI: 10.1590/2175-35392017.0001.

SILVA, J. R. **Teoria e Prática na Formação de Psicólogos: Desafios e Possibilidades**. São Paulo: Editora Educação e Psicologia, 2020. p. 15-45.

SOUZA, F. J. **Qualidade do ensino e práticas pedagógicas: o papel do psicólogo na escola**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2019.

SOUZA, R. F.; CARRARO, M. Abordagens pedagógicas da psicologia escolar. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 4, p. 1053-1070, 2017. DOI: 10.1590/s1678-46342017000400001.

TAVARES, L. G.; ALMEIDA, S. B. Psicologia Escolar: conceitos, desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Psicologia da Educação**, v. 12, n. 1, p. 41-56, 2016.

TOLEDO, Rodrigo. A Psicologia vai à escola: Aportes para a implementação da Lei 13.935/2019. **Revista Parlamento e Sociedade**, São Paulo, v. 12, n. 22, p. 101-119, jan.-jun. 2024.

TORRE S.; BENEGLIAMO M.; DAL GOBBO, A. Pensiero decoloniale: dalle radici del dibattito ad una proposta di método. *ACME: An International Journal for Critical Geographies*. v.19, n.2, p.448-468, set. 2020.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

VALENTIM, D. C.; A formação do psicólogo na escola: entre a prática e a teoria. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 21, n. 2, p. 173-183, 2017. DOI: 10.1590/2175-35392017.0002.

VARGAS, L. B. Saúde e diversidade cultural: desafios para a equidade nos serviços públicos. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 5, p. 1120-1128, 2016.


VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. (Ed.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

YANNOULAS, S; GIROLAMI, M; LENARDUZZI, Z. Equipes multiprofissionais em contexto educacional – Legislação e regulação de políticas educacionais na Argentina e no Brasil (1930-2015). In: YANNOULAS, Silvia C. (Coord.). **O trabalho das equipes multiprofissionais na Educação: 10 anos do grupo de pesquisa TEDis**. Curitiba: CRV, 2017. p. 113-154.

ZAJONC, R. B. The interaction of affect and cognition. *American Psychologist*, v. 53, n. 2, p. 118-127, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA

PREFEITURA DE
PARANAÍBA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

DECLARAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, Samandra Aparecida Souza Paula Real responsável pela
Secretaria Municipal de Educação ocupando o cargo de
Secretaria de Educação. Autorizo a realização da pesquisa “A atuação da psicologia
nas equipes multiprofissionais junto às demandas de crianças da educação infantil de Paranaíba/MS”,
nas dependências da Secretaria de Educação de Paranaíba MS, a pesquisa será conduzida por Gláucia
Cavalcante Querino Miyashiro.

Paranaíba MS 16/03/2023
Local, data

Samandra Aparecida Souza Paula Real
Assinatura do responsável

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO DA PESQUISA

Convidamos o (a) Senhor (a) para participar da Pesquisa a atuação da psicologia nas equipes multiprofissionais junto às demandas da rede pública municipal de educação de Paranaíba/MS voluntariamente, sob a responsabilidade da pesquisadora Glaucia Cavalcante Querino Miyashiro, a qual pretende Pensamos em estudar o processo de implantação dessas orientações legais no município de Paranaíba/MS, além de entender como estão dispostas pelas prioridades definidas nas políticas de educação a nível municipal e exercidas a partir do projeto político pedagógico (PPP) do município para a educação infantil e/ou séries iniciais do Ensino Fundamental.

Diante disso, pretendemos também compreender como ocorre os processos de trabalho entre o corpo docente e a Psicologia frente às queixas oriundas das informações indicadas pelo corpo docente que descrevem os comportamentos, situações outras e os processos de aprendizagem identificados como não condizentes com os esperados.

A pesquisa possui o objetivo geral de analisar os processos de trabalho e a identidade profissional da psicologia escolar junto às equipes multiprofissionais de educação da cidade de Paranaíba/MS a partir das fichas de encaminhamentos do corpo docente, da percepção profissional e da percepção de outras profissões dentro destas equipes. Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevistas. Se o (a) Sr. (a) aceitar participar, contribuirá para o campo científico conhecimentos em prol de benefícios para a sociedade.

Para participar da pesquisa, o (a) senhor (a): Responderá ao questionário voltado aos profissionais graduados em psicologia e entrevista pessoal.

Tendo como premissa informar ao (a) senhor (a) os riscos da pesquisa em questão são: Para este estudo fez-se necessário a reflexão sobre os riscos e benefícios que ela pode oferecer ao sujeito envolvido, tendo em vista tal reflexão prevemos as probabilidades de danos que ao realizar a pesquisa possam ocorrer, mediante a estas reflexões medidas serão apresentadas com intuito de sanar e prevenir prejuízos aos envolvidos. Para os estudos observacionais há os riscos existentes de exposições dos dados dos participantes e perda de confidencialidade, causando assim desconforto e complicações aos sujeitos da pesquisa, neste caso existe a garantia que serão apenas manipulados pela equipe de pesquisa envolvida, não possuirão identificação e serão descritos de forma codificada, não utilizando fotos ou exames que possam comprometer a identificação do sujeito e a ética da pesquisa, resultando assim na não exposição dos envolvidos.

Há a probabilidade de riscos envolvendo questões psicológicas advindas das perguntas realizadas nos questionários e durante as interações desenvolvidas no grupo focal da pesquisa, questionamentos e profundas reflexões permeadas de angústias podem acometer os participantes, para tal questão disponibilizaremos em casos de angústias individuais advindas desses processos atendimento especializado com profissional da psicologia clínica em atendimentos breves de orientações, para as angústias coletivas disponibilizaremos aos mesmo um curso de extensão com os profissionais do grupo de estudos NEPEA exclusivamente preparado para orientações e informações voltadas aos participantes, garantindo assim amparo e respostas de suas dúvidas.

Para esta pesquisa qualificamos os benefícios indiretos coletivos. Aos indivíduos envolvidos a pesquisa trará aumento de conhecimentos futuros sobre o tema central da pesquisa, acreditamos que a pesquisa sobre a atuação do psicólogo dentro da equipe de multiprofissionais proporciona benefícios potencialmente futuros correlacionados aos resultados obtidos ao final da pesquisa.

Se depois de consentir sua participação na pesquisa o (a) Sr. (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo, sem prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Após ler com atenção este documento e ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine em todas as folhas e ao final deste documento, que está em duas vias e também será assinado por mim, pesquisadora, em todas as folhas.

Uma das vias é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Glaucia Cavalcante Querino Miyashiro no telefone: 67 998565176. Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética Com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul CESH/UEMS pelo Fone: (67) 3902-2699 ou no endereço: Cidade Universitária de Dourados, Rodovia Itahum, km 12, em Dourados – MS, Bloco A, piso superior – Sala 11 -Horário de atendimento: 8:00 às 13:00 horas, de segunda a sexta.

Eu, _____, fui informado e aceito participar da pesquisa

_____, onde o pesquisador _____ me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

Paranaíba MS, de de 2023

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome completo do pesquisador: Glaucia Cavalcante Querino Miyashiro

Telefone para contato: 67 998565176

E-mail: glaucia_cavalcante@hotmail.com

Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 3902-2699 ou cesh@uems.br.

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE
ESCLARECIMENTO DA PESQUISA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Convidamos o (a) Senhor (a) para participar da Pesquisa a atuação da psicologia nas equipes multiprofissionais junto às demandas da rede pública municipal de educação de Paranaíba/MS voluntariamente, sob a responsabilidade da pesquisadora Glaucia Cavalcante Querino Miyashiro, a qual pretende Pensamos em estudar o processo de implantação dessas orientações legais no município de Paranaíba/MS, além de entender como estão dispostas pelas prioridades definidas nas políticas de educação a nível municipal e exercidas a partir do projeto político pedagógico (PPP) do município para a educação infantil e/ou séries iniciais do Ensino Fundamental.

Diante disso, pretendemos também compreender como ocorre os processos de trabalho entre o corpo docente e a Psicologia frente às queixas oriundas das levantamento de dados do corpo docente que descrevem os comportamentos, situações outras e os processos de aprendizagem identificados como não condizentes com os esperados.

A pesquisa possui o objetivo geral de analisar os processos de trabalho e a identidade profissional da psicologia escolar junto às equipes multiprofissionais de educação da cidade de Paranaíba/MS a partir das fichas de encaminhamentos do corpo docente, da percepção profissional e da percepção de outras profissões dentro destas equipes.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevistas. Se o (a) Sr. (a) aceitar participar, contribuirá para o campo científico conhecimentos em prol de benefícios para a sociedade.

Para participar da pesquisa, o (a) senhor (a) responderá ao questionário voltado aos profissionais da equipe graduados, exceto graduação em psicologia.

Tendo como premissa informar ao (a) senhor (a) os riscos da pesquisa em questão são: Para este estudo faz-se necessário a reflexão sobre os riscos e benefícios que ela pode oferecer ao sujeito envolvido, tendo em vista tal reflexão prevemos as probabilidades de danos que ao realizar a pesquisa possam ocorrer, mediante a estas reflexões medidas serão apresentadas com intuito de sanar e prevenir prejuízos aos envolvidos. Para os estudos observacionais há os riscos existentes de exposições dos dados dos participantes e perda de confidencialidade, causando assim desconforto e complicações aos sujeitos da pesquisa, neste caso existe a garantia que todos as informações serão apenas manipuladas pela equipe de pesquisa envolvida, não possuirão identificação e serão descritos de forma codificada, não utilizando fotos ou exames

que possam comprometer a identificação do sujeito e a ética da pesquisa, resultando assim na não exposição dos envolvidos.

Há a probabilidade de riscos envolvendo questões psicológicas advindas das perguntas realizadas nos questionários e durante as interações desenvolvidas no grupo focal da pesquisa, questionamentos e profundas reflexões permeadas de angústias podem acometer os participantes, para tal questão disponibilizaremos em casos de angústias individuais advindas desses processos atendimento especializado com profissional da psicologia clínica em atendimentos breves de orientações, para as angústias coletivas disponibilizaremos aos mesmo um curso de extensão com os profissionais do grupo de estudos NEPEA exclusivamente preparado para orientações e informações voltadas aos participantes, garantindo assim amparo e respostas de suas dúvidas.

Para esta pesquisa qualificamos os benefícios indiretos coletivos. Aos indivíduos envolvidos a pesquisa trará aumento de conhecimentos futuros sobre o tema central da pesquisa, acreditamos que a pesquisa sobre a atuação do psicólogo dentro da equipe de multiprofissionais proporcionara benefícios potencialmente futuros correlacionados aos resultados obtidos ao findar da pesquisa.

Se depois de consentir sua participação na pesquisa o (a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo, sem prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Após ler com atenção este documento e ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine em todas as folhas e ao final deste documento, que está em duas vias e também será assinado por mim, pesquisadora, em todas as folhas.

Uma das vias é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Gláucia Cavalcante Querino Miyashiro no telefone: 67 998565176. Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética Com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul CESH/UEMS pelo Fone: (67) 3902-2699 ou no endereço: Cidade Universitária de Dourados, Rodovia Itahum, km 12, em Dourados – MS, Bloco A, piso superior – Sala 11 -Horário de atendimento: 8:00 às 13:00 horas, de segunda a sexta.

Eu, _____, fui informado e aceito participar da pesquisa

_____, onde o pesquisador _____ me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

Paranaíba MS, de de 2023

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome completo do pesquisador: Glaucia Cavalcante Querino Miyashiro

Telefone para contato: 67 998565176

E-mail: glaucia_cavalcante@hotmail.com

Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 3902-2699 ou cesh@uems.br.

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO EQUIPE MULTIPROFISSIONAL

Caros/as profissionais da equipe multiprofissional da educação, recebe este convite para participar da pesquisa do programa de pós-graduação em educação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) com o tema a atuação da psicologia nas equipes multiprofissionais junto às demandas da rede pública municipal de Paranaíba/MS, realizada pela pesquisadora Gláucia Cavalcante Querino Miyashiro e supervisionado pelo Prof. Dr. Fernando Guimarães. Saiba que a qualquer momento, você pode decidir não continuar com a pesquisa sem nenhum ônus. Espero poder contar com sua vasta experiência sobre o assunto e para isso, sugerimos que use a quantidade de linhas que julgar necessário para expor sua experiência.

I – Informações Pessoais

- 1) Gênero: () Masculino () Feminino () Não Binário
 Outro, especifique: _____
- 2) Sexualidade: () Heterossexual () Homossexual () Bissexual
 Outro, especifique: _____
- 3) Religião: _____
- 4) Idade: () Entre 21 e 30 () Entre 30 e 40 () Entre 40 e 50 () Acima de 60
- 5) Estado civil: () Solteiro/a () Casado () Divorciado/a () Viúvo/a () outro
- 6) Raça/etnia: () Preto () Pardo () Branco () Amarelo () Indígena
- 7) Renda Individual: () Não tem Renda () 1 a 3 salários mínimos () 4 a 6 salários mínimos () Acima de 6 salários mínimos
- 8) Renda Familiar: () Não tem Renda () 1 a 3 salários mínimos () 4 a 6 salários mínimos () Acima de 6 salários mínimos

II – Profissão

- 9) Formação (graduação/Universidade): _____
 () Pós graduação lato sensu () Mestrado () Doutorado
- 10) É servidor público de carreira ou contrato? _____
- 11) Quanto tempo está no cargo? _____
- 12) Qual a carga horária de trabalho semanal? _____
- 13) Há quanto tempo trabalha nesta equipe de multiprofissionais? _____
- 14) Já havia realizado o mesmo trabalho em outras instituições: () Sim () Não

III – Especificidades da área de trabalho

- 15) Quais as denominações descritas em edital são esperadas para sua área de atuação?

16) Quais Funções de Trabalho são realizadas na prática diária de trabalho?

17) Como o profissional da psicologia dentro da equipe de multiprofissionais agrega para a realização do seu trabalho?

18) Quais funções você acredita que agregaria as suas práticas diárias de trabalho vindas pelos profissionais da psicologia dentro da equipe?

Agradeço a sua participação

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO DA PSICOLOGIA

Caros/as profissionais da equipe multiprofissional da educação, recebe este convite para participar da pesquisa do programa de pós-graduação em educação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) com o tema a atuação da psicologia nas equipes multiprofissionais junto às demandas da rede pública municipal de Paranaíba/MS, realizada pela pesquisadora Glaucia Cavalcante Querino Miyashiro e supervisionado pelo Prof. Dr. Fernando Guimarães. Saiba que a qualquer momento, você pode decidir não continuar com a pesquisa sem nenhum ônus. Espero poder contar com sua vasta experiência sobre o assunto e para isso, sugerimos que use a quantidade de linhas que julgar necessário para expor sua experiência.

I – Informações Pessoais

1) Gênero: () Masculino () Feminino () Não Binário

Outro, especifique:

2) Sexualidade: () Heterossexual () Homossexual () Bissexual

Outro, especifique:

3) Religião: _____

4) Idade: () Entre 21 e 30 () Entre 30 e 40 () Entre 40 e 50 () Acima de 60

5) Estado civil: () Solteiro/a () Casado () Divorciado/a () Viúvo/a () outro

6) Raça/etnia: () Preto () Pardo () Branco () Amarelo () Indígena

7) Renda Individual: () Não tem Renda () 1 a 3 salários mínimos () 4 a 6 salários mínimos () Acima de 6 salários mínimos

8) Renda Familiar: () Não tem Renda () 1 a 3 salários mínimos () 4 a 6 salários mínimos () Acima de 6 salários mínimos

II – Profissão

9) Formação (graduação/Universidade): _____

() Pós graduação lato sensu () Mestrado () Doutorado

10) É servidor público de carreira ou contrato? _____

11) Quanto tempo está no cargo? _____

12) Qual a carga horária de trabalho semanal? _____

13) Há quanto tempo trabalha nesta equipe de multiprofissionais? _____

14) Já havia realizado o mesmo trabalho em outras instituições: () Sim () Não

III – Especificidades da área de trabalho

15) Quais as denominações descritas em edital são esperadas para sua área de atuação?

16) Quais Funções de Trabalho são realizadas na prática diária de trabalho?

17) Qual abordagem teórica em psicologia você adota para realização do trabalho?

18) Você acredita ter tido bases teóricas ou práticas na graduação que embasem seu trabalho atual?

19) Você acredita estar aprendendo e desenvolvendo-se como profissional através das práticas diárias de trabalho diárias?

20) Você acredita que as práticas diárias do trabalho atual acarretam conteúdos que possibilitem traumas, transtornos ou marcas emocionais em você?

21) Qual a importância da realização do psicólogo educacional para você?

22) Quais as mudanças em relação às práticas diárias referentes a quantidade de profissionais da equipe, carga horária e práticas da profissão você mudaria se fosse possível?

APÊNDICE F - Planejamento encontro grupo focal

Encontro I
Tópico de discussão: Formação do profissional em psicologia da educação
Objetivo (os): Fomentar discussões pertinentes sobre a formação do profissional em relação às práticas diárias de trabalho.
Tempo: de 40 a 50 minutos
Local: Local de trabalho da equipe multiprofissional de educação municipal

Encontro II
Tópico de discussão: Trabalho do profissional da psicologia dentro da equipe multiprofissional
Objetivo (os): Realizar o mapeamento, descrição e discussão sobre o trabalho do profissional da psicologia da educação
Tempo: de 40 a 50 minutos
Local: Local de trabalho da equipe multiprofissional de educação municipal

Encontro III
Tópico de discussão: Dificuldades encontradas nas práticas diárias do profissional da educação
Objetivo (os): Conhecer e discutir sobre as principais dificuldades encontradas por esses profissionais nas práticas exercidas no cotidiano do trabalho exercido
Tempo: de 40 a 50 minutos
Local: Local de trabalho da equipe multiprofissional de educação municipal

Encontro III
Tópico de discussão: Expectativas sobre o futuro da profissão
Objetivo (os): Compreender e discutir sobre as possíveis expectativas sobre práticas que podem agregar ao profissional em suas práticas de trabalho
Tempo: de 40 a 50 minutos
Local: Local de trabalho da equipe multiprofissional de educação municipal