

Processos formativos em Psicologia Escolar na rede pública de ensino do Distrito Federal

Development processes in School Psychology in the public teaching network of the Federal District

Procesos de formación en Psicología Escolar en la red pública de enseñanza del Distrito Federal

Thiago Lacerda Guimarães¹

<https://orcid.org/0000-0003-0847-2937>

Claisy Maria Marinho-Araujo²

<http://orcid.org/0000-0001-5411-8627>

¹ Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal – Brasil. E-mail: thiagolg1@hotmail.com.

² Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal – Brasil. E-mail: claisy@unb.br.

Resumo

A Psicologia Escolar é uma área de atuação, pesquisa e ampla produção de conhecimento teórico-metodológico. Entre as perspectivas práticas na área escolar, destaca-se a atuação institucional. Na rede de ensino público do Distrito Federal, essa perspectiva, originária dos estudos do Laboratório de Psicologia Escolar, é uma política pública adotada pelas Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Apesar da presença de psicólogos escolares na SEEDF desde 1968, a escolha pela perspectiva institucional ainda se mostra um desafio atual. Este artigo tem como objetivo apresentar revisão da literatura nacional, utilizando a metodologia PRISMA em cinco bases de dados, sobre as necessidades formativas para psicólogos escolares. Os resultados da revisão indicaram que: há carência formativa para o desenvolvimento de competências; é necessário o fortalecimento da identidade como psicólogo escolar; ainda é fundamental maior clareza teórica sobre a Psicologia histórico-cultural e a perspectiva institucional em Psicologia Escolar. A formação continuada foi identificada como importante ação para a ampliação e atualização das práticas profissionais, do fortalecimento identitário e para a compreensão crítica dos modelos coletivos de atuação.

Palavras-chaves: Psicologia Escolar. Atuação institucional. Rede pública de ensino. Formação continuada.



Abstract

School Psychology is an area of activity, research and broad production of theoretical-methodological knowledge. Among the practical perspectives in the school area, institutional action stands out. In the public education network of the Federal District, this perspective, originating in studies by the School Psychology Laboratory, is a public policy adopted by the Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA) of the Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Despite the presence of school psychologists at SEEDF since 1968, the choice for an institutional perspective still remains a current challenge. This article aims to present a review of the national literature, using the PRISMA methodology in five databases, on the training needs for school psychologists. The results of the review indicated that: there is a lack of training for the development of skills; it is necessary to strengthen your identity as a school psychologist; greater theoretical clarity on historical-cultural Psychology and the institutional perspective on School Psychology is still essential. Continuing training was identified as an important action for expanding and updating professional practices, strengthening identity and for critical understanding of collective models of action.

Keywords: School Psychology. Institutional performance. Public education network. Continuing education.

Resumen

La Psicología Escolar es un área de actividad, investigación y amplia producción de conocimientos teórico-metodológicos. Entre las perspectivas prácticas en el ámbito escolar, se destaca la acción institucional. En la red de educación pública del Distrito Federal, esta perspectiva, originada en estudios del Laboratorio de Psicología Escolar, es una política pública adoptada por Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA) de la Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). A pesar de la presencia de psicólogos escolares en la SEEDF desde 1968, la elección de una perspectiva institucional sigue siendo un desafío actual. Este artículo tiene como objetivo presentar una revisión de la literatura nacional, utilizando la metodología PRISMA en cinco bases de datos, sobre las necesidades de formación de psicólogos escolares. Los resultados de la revisión indicaron que: falta capacitación para el desarrollo de habilidades; es necesario fortalecer la identidad como psicólogo escolar; sigue siendo imprescindible una mayor claridad teórica sobre la Psicología histórico-cultural y la perspectiva institucional sobre la Psicología Escolar. La formación continua fue identificada como una acción importante para ampliar y actualizar las prácticas profesionales, fortalecer la identidad y para la comprensión crítica de los modelos de acción colectivos.

Palabras clave: Psicología Escolar. Desempeño institucional. Red de educación pública. Educación continua.

1 Introdução

A Psicologia Escolar, como área de atuação, pesquisa e produção de conhecimento, é foco de diversas publicações que reiteram sua relevância e especificidade (Aquino *et al.*, 2015; Araujo, 2003; Cavalcante, 2019; Cavalcante; Braz-Aquino, 2019; Feitosa; Marinho-

Araujo, 2018; 2021; Ferreira, 2022; Fortes, 2014; Freitas, 2017; Galvão; Marinho-Araujo, 2019; Guzzo, 2014; Lopes; Silva, 2018; Marinho-Araujo, 2007, 2014; 2016; Marinho-Araujo; Almeida, 2014, 2016; Nunes, 2016; Silva, 2015). Esses estudos são divulgados por meio de teses, dissertações, livros, artigos científicos, entre outros, favorecendo a ampliação e o desenvolvimento do conhecimento da área.

Apesar de sua profícua produção, a Psicologia Escolar não tem atraído muitas profissionais para integrá-la. Em 2010, segundo pesquisa realizada pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) e pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP), apenas 9,8% das profissionais do país atuavam na área escolar, enquanto 53% estavam na área clínica (Andrada *et al.*, 2018). Optou-se, neste artigo, por usar preferencialmente a nomenclatura **psicóloga**, considerando que a pesquisa do Conselho Federal de Psicologia (2022) identificou que 79,2% das profissionais de Psicologia no país se identificam com o gênero feminino.

Em novo e recente recenseamento nacional pelo CFP (2022), houve uma tímida elevação na quantidade de profissionais atuantes na Psicologia Escolar, representando 11,2% dos psicólogos. Ao comparar-se com o censo que havia sido realizado em 1988 (CFP, 1988), quando 47,6% das psicólogas declararam dedicação à área, houve considerável esvaziamento na quantidade de profissionais ao longo dessas mais de três décadas. Em 2022, a Psicologia Escolar também foi identificada com a maior taxa de abandono de profissionais (57,4%), que migram, em sua maioria, para a Psicologia Clínica, representativa de 73,1% das atuações dos psicólogos no país (CFP, 2022). Os dados apontam que a área escolar tem capacidade de atração de profissionais, porém mais da metade não permanece nessa atuação.

As atividades mais realizadas pelas psicólogas escolares são: ensino (14%), acolhimento psicológico (13,1%) e intervenções no âmbito escolar (12,6%). Além dessas, foram relatadas: realização de pesquisa (10,1%), avaliação psicológica (9,8%), escuta (9,7%), palestras (9,6%), orientação psicológica (6,5%), psicoeducação (5,7%), supervisão profissional (5,3%) e orientação vocacional (4,9%) (CFP, 2022). Quando somadas, as atividades de ensino e pesquisa correspondem a 24,1% das atividades das psicólogas escolares.

Entre os fatores possíveis para a identificação das causas da baixa adesão e da alta taxa de abandono das psicólogas escolares pode-se inferir, como um forte indicador, a forma como os cursos de graduação em Psicologia no país enfatizam algumas áreas em detrimento de

outras (Andrada *et al.*, 2018). A formação inicial na área tem privilegiado a abordagem clínica e o atendimento individualizado; mesmo nos estágios e atividades ligadas à área escolar, há ênfase em trabalhos individualizados com queixas de aprendizagem, foco no fracasso escolar e práticas clínicas na escola (Ferreira, 2022).

Para o autor, um local privilegiado de formação profissional teórico-prática nas instituições de ensino superior é o Serviço-Escola, que, de acordo com sua pesquisa, orienta-se predominantemente a uma formação clínica e com foco em atendimentos individualizados. A realização de atividades orientadas à clínica na escola remonta aos primórdios da Psicologia como curso de nível superior e prática profissional regulamentada (Brasil, 1962), com justificativas biológicas, médicas ou psicologizantes para explicar as causas do fracasso escolar e de desajustes na aprendizagem, buscando manter adequação e normatização no processo de escolarização (Marinho-Araujo; Almeida, 2014).

Como modelo contra-hegemônico à orientação ao fracasso e à individualização dos processos de aprendizagem, a Psicologia Escolar, em uma perspectiva crítica, considera as potencialidades dos sujeitos e de suas relações promotoras de desenvolvimento (Marinho-Araujo, 2010, 2014; Neves, 2015). Para Marinho-Araujo (2015, p. 148), a área deve se orientar “[...] a uma atuação ampliada para todo o contexto institucional da escola, mudando o foco da análise e intervenção: do indivíduo para o coletivo, as dinâmicas relacionais, os aspectos intersubjetivos, as práticas pedagógicas – para muitos”.

A autora elaborou, no início dos anos 2000 (Araujo, 2003), um modelo de atuação institucional caracterizado por dinamicidade, participação e sistematização da ação profissional de psicólogos escolares inseridos cotidianamente nos contextos educativos, visando a “[...] conscientização e empoderamento coletivo da escola, contextualizado e mediado pelas relações e pelos processos de subjetivação que dialeticamente ressignificam os diversos atores e suas ações” (Marinho-Araujo, 2015, p. 150). Esse modelo de atuação coletiva e institucional da Psicologia Escolar, criado e ampliado por Marinho-Araujo (Araujo, 2003; Marinho-Araujo, 2014, 2015), é sustentado por quatro grandes dimensões interdependentes: (a) mapeamento institucional; (b) escuta psicológica; (c) assessoria ao trabalho coletivo e; (d) acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem. Não há, entre as dimensões, hierarquia ou sequência, devendo ocorrer de forma integrada e dinâmica, vinculadas às complexidades e realidades dos contextos escolares, com ressignificações e reorganizações constantes (Araujo, 2003; Marinho-Araujo, 2014, 2015).

Essas dimensões da proposta da atuação institucional não esgotam as possibilidades de ampliação e diversificação da intervenção de psicólogas escolares, mas inspiram o surgimento de novas práticas nos contextos escolares, sendo uma potente opção para o trabalho crítico e político da Psicologia Escolar (Marinho-Araujo, 2015). As ações mobilizadas nesse modelo, embasada em que a constituição humana ocorre pelas relações intersubjetivas, visa a conscientização dos sujeitos pelo grande potencial de provocar mudanças consideráveis e profundas nas práticas pedagógicas (Marinho-Araujo, 2016). A atuação institucional em Psicologia Escolar é o modelo teórico-metodológico adotado pelas Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) desde 2010 (GDF, 2010).

2 Psicologia Escolar no Distrito Federal

Inaugurado em 1968, o Atendimento Psicopedagógico na Escola Parque 307/308 Sul, da SEEDF, era composto de profissionais com formação em Psicologia e Pedagogia (Araujo, 2003; Cavalcante, 2019; Freitas, 2017; Marinho-Araujo, 2014; Marinho-Araujo; Almeida, 2005; Marinho-Araujo *et al.*, 2011; Nunes, 2016; Silva, 2015). Em sua concepção inicial, esse serviço técnico-pedagógico orientava-se à realização de diagnósticos de estudantes encaminhados pelas escolas da rede pública destacadamente às de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e dos Centros de Educação Especial (Araujo, 2003; Cavalcante, 2019; Freitas, 2017; Marinho-Araujo, 2014; Marinho-Araujo *et al.*, 2011, Nunes, 2016; L. A. V. Silva, 2015).

As psicólogas escolares integrantes desse atendimento tinham como atribuições a avaliação e o diagnóstico das causas que justificariam as dificuldades de escolarização dos estudantes, fundamentada, na época, por pressupostos teóricos reducionistas, individualizantes e biologizantes sobre as queixas escolares, responsabilizando o próprio sujeito e sua família pelo fracasso escolar (Araujo, 2003; Neves, 2001; Penna-Moreira, 2007). Apesar da sua origem ser marcada por um viés reducionista, nas décadas de 1980 e 1990 houve ampliação conceitual na atuação das psicólogas da SEEDF acerca das causas do fracasso escolar, incluindo aspectos sociais, culturais e psicológicos na identificação e superação das dificuldades de aprendizagem (Freitas, 2017; Neves, 2001; Nunes, 2016).

Até os anos 2000, as psicológicas integravam as equipes diagnósticas que atendiam às escolas do ensino regular ou dos Centros de Ensino Especial; em 2003 essas equipes se reestruturaram, formando as Equipes Especializadas de Atendimento e Apoio à Aprendizagem (EAAAs). Essas equipes atuavam diretamente nas escolas, intervindo nos processos de ensino e aprendizagem (Marinho-Araujo *et al.*, 2011; Nunes, 2016). Em 2008, gestores da SEEDF cogitaram a extinção do serviço de psicologia escolar. No enfrentamento a essa ameaça, diversas profissionais, de diferentes cidades do Distrito Federal, em conjunto com professoras do Laboratório de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, representantes dos Sindicato dos Professores do Distrito Federal e do Conselho Regional de Psicologia, juntamente com famílias e a comunidade escolar, uniram forças para apoiar a manutenção das EAAAs (Marinho-Araujo *et al.*, 2011; Nunes, 2016; Silva, 2015).

Essas articulações promoveram mudanças na política pública da SEEDF, mobilizando a publicação da Portaria nº 254 (GDF, 2008), que reconheceu e institucionalizou legalmente as equipes, que passaram a ter a atual nomenclatura de Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem. Além da regulamentação das EAAAs, foi elaborada, de forma coletiva, uma política pública, sistematizada no documento Orientação Pedagógica para as EAAAs (GDF, 2010), e como um marco para a Psicologia Escolar no Distrito Federal, com enfoque da atuação em uma perspectiva coletiva, preventiva e relacional, adotando referenciais críticos e fundamentada pela Psicologia histórico-cultural (Freitas, 2017; Marinho-Araujo *et al.*, 2011).

Esse documento, em vigor até o momento, apresentou diretrizes para as atividades das psicólogas escolares na rede pública de ensino do Distrito Federal. Os pressupostos teórico-metodológicos do documento, apoiados na Psicologia histórico-cultural (Vygotsky, 1931/2012) e na Psicologia Escolar crítica e institucional (Marinho-Araujo, 2015), demonstraram o avanço na atuação das psicólogas escolares do Distrito Federal, mobilizando a emergência de novas concepções e ações das profissionais (Freitas, 2017).

Mesmo com diversas produções em Psicologia Escolar em uma perspectiva coletiva e relacional, alguns autores indicaram a necessidade de aprofundamentos teórico-metodológicos para as profissionais (Cavalcante, 2019; Freitas, 2017; Dutra-Freitas; Marinho-Araujo, 2018; Nunes, 2016; Nunes; Marinho-Araujo, 2020, Silva, 2015). Considerando a origem e o percurso histórico da atuação das psicólogas escolares na rede pública de ensino do Distrito Federal e a sinalização de busca por aprofundamento e formação para potencializar a atuação

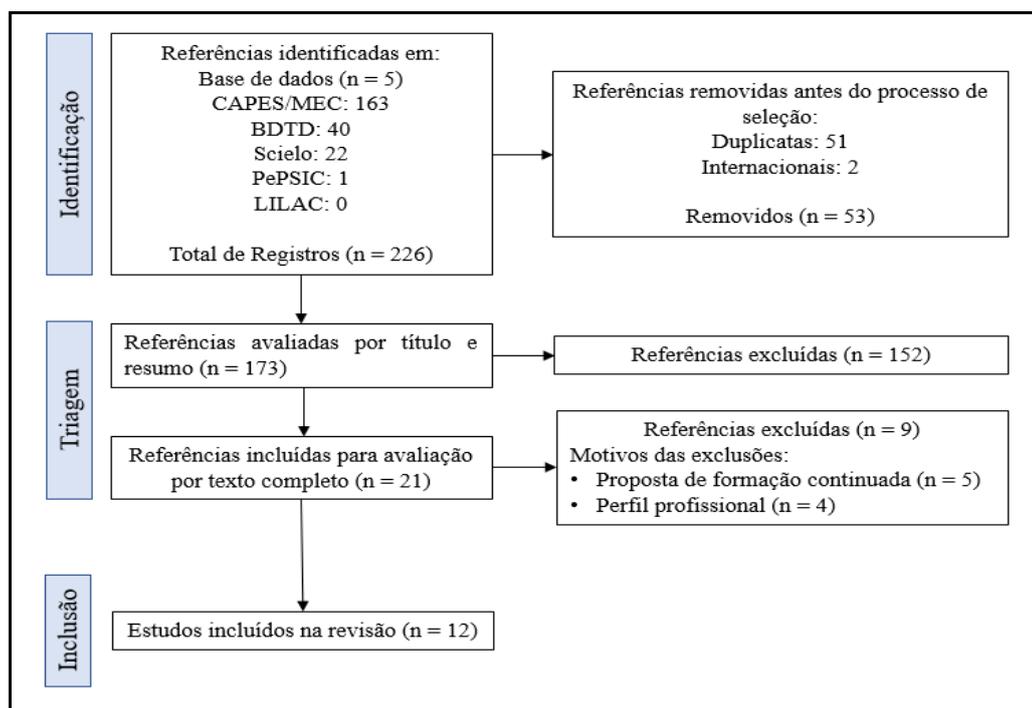
profissional, foi objetivo deste artigo proceder à revisão da literatura nacional para analisar as produções científicas acerca das principais necessidades formativas para psicólogas escolares, visando subsidiar propostas de formação continuada futuras.

3 Revisão da literatura

Para compreensão das necessidades formativas das profissionais das psicólogas escolares da rede pública do Distrito Federal foi realizada revisão sistemática da literatura utilizando-se a metodologia dos Principais Itens para Relatar Revisões Sistemáticas e Meta-análises (Prisma), (Galvão; Pansani; Harrad, 2015). Para isso, procedeu-se à busca eletrônica de produções científicas (artigos, dissertações e teses) publicadas entre 2012 e 2022. Foram consideradas as publicações indexadas nas bases de dados gratuitas: (a) Scientific Electronic Library Online (ScieELO), (b) Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (Lilacs), (c) Portal de Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC), (d) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e (e) Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC), permitindo o acesso e ampliando as possibilidades de aprofundamento dos estudos de qualquer profissional (Lopes; Silva, 2018).

Para este levantamento foram utilizados os descritores: (a) “Psicologia Escolar” AND “Desenvolvimento de Competências”; (b) “Psicologia Escolar” AND “Formação continuada”; (c) “Psicologia Escolar” AND “Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem”; (d) “Psicologia Escolar” AND “EEAA”. Considerando todas as combinações desses descritores nas bases pesquisadas, foram encontradas 226 produções no total, entre teses, dissertações e artigos, conforme a mostra a Figura 1.

Figura 1 – Fases da revisão sistemática PRISMA.



Fonte: Elaborado pelos autores.

As 226 produções passaram por triagem inicial a partir de seus títulos e palavras-chave, sendo excluídos os estudos duplicados e as publicações internacionais ($n = 53$) em virtude de o objeto dessa pesquisa se direcionar à atuação nacional das psicólogas escolares. Após a análise inicial dos títulos e resumos, foram identificadas 161 produções que não se relacionavam diretamente como tema da pesquisa: (a) 77 versavam sobre a formação continuada para docentes; (b) 47 discorriam sobre temáticas de outra área da Psicologia, a exemplo das Psicologias Clínica, Organizacional e do Desenvolvimento Infantil; (c) 14 descreviam e analisavam propostas para a formação discente; (d) cinco eram de outras áreas do conhecimento, como Administração, Pedagogia e Física; (e) cinco apresentavam propostas de formação continuada para psicólogas; (f) quatro se dedicavam a análise, propostas de atuação e avaliação no ensino especial; (g) quatro discutiam sobre o perfil profissional em Psicologia Escolar; (h) duas se relacionavam à formação inicial em Psicologia; (i) duas se referiam à formação continuada para gestores escolares; (j) uma abordava a formação continuada para orientadores educacionais. Essas produções foram excluídas da revisão.

Foram identificadas 12 produções sobre as necessidades de ampliação e qualificação da formação inicial e continuada para as psicólogas escolares (Aquino *et al.*, 2015;

Cavalcante, 2015; Cavalcante; Braz-Aquino, 2019; Feitosa; Marinho-Araujo, 2018; Galvão; Marinho-Araujo, 2019; Gesser, 2013; Libâneo, 2015; Lopes; Silva, 2018; Marinho-Araujo et al., 2022; Sant'Ana *et al.*, 2022; Silva, 2015; Silva, 2019). Dessas, quatro são dissertações e oito são artigos, que serão descritos sucintamente a seguir.

Em seu artigo, Gesser (2013) apresentou pressupostos teórico-metodológicos para a atuação de psicólogas orientados à potencialização e à humanização dos sujeitos para desenvolverem autonomia. Para que as psicólogas atuassem nessa perspectiva, a autora defendeu que as profissionais deveriam se embasar em teorias críticas sobre as questões políticas, econômicas e sociais, considerando a diversidade dos sujeitos e das coletividades na sociedade.

A dissertação de Silva (2015) indicou que a apropriação da atuação institucional pelos psicólogos escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal foi influenciada pela formação inicial, pelas demandas do contexto escolar e pelas concepções de desenvolvimento humano das profissionais. A autora indicou que as participantes demonstraram um processo inicial de reflexão conceitual acerca da proposta preventiva e relacional em Psicologia Escolar (Marinho-Araujo, 2015) para orientarem seu trabalho, porém tinham dificuldades na compreensão dessa proposta, pois suas práticas enfatizavam, na maioria das vezes, atividades individualizadas e orientadas exclusivamente ao atendimento à queixa escolar que recaía sobre os estudantes. A pesquisa ressaltou, no entanto, que algumas das profissionais buscavam a atuação institucional, sendo fortemente influenciadas pela Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (GDF, 2010) e pela assessoria profissional realizada pelo Laboratório de Psicologia Escolar da Universidade de Brasília (UnB).

As participantes da pesquisa de Silva (2015) sinalizaram a necessidade de formação continuada na perspectiva institucional, falta de condições físicas em algumas escolas, quantidade insuficiente de profissionais e sobrecarga de demandas, especialmente para a composição de turmas para o ano seguinte. A pesquisa ressaltou que, mesmo com o histórico de parceria formativa para psicólogos escolares entre o Laboratório de Psicologia Escolar da UnB e a SEEDF, ocorrendo desde a década de 1990, e os avanços na legislação e orientações pedagógicas específicas para a EEAA (GDF, 2010), havia, ainda, uma forte necessidade de formação continuada em Psicologia Escolar crítica, embasada pela Psicologia histórico-cultural e orientada para a atuação institucional.

A dissertação de Cavalcante (2015) foi realizada junto às psicólogas que atuavam em instituições públicas do Ensino Fundamental em João Pessoa/PB. A pesquisadora utilizou entrevistas semiestruturadas para a investigação das concepções e ações das psicólogas escolares. O estudo indicou que eram necessárias mudanças nas práticas em Psicologia Escolar para potencializar a atuação das profissionais que demonstraram ações individualizantes, já criticadas há anos na literatura da área. A pesquisa ressaltou a relevância de conhecer as realidades profissionais, ampliando processos de formação continuada para além das concepções teóricas, mas relacionados com as práticas das psicólogas. Cavalcante (2015) destacou, em seu estudo, a necessidade de formação continuada orientada a uma perspectiva crítica de atuação em Psicologia Escolar fundamentada pela Psicologia histórico-cultural para ressignificação profissional.

No artigo de Aquino *et al.* (2015), as pesquisadoras analisaram as intervenções profissionais e referências teóricas que embasavam psicólogas e professores de escolas públicas de João Pessoa/PB. O estudo concluiu que as participantes utilizavam pressupostos teóricos da Psicologia Escolar e da Psicologia histórico-cultural, embora não tivesse sido identificada a transposição desses conhecimentos para as práticas profissionais, que ainda estavam orientadas à atuação clínica, com atividades intuitivas e/ou acríticas. As autoras ressaltaram a necessidade de investimentos na formação inicial e continuada das psicólogas escolares, buscando fortalecer sua identidade na direção de atuações potencializadoras dos processos de ensino e aprendizagem.

Em sua dissertação de mestrado, Libâneo (2015) investigou as práticas profissionais de psicólogas escolares da SEEDF que contribuíam para a construção de uma cultura do sucesso escolar fundamentada na Psicologia histórico-cultural. A autora realizou entrevistas e observações nos locais de trabalho das psicólogas, enfocando concepções, atividades e aportes teórico-metodológicos utilizados pelas participantes, além da possibilidade de desenvolverem práticas exitosas no cotidiano escolar. O estudo indicou que tais ações existiam e se constituíram por diferentes aspectos relacionados com o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação da atuação profissional.

Como desdobramento do processo de pesquisa, Libâneo (2015) sugeriu cinco indicadores para a construção de uma cultura de sucesso no contexto escolar: (a) compromisso ético-político com uma educação crítica, emancipadora e transformadora para muitos; (b) clareza ontológica e epistemológica do desenvolvimento humano como processo

relacional e mediado; (c) desnaturalização de concepções patologizantes e individualizantes do fracasso escolar; (d) promoção das possibilidades de desenvolvimento dos atores educacionais e dos avanços na sua atuação em prol do sucesso; (e) mobilização do psicólogo na construção articulada e integrada do projeto coletivo da escola por seus atores.

A pesquisadora ressaltou que, para a atuação coerente com a cultura de sucesso, o psicólogo escolar deve estar presente no cotidiano profissional e que o processo de formação continuada apresenta a possibilidade de atualização das práticas exitosas na área. A necessidade formativa apresentada por Libâneo (2015) referiu-se à perspectiva do sucesso escolar coadunada com a proposta crítica e institucional de atuação (Araujo, 2003; Marinho-Araujo, 2007, 2014, 2015, 2016).

O artigo de Lopes e Silva (2018) apresentou pesquisa que investigou, por meio de entrevistas, as concepções de quatro psicólogas escolares considerando sua formação inicial, as práticas e a oferta de capacitação complementar na região do Triângulo Mineiro. As autoras indicaram a formação continuada como “[...] necessária para efetivação das práticas transformadoras e emancipatórias nos contextos educacionais” (Lopes; Silva, 2018, p. 255). A pesquisa ressaltou que, mesmo com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), a formação em Psicologia ainda era predominantemente clínica e conteudista, sendo necessário que as profissionais, pela formação continuada, compreendessem as especificidades da Psicologia Escolar. Como desdobramentos, as autoras indicaram que, quanto maiores a consistência e a segurança na apropriação teórico-metodológica, mais consciente a atuação profissional e maior o comprometimento com as demandas escolares.

No trabalho das participantes pesquisadas, foi identificada a necessidade de referencial teórico crítico para embasar e dar sentido à atuação, especialmente em relação às possibilidades de enfrentamento dos desafios da prática, frequentemente individualizado. Todas as psicólogas indicaram a carência de formação continuada em Psicologia Escolar na região estudada, condições precárias de trabalho, jornada excessiva ou insuficiente, baixos salários e falta de políticas públicas que favorecessem a atuação junto às equipes escolares. Lopes e Silva (2018) ressaltaram o importante papel da formação continuada com viés crítico para subsidiar fundamentos para que as psicólogas escolares enfrentassem as incertezas e promovessem reflexões pessoal e profissional, atendendo ao compromisso social da profissão.

Em seu artigo, Feitosa e Marinho-Araujo (2018) buscaram caracterizar, por meio de entrevistas, a atuação de 11 psicólogas escolares de um Instituto Federal de Educação Ciência

e Tecnologia (IFET¹). A formação inicial das profissionais foi identificada como generalista, com poucas articulações com a Psicologia Escolar. Para as participantes do estudo, a atuação na realidade escolar foi o efetivo espaço de formação continuada, impulsionando atividades voltadas à comunidade discente e à participação nas políticas de assistência estudantil. As autoras indicaram que, mesmo com a busca por uma atuação coletiva, muitas participantes apresentaram dificuldades em propor ações embasadas teoricamente na Psicologia do desenvolvimento humano ou na Psicologia escolar crítica. Feitosa e Marinho-Araujo (2018) ressaltaram a necessidade da formação continuada para o desenvolvimento do perfil e da identidade profissional embasada em uma perspectiva preventiva e institucional de atuação em Psicologia Escolar.

Cavalcante e Braz-Aquino (2019) identificaram as concepções que subsidiavam as práticas de psicólogas escolares da Secretaria de Educação da Paraíba para favorecer os processos de ensino e aprendizagem no contexto escolar. As autoras identificaram, por meio de entrevistas junto a 55 psicólogas escolares, que tais concepções refletiam o que foi construído nas suas formações iniciais e em suas experiências nos estágios relacionados com a área. A pesquisa demonstrou avanços da atuação individualizada para a perspectiva relacional e coletiva em Psicologia Escolar à medida que as profissionais entravam em contato com os conceitos e práticas contemporâneas em Psicologia Escolar. Cavalcante e Braz-Aquino (2019) sinalizaram a necessidade de formação continuada junto às profissionais para a consolidação do paradigma crítico da atuação.

No artigo de Galvão e Marinho-Araujo (2019), foi investigado o perfil de 15 educadores sociais de ONG em São Luís/MA para conhecer as possibilidades de a mediação das especificidades da área da Psicologia Escolar favorecer o desenvolvimento de competências dessas profissionais. A pesquisa realizada indicou lacuna entre o perfil desejado pela instituição e o apresentado pelas educadoras sociais. As autoras indicaram o papel da psicóloga escolar na realização de propostas formativas para o desenvolvimento de competências e do perfil dos profissionais integrantes de instituições educacionais, promovendo a conscientização e a emancipação dos sujeitos. Galvão e Marinho-Araujo (2019) ressaltaram que, para a atualização e o aperfeiçoamento do perfil, as psicólogas escolares devem ter clareza quanto às competências que precisam desenvolver.

¹ Os IFETs são instituições de educação superior, básica e profissional especializada vinculadas ao Ministério da Educação e integrantes do sistema federal de ensino. Os Institutos Federais ofertam educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino.

Em sua dissertação, M. J. Silva (2019) buscou investigar a atuação de psicólogas escolares do Sistema de Educação da cidade de Boa Vista, em Roraima, identificando as práticas e os desafios das profissionais. A pesquisa constatou a predominância de atuações orientadas à prática clínica, com viés individualizante, biologizante e foco em questões emocionais dos estudantes. As psicólogas relataram dificuldades para romperem com o paradigma clínico de suas atuações; além disso, indicaram excesso de demandas, causando sobrecarga de trabalho, falta de infraestrutura, insatisfação salarial e escassez de tempo, prejudicando processos de formação continuada. A autora enfatizou que as psicólogas não compreendiam a atuação embasada na Psicologia Escolar na perspectiva crítica, sendo necessário o investimento nas formações inicial e continuada para a preparação e a constituição de perfis e identidade de psicóloga escolar coadunadas com essa perspectiva.

Em seu artigo, Marinho-Araujo *et al.* (2022) apresentaram reflexões críticas sobre reações e prospecções nas ações de psicólogas escolares durante o período da pandemia de Covid-19. Os autores indicaram que, mesmo com os desafios suscitados pelo contexto pandêmico, surgiram novas possibilidades que alavancaram transformações e inovações na Psicologia Escolar. A publicação indica que, no período pandêmico, os processos de formação continuada se realizaram no formato virtual, ampliando tempos e espaços para o diálogo e a escuta com e entre a comunidade escolar.

Marinho-Araujo *et al.* (2022) ressaltaram que, para que as psicólogas escolares pudessem trabalhar junto aos processos formativos dos atores educativos, seria necessário que houvesse um investimento na própria formação psicológica. Durante a pandemia, houve ampliação na divulgação e oferta de aperfeiçoamento profissional na modalidade *on-line*, especialmente na realidade da SEEDF. Os autores reiteraram que a formação continuada se tornou mais necessária, ampliando sua potência nas orientações e respostas aos desafios e limites impostos pela Covid-19. Para eles, a formação profissional deve ser constante e processual, instrumentalizando as profissionais para a assessoria ao trabalho coletivo dos atores escolares.

Considerando, igualmente, os processos formativos durante a pandemia de Covid-19, o artigo de Sant'Ana *et al.* (2022) discutiu a formação inicial em Psicologia Escolar no Brasil durante o contexto pandêmico, com enfoque nos desafios vivenciados no ensino remoto emergencial. As autoras ressaltaram que o novo cenário mundial demandou novos saberes e fazeres, tanto para as profissionais quanto para os estudantes em formação em Psicologia

Escolar. A dificuldade de acesso dos discentes à modalidade de ensino remoto ou híbrido acentuou as distâncias sociais na graduação, refletidas nas condições socioeconômicas, de saúde e acesso aos recursos necessários para a formação *on-line*. O artigo ainda destacou que a atividade dos estágios acadêmicos foi a mais prejudicada, com comprometimento da formação desses estudantes, que tiveram reduzidas as experiências de desenvolvimento de competências para a prática profissional.

Com a revisão bibliográfica dos trabalhos apresentados sobre o tema das necessidades formativas em Psicologia Escolar, foi possível identificar a carência de investimentos em processos orientados ao desenvolvimento de competências e ao fortalecimento da identidade de psicólogas escolares, desde a graduação até as práticas nos contextos escolares (Aquino *et al.*, 2015; Cavalcante, 2015; Cavalcante; Braz-Aquino, 2019; Feitosa; Marinho-Araujo, 2018; Galvão; Marinho-Araujo, 2019; Gesser, 2013; Libâneo, 2015; Lopes; Silva, 2018; Marinho-Araujo *et al.*, 2022; Sant'Ana *et al.*, 2022; Silva, 2015; Silva, 2019). As publicações sobre o assunto indicaram que as profissionais, mesmo atuando há algum tempo na área, necessitavam de maior clareza teórica sobre a Psicologia Escolar na perspectiva crítica, principalmente em relação à fundamentação da Psicologia histórico-cultural e orientada à atuação institucional.

4 Discussão

Nas perspectivas crítica e institucional, para atuar de maneira competente, a psicóloga escolar deve agir de forma intencional e reflexiva para a resolução de situações planejadas ou emergenciais, de maneira ágil, articulando e mobilizando conhecimentos, habilidades, saberes, experiências de vida e do trabalho, integrando-os e transversalizando-os para atuar na realidade (Marinho-Araujo, 2007, 2014, 2016; Marinho-Araujo; Almeida, 2014). De forma pioneira, Araujo (2003) sugeriu diferentes saberes e habilidades para constituírem as competências a serem desenvolvidas pelas profissionais para um trabalho com os focos institucional e coletivo. A autora categorizou essas competências em: teóricas, técnicas, práticas, interpessoais, pessoais, éticas e estéticas.

Os conhecimentos e as capacidades integram as competências, porém se igualam. O sujeito pode ter vários conhecimentos e capacidades favoráveis à atuação competente, porém, para ser competente, é necessário que mobilize esses recursos para o enfrentamento e uma

possível resolução de situações-problema reais (Le Boterf, 2003). Integram-se à noção de competência outros elementos, como a dimensão histórica de sua constituição e as ressignificações vivenciadas pelos sujeitos ao longo de sua trajetória e relações sociais (Marinho-Araujo; Almeida, 2016). Para os autores, essas características evidenciam a função da temporalidade no desenvolvimento de competências que, “[...] progressivamente, no processo histórico de desenvolvimento, tornam possíveis a apropriação e a integração de recursos, conhecimentos e saberes, além das transformações de crenças, representações e valores” (Marinho-Araujo; Almeida, 2016, p. 4). A temporalidade citada pelos autores não se relaciona com o tempo cronológico, mas com a integração da mobilização de recursos ao desenvolvimento psicológico dos sujeitos, visando a transformação dos sentidos na atuação no cotidiano profissional.

Por sua constituição histórica e social, atrelada aos processos de desenvolvimento humano, essa noção de competências coaduna-se com a perspectiva da Psicologia histórico-cultural, já que ocorre na esfera ontológica do desenvolvimento humano. Segundo Marinho-Araujo e Almeida (2016), as influências histórico-culturais e os sentidos compartilhados entre os sujeitos em situações de trabalho se redefinem pelas atividades coletivas que, por sua vez, constituem o próprio sujeito:

“[...] a ênfase em processos coletivos não minimiza capacidades, interesses, expectativas, projetos e aspirações particulares dos sujeitos; pelo contrário, de forma dialética, favorece a autonomia no sentido da emancipação das relações alienantes, fortalece opções solidárias e articula a formação educacional e profissional às dimensões ética e sociopolítica” (Marinho-Araujo e Almeida, 2016, p. 8).

As relações coletivas de trabalho devem definir e orientar o sentido da atuação profissional e das necessidades formativas dos sujeitos. As propostas de formação continuada devem integrar os conteúdos simbólicos e as práticas profissionais em relações que favoreçam a ressignificação e a circulação das possibilidades de compreensão e transformação da realidade entre as participantes. A partir desses processos coletivos e relacionais de transformações psicológicas, o perfil profissional e as competências favorecedoras de uma atuação crítica podem ganhar relevância na ampliação de funções psicológicas das participantes e em suas práticas.

Sem a escolha consciente das psicólogas escolares pela perspectiva de atuação crítica, o paradigma institucional e a atuação emancipatória se fragilizam nos contextos escolares,

sufocados pelo sistema dominante que busca alienar, incapacitar e normatizar individualmente os atores educacionais. Como possibilidade de ressignificação da atuação e do desenvolvimento de competências, tornam-se cada vez mais urgentes iniciativas, em todo o país, de formação continuada com profissionais que integram a mesma carreira e compartilham entre si similaridades de identificação social.

A partir da produção de conhecimentos evidenciada na revisão da literatura, defende-se que os fundamentos da Psicologia histórico-cultural sobre o desenvolvimento humano e da Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica e institucional devem subsidiar os elementos necessários à constituição de processos formativos potencializadores da atuação contemporânea de psicólogas escolares, ressignificando suas identidades e promovendo práticas coletivas, conscientizadoras e emancipatórias. As alternativas de formação continuada com esses fundamentos em Psicologia Escolar podem corroborar a humanização e o desenvolvimento humano para além das competências profissionais, constituindo sujeitos conscientes, críticos e responsáveis pelo seu desenvolvimento.

5 Conclusão

A indicação de necessidades formativas para psicólogas escolares, evidenciada pela revisão da literatura objetivo deste artigo, sugere que as práticas profissionais ainda mostram a lacuna de uma escolha consciente das profissionais por uma atuação crítica, coletiva, preventiva e institucional em Psicologia Escolar (Marinho-Araujo, 2015). As competências se desenvolvem em um processo histórico-cultural que ganha sentido para a transformação da realidade pelas diversas relações sociais e profissionais que o sujeito vivencia e que contribuem para a constituição de sua identidade (Marinho-Araujo; Almeida, 2014).

Entende-se, portanto, que a competência não se constrói pelo acúmulo de conhecimento, mas pela escolha consciente na mobilização de recursos subjetivos para sustentar um tipo de prática profissional que seja orientada a uma perspectiva de desenvolvimento humano dialeticamente constituído histórica e culturalmente (Marinho-Araujo, 2016). Para o favorecimento da atuação em uma perspectiva crítica e institucional em Psicologia Escolar, sugere-se que a promoção de conscientização oriente os processos formativos para as profissionais, que, mais conscientes de seus papéis, história e

responsabilidades, podem promover mudanças e mediar a emancipação dos sujeitos (Martín-Baró, 1996).

Na perspectiva de desenvolvimento da Psicologia histórico-cultural (Vygotsky, 1931/2012), o processo formativo favorece avanços na significação da atuação, mobilizando novos sentidos para as psicólogas escolherem um modelo mais crítico na sua atuação. Coadunados com os achados da revisão de literatura aqui apresentada, os desenhos teórico-metodológicos de formação continuada devem fundamentar-se na Psicologia histórico-cultural e na Psicologia Escolar crítica e institucional, favorecendo a compreensão de si e de suas práticas profissionais.

Referências

ANDRADA, P. C.; PETRONI, A. P.; JESUS, J. S.; SOUZA, V. L. T. A Dimensão Psicossocial na Formação do Psicólogo Escolar Crítico. *In*: SOUZA, V. L. T.; BRAZ-AQUINO, F. S.; MARINHO-ARAÚJO, C. M.; GUZZO, R. S. L. (org.). **Psicologia escolar crítica: atuações emancipatórias nas escolas públicas**. 1. ed. Campinas, SP: Átomo & Alínea, 2018. p. 13-33.

AQUINO, F. de S. B.; LINS, R. P. S.; CAVALCANTE, L. de A.; GOMES, A. R. Concepções e práticas de psicólogos escolares junto a docentes de escolas públicas. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 1, p. 71-78, 2015.

ARAÚJO, C. M. M. **Psicologia Escolar e o desenvolvimento de competências: Uma opção para uma capacitação continuada**. 2003. 395 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2003.

BRASIL. Lei nº 4.119 de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF: Presidência da República. 1962. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4119-27-agosto-1962-353841-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 14 jun. 2023.

CAVALCANTE, L. A. **Formação continuada em psicologia escolar: (re)configurando sentidos na prática profissional**. 2019. 254 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2019.

CAVALCANTE, L. A. **O psicólogo na rede pública de educação: concepções, formação e atuação profissional**. 2015. 175 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2015.

CAVALCANTE, L. A.; BRAZ AQUINO, F. S. Práticas favorecedoras ao contexto escolar: discutindo formação e atuação de psicólogos escolares. **Psico-USF**, v. 24, n. 1, p. 119-130, 2019.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Censo 2022 da Psicologia Brasileira**. CensoPsi – Quem faz a psicologia brasileira? Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2022/12/Censo_psicologia_Vol1-1.pdf. Acesso em: 14 jun. 2023.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Quem é o psicólogo brasileiro?** Censo de Psicologia 1988. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia. Disponível em: http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/en/Acervo_files/QuemPsicologoBrasileiro.pdf. Acesso em: 14 jun. 2023.

FEITOSA, L. R. C.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. O papel do psicólogo na educação profissional e tecnológica: Contribuições da Psicologia Escolar. **Estudos de Psicologia**, v. 35, n. 2, p. 181, 2018.

FEITOSA, L. R. C.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia Escolar e Etnografia Virtual: construindo espaços de formação. *E-Curriculum*, v. 19, p. 153-173, 2021.

FERREIRA, F. G. **Os serviços-escola dos cursos de graduação em Psicologia e a formação inicial em Psicologia Escolar no estado de Goiás**. 2022. 466 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2022.

FORTES, P. G. S. **Psicologia escolar em organização não governamental: um estudo sobre o perfil profissional**. 2014. 185 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2014.

FREITAS, R. A. D. **Formação continuada com psicólogos escolares da Ceilândia-DF: Potencialidades da pesquisa-intervenção**. 2017. 139 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

GALVÃO, P.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia escolar em ONGs: estudo sobre o perfil de educadoras sociais. **Revista de Psicologia da IMED**, v. 11, n. 1, p. 46-65, 2019.

GESSER, M. Políticas públicas e direitos humanos: desafios à atuação do psicólogo. **Psicologia, Ciência & Profissão**, v. 33, n. 66, 2013.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. **Orientação Pedagógica: Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem**. Brasília, DF: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2010.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 254, de 12 de dezembro de 2008**. Brasília, DF: Câmara Legislativa Distrital. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2011/04/portaria-n-254-de-12-de-dezembro-de-2008.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2023.

GUZZO, R. S. L. **Psicologia Escolar: desafios e bastidores na Educação Pública**. 1. ed. Campinas, SP: Alínea, 2014.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre RS: Artmed, 2003.

- LIBÂNEO, L. C. **Práticas exitosas em psicologia escolar**: indicadores da atuação na cultura do sucesso. 2015. 160 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2015.
- LOPES, J. A. S.; SILVA, S. M. C. O psicólogo e as demandas escolares - considerações sobre a formação continuada. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 2, p. 249-257, 2018.
- MARINHO-ARAÚJO, C. M. A psicologia escolar nas diretrizes curriculares: espaços criados, desafios instalados. *In*: CAMPOS, H. R. (ed.). **Formação em psicologia escolar**: realidades e perspectivas. Campinas, SP: Alínea, 2007, p. 17-48.
- MARINHO-ARAÚJO, C. M. Intervenção institucional: Ampliação crítica e política da atuação em Psicologia Escolar. *In*: GUZZO, R. S. L. (ed.). **Psicologia Escolar**: Desafios e bastidores na educação pública. Campinas, SP: Alínea, 2014, p. 153-175.
- MARINHO-ARAÚJO, C. M. Perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano: Fundamentos para a atuação em Psicologia Escolar. *In*: DAZZANI, M. V.; SOUZA, V. L. T. **Psicologia Escolar crítica**: Teoria e prática nos contextos educacionais. Campinas, SP: Alínea, 2016, p. 37-55.
- MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia Escolar para todos: A opção pela intervenção institucional. **Psicologia, Educação e Cultura**, v. XIX, p. 147-163, 2015.
- MARINHO-ARAÚJO, C. M.; ALMEIDA, L. S. Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. **Psicologia**: Teoria e Pesquisa, v. 32 (especial), p. 1-10, 2016.
- MARINHO-ARAÚJO, C. M.; ALMEIDA, S. F. C. **Psicologia Escolar**: Construção e consolidação da identidade profissional. Campinas, SP: Alínea, 2014.
- MARINHO-ARAÚJO, C. M.; ALMEIDA, S. F. C. Psicologia Escolar: recriando identidades, desenvolvendo competências. *In*: MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (ed.). **Psicologia Escolar e compromisso social**. Campinas, SP: Alínea, 2005, p. 243-259.
- MARINHO-ARAÚJO, C. M.; GALVÃO, P.; NUNES, L. A. C. B.; NUNES, L. V. Psicologia Escolar no cenário da pandemia da COVID-19: ressignificando tempos e espaços para a atuação institucional. **Estudos De Psicologia**, v. 39, p. 1-12, 2022.
- MARINHO-ARAÚJO, C. M.; NEVES, M. M. B. J.; PENNA-MOREIRA, P. C.; BARBOSA, R. M. **Psicologia Escolar no Distrito Federal: História e compromisso com políticas públicas**. *In*: C. M. MARINHO-ARAÚJO; R. S. L. GUZZO. (Org.). **Psicologia Escolar: Identificando e Superando Barreiras**. (1ed., pp 47-76). Campinas, SP: Átomo & Alínea, 2011.
- MARTÍN-BARÓ, I. O papel do psicólogo. **Estudos de Psicologia**, v. 2, p. 7-27, 1996.
- NEVES, M. M. B. J. **A atuação da psicologia nas equipes de atendimento psicopedagógico da rede pública de ensino do Distrito Federal**. 2001. 196 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2001.

NEVES, M. M. B. J. A atuação dos psicólogos escolares no Distrito Federal. *In*: MARINHO-ARAÚJO, C. M. (ed.). **Psicologia Escolar: Novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática**. Campinas, SP: Alínea, 2015, p. 55-73.

NUNES, L. V. **Indicadores do perfil profissional do psicólogo escolar das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Educação do DF**. 2016, 132 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2016.

NUNES, L. V.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Indicadores para o perfil profissional do psicólogo escolar. *In*: MARINHO-ARAÚJO C. M.; SANT’ANA, I. M. (org.). **Práticas Exitosas em Psicologia Escolar Crítica**. v. 2. 1. ed. Campinas, SP: Alínea, 2020, p. 11-29.

PENNA-MOREIRA, P. C. B. **A psicologia escolar nas equipes de atendimento/apoio à aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: Entre o verbo e a ação**. 2007, 247 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2007.

SANT’ANA, I. M.; WEBER, M. A. L.; MEZZALIRA, A. S. C. Desafios emergentes da formação inicial em Psicologia Escolar durante a pandemia. **Estudos de Psicologia**, v. 39, p. 2-10, 2022.

GALVÃO, T. F.; PANSANI, T. DE S. A.; HARRAD, D. . Principais itens para relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises: A recomendação PRISMA. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 24, n. 2, p. 335-342, 2015.

SILVA, L. A. V. **História, diretrizes, avanços e desafios na psicologia escolar no Distrito Federal: as vozes dos psicólogos escolares das equipes especializadas de apoio à aprendizagem de Ceilândia**. 2015, 137 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2015.

SILVA, M. J. **Psicólogos(as) na educação em Boa Vista/Roraima: práticas e desafios**. 2019. 162 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2019.

VYGOTSKY, L. S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores: Obras escogidas**, Tomo III. Madrid: Machado Libros, 1931/2012.

Enviado em: 16/06/2023

Revisado em: 25/11/2023

Aprovado em: 01/12/2023