



PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO BÁSICA: CONSTRUINDO UMA NOVA IDENTIDADE PARA UM ANTIGO CENÁRIO

Ana Clara Marques Robes; Izak Alves dos Santos; Tauana
Cristina Santana

Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

São Paulo, 2023





SUMÁRIO

1. Introdução	2
2. Metodologia	5
3. O(s) lugar(es) da Psicóloga na Educação Básica	6
3.1. Por uma nova chance para a Psicologia e a Educação	6
3.2. Por uma nova identidade profissional para a psicóloga escolar	11
3.3. Por uma transição da identidade clínica em direção à uma identidade escolar/educacional	15
4. Considerações finais	20
5. Referências	22



1. INTRODUÇÃO

A Educação Básica constitui-se em um nível escolar que tem por finalidade o desenvolvimento do educando, por meio de uma formação comum voltada à cidadania e capaz de possibilitar o progresso no trabalho e em estudos seguintes; devendo, para tanto, cumprir primeiramente o objetivo de alfabetizar de maneira plena e formar leitores (Brasil, 1996). De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as etapas da Educação Básica são: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, podendo ser atravessada pelas modalidades da Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação à Distância (Brasil, 1996).

É, portanto, um período escolar com um público bastante diverso, abrangendo várias fases do desenvolvimento humano e aspectos socioeconômicos como: pobreza, gênero, etnia e desigualdade social (Yannoulas e Garcia, 2022). Possui também um propósito amplo e audacioso ao lidar com conceitos abrangentes de desenvolvimento, cidadania e progresso no trabalho, além de associá-los com os objetivos específicos de cada etapa e modalidade do ensino (Brasil, 2013). Acrescenta-se a esse cenário, o papel da Educação Básica como uma nova forma de organização da educação nacional, atingindo aspectos do pacto federativo – ao atribuir maior responsabilidade aos estados e municípios –, como também a organização pedagógica das instituições escolares (Cury, 2008).

É nessa imbricada intersecção entre políticas educacionais e realidades escolares específicas que surge o debate da importância de se inserir a prestação de serviços de psicologia e serviço social de forma obrigatória na Educação Básica. Apesar de suas inserções neste nível escolar não serem inéditas (CFESS, 2001; Antunes, 2008), a obrigatoriedade destes profissionais como integrantes permanentes da equipe mínima necessária para efetivação dos processos escolares se deu em âmbito normativo por meio da Lei 13.935/2019. Sua implantação tem ocorrido de forma bastante paulatina pelos entes federativos nas escolas, contando, para o seu cumprimento, com as pressões dos órgãos de classe das duas profissões, bem como de



entidades representativas da Educação, da Psicologia Escolar e do Ensino e Pesquisa em Serviço Social (CFP, 2022a; CFP et al, 2022).

Como nos mostra CFP et al. (2022), o projeto de lei tramitou por mais de vinte anos nas casas legislativas até ser promulgado em 2019, após discussões e entraves acalorados envolvendo argumentos jurídicos, financeiros e sociais, favoráveis ou não à sua aprovação, a depender do grupo de parlamentares. Além disso, recebeu veto integral do Presidente da República da época, o que exigiu dos profissionais, especialistas e parlamentares uma nova articulação, até conseguirem que o veto fosse rejeitado pelo Congresso Nacional e a Lei, finalmente, promulgada (CFP et al.2022).

O passo seguinte a essa vitória ainda está em curso e trata-se da regulamentação da Lei nos estados e municípios. As ações a esse respeito já envolveram a conquista, junto com outros setores, para que o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) se tornasse uma fonte de financiamento permanente da Educação Básica, além da elaboração de materiais informativos sobre a regulamentação da Lei e as possibilidades de atuação da psicóloga e do assistente social nesse nível escolar (CFP et al, 2022). Atualmente, os esforços do Conselho Federal de Psicologia estão direcionados a demonstrar para as autoridades a importância das psicólogas, principalmente, no enfrentamento do contexto de violência nas escolas (CFP, 2023).

Considera-se que a Lei 13.935/2019, juntamente com a sua regulamentação nos estados e municípios, é um marco para a Psicologia Educacional Brasileira. Nesse sentido, a análise da composição da Educação Básica, seus objetivos, definição de responsabilidades, estreitamento dos laços com a psicologia e os bastidores conturbados que envolveram a promulgação da Lei podem auxiliar na compreensão do cenário educacional que vem se formando nos últimos anos e do jogo de forças que atuam na construção desta realidade. A percepção desses fatores também é útil à psicóloga, pois oferece direcionamentos para uma nova relação com a Educação.

Avalia-se que a chegada de um agente ao âmbito educacional, agora de forma permanente, tem o potencial de convocar uma alteração da realidade, exigindo mudanças na dinâmica da escola, o estabelecimento de vínculos com a comunidade escolar, a formação de expectativas tanto de si como de outras pessoas, novas atribuições ao ambiente institucional.



Mas a mobilização de uma estrutura sócio-organizacional não é garantia de mudanças substanciais, se a profissional mantiver concepções individualistas e descontextualizadas do processo escolar e/ou, ainda, encarar sua prática como estanque, em que o local de atuação não é considerado em suas ações profissionais.

Aliado a tal problemática e tomando por base a trajetória profissional dos autores deste artigo, verifica-se que a psicóloga sofre a interferência de gestores, profissionais de outras áreas e da própria política educacional que, muitas vezes, a distanciam de uma atuação alinhada aos preceitos da Psicologia Escolar Crítica. Para encarar os desafios da Psicologia nos contextos escolares, deve-se pensar em ferramentas e manejos disruptivos para a construção de um saber psicológico crítico que ultrapasse as práticas clínicas tradicionais, valorizando as histórias, relações e experiências do educando e dos educadores.

Dessa forma, os instrumentais contidos na Orientação à Queixa Escolar (OQE), uma abordagem de atendimento psicológico idealizada para atuar sobre o processo de ensino-aprendizagem, podem auxiliar a psicóloga na condição de potencializador das relações escolares (Souza, 2020a). Assim, o presente trabalho tem por objetivo refletir sobre estratégias de enfrentamento possíveis na construção de uma prática da psicologia escolar e educacional, frente a um contexto de trabalho e de sociedade que exige uma postura clínico-privatista, enquanto as demandas impostas necessitam de novas concepções e manejos.



2. METODOLOGIA

Trata-se de um estudo teórico-reflexivo de cunho exploratório e descritivo, a partir de levantamento bibliográfico da literatura em Psicologia Escolar e Educacional. Para tanto, as reflexões aqui presentes foram analisadas à luz da perspectiva Sócio-Histórica, bem como dos princípios e pressupostos discutidos no curso de Orientação à Queixa Escolar (OQE) promovido pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.



3. O(S) LUGAR(ES) DA PSICÓLOGA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

3.1. Por uma nova chance para a Psicologia e a Educação

Historicamente, a Psicologia Escolar e Educacional se desenvolveu fundamentando-se em uma concepção individualizante e adaptacionista, descontextualizando o sujeito de sua realidade e seus processos históricos (Peretta et al, 2014). Isso se deu a partir de uma onda de testes psicológicos e orientações médico-clínicas que objetivavam a identificação, seleção e classificação das crianças, de modo que as dificuldades no âmbito do ensino-aprendizagem deveriam ter suas causas no desenvolvimento infantil, nas relações familiares ou na classe social de origem (Patto, 2022).

Segundo Antunes (2008),

“o enquadramento clínico terapêutico baseava-se num modelo médico, estranho às determinações pedagógicas, que tendia a patologizar e individualizar o processo educativo, distanciando-se da compreensão efetiva dos determinantes desse processo e desconsiderando ações então denominadas preventivas, que deveriam voltar-se para as condições mais propriamente pedagógicas, de forma a atuar mais coletivamente, com base naquilo que hoje seria denominado de interdisciplinaridade, com os demais profissionais da educação e da escola” (p. 472).

De acordo com Bock (2003), a aproximação entre Psicologia e Educação remonta ao século XX e ocorreu por mudanças nas concepções de aluno e de processo educativo, ao trazer aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem como demandas para a psicologia. No entanto, conforme a autora, as formas de atuação profissional vieram a manter o *status quo*, atendendo aos interesses da classe dominante, tratando as questões pelo viés correccional e terapêutico, ao invés de expor a dimensão social, política e ideológica que compõem os processos escolares e



a educação como um todo. Estar ciente das armadilhas e erros do passado é essencial para evitar repetição de visões e comportamentos.

Bock (2017) chama atenção de que a realidade é uma construção social, histórica e cultural, capaz de produzir formas de subjetivação, ou seja, maneiras de compreender e agir sobre o mundo, o homem e o trabalho e que vão sofrer transformações qualitativas no decorrer do tempo. A autora afirma a necessidade de manter um posicionamento crítico acerca da realidade e das formas de subjetivação vigentes, com vista a analisar as ideologias que as fundamentam e perceber se estão a serviço das classes dominantes ou preocupadas com a transformação das condições de vida.

Em se tratando do âmbito escolar, é preciso ter em vista que cada escola em si, apesar de sujeita às normas vigentes, possui uma realidade educacional específica, formada pela combinação de contextos mais amplos, com situações bem restritas e peculiares. A escola é perpassada tanto pelas Políticas de Educação, como pela história local que a constituiu como instituição e referência escolar ao público que dela faz parte e a molda (Souza, 2009). Assim, ao cruzar diferentes fatores e transpassá-los pelas dimensões espaciais, temporais e ideológicas, tem-se uma infinidade de combinações, cada uma se materializando em uma escola diferente e em uma realidade educacional específica e mutável. Porém, nunca apartada de um contexto sócio-histórico-político-cultural mais amplo.

Isto implica dizer que a escola, na verdade, são “escolas” e cada uma é dotada de subjetividade. Como afirmou Rey (2016), as instituições, a exemplo das escolares, possuem subjetividade social, ou seja, produzem e reproduzem narrativas construídas socialmente que desvelam produções de sentido, de contextos e formas de organização social. Dessa forma, ao redor e no interior da escola existem concepções hegemônicas e críticas de educação, em disputa permanente para se manter ou conseguir despontar (Saviani, 2018). Portanto, não existe neutralidade no espaço escolar, assim como em nenhum outro lugar da vida cotidiana (Bock, 2003). Tudo funciona de uma determinada forma, por uma razão, ainda que esta não esteja explícita ou totalmente explicada, ao passo que um funcionamento diferente também é possível, a partir da mudança em algum dos aspectos que a constituem, produzindo nova subjetividade social (Rey, 2016).



A escola, segundo Souza (2020b), é um campo de paradoxos e contradições, cujas forças podem produzir situações de fracasso e sofrimento, mas também situações potentes e de superação das dificuldades. Logo, tem-se um espaço que cria, ao mesmo tempo, barreiras e estratégias inovadoras de operacionalização da Educação Básica, em âmbito local, indicando para a comunidade escolar o alcance dos objetivos traçados.

Souza (2020b) aponta que a psicóloga necessita atuar dialeticamente no plano macro e microestrutural, se deseja que sua prática possibilite uma transformação social profunda. Para a autora, no plano macroestrutural estariam, por exemplo, as instituições escolares, seus funcionamentos, suas concepções de homem e de sociedade, os fenômenos coletivos; ao passo que no plano microestrutural teríamos o indivíduo, sua família e a interação destes entre si e com os contextos sociais. Dessa forma, a autora enfatiza que a escola precisa ser incluída na investigação e intervenção da psicóloga, a respeito das queixas escolares, pois ela faz parte de uma rede de relações que têm o estudante como o foco central.

Amparados nesses autores, acredita-se que perceber a escola como um espaço de subjetividade social, conhecer os mecanismos pelos quais ela se expressa e reconhecer que sob esta é possível algum nível de intervenção, constituem-se em aspectos basilares da atuação da psicóloga escolar/educacional. Assim como, admitir que uma realidade complexa exige a utilização de diferentes saberes e modos de atuação, os quais independem do campo ou área da psicologia em que foram gerados (Martínez, 2010).

Se a realidade não é neutra, a psicóloga também não pode ser (Bock, 2003; Gonçalves, 2013), estando diante não de um defeito, mas de uma constatação. O olhar da profissional possui uma intencionalidade, denota o que ela considera ser uma problemática de fato, quais ferramentas e dispositivos serão úteis em determinada situação, que concepção precisa ser reformulada, fortalecida ou mantida (Bock, 2017). Suas perspectivas se juntam a de profissionais de outras áreas, bem como demais atores, projetando um mundo de desafios e possibilidades.

Com o avanço das reflexões no campo teórico-prático da Psicologia em sua interface com a Educação, atualmente denomina-se de Psicologia Escolar Institucional ou Psicologia Escolar na perspectiva crítica, um campo de saber que privilegia o processo de escolarização para a percepção da complexidade dos fenômenos escolares, não mais individualizando as



explicações para o fenômeno do fracasso escolar (Souza, 2012). Dentro desta perspectiva crítica, é importante que se considere alguns critérios para delinear o referencial de trabalho, são eles: o entendimento do ser humano como um ser social, que deve ser compreendido em sua complexidade pela Psicologia e áreas comuns; a valorização do trabalho coletivo e a interdisciplinaridade para entender as questões educacionais (Tanamachi *apud* Silva, 2012).

Essa perspectiva crítica, defendida pelos autores do materialismo histórico-dialético, é um instrumento importante na avaliação dos lugares que a psicóloga ocupa ou irá ocupar na Educação Básica. Lugar entendido para além do espaço físico, em que a profissional acaba se colocando ou sendo colocada por outros profissionais e que, muitas vezes, vão se diferenciar do lugar que ela deveria ocupar enquanto profissional da educação alinhada com o compromisso social.

Nesse aspecto, é importante e necessário que haja reflexões constantes sobre suas próprias concepções e práticas no contexto de trabalho para que o saber-fazer da psicóloga não ocorra de forma acrítica e descontextualizada. A profissional, porém, irá se deparar com mais um desafio: as percepções que os gestores e demais integrantes da comunidade escolar possuem acerca do trabalho da psicologia, geralmente relacionadas a uma expectativa cristalizada na modalidade clínico-individual tradicional. A interação desses fatores exigirá da psicóloga, muitas vezes, a elaboração de estratégias de enfrentamento individuais e coletivas que perpassam não só a atuação profissional, mas também as relações interpessoais na escola e seu vínculo trabalhista. Abandona-se, dessa forma, uma visão simplista e ingênua de que basta a psicóloga reformular sua identidade individual para que a problemática esteja resolvida.



3.2. Por uma nova identidade profissional para a psicóloga escolar

Não é suficiente repensar a prática profissional e iniciar uma nova forma de atuação. É necessário intervir nas barreiras internas e externas à psicóloga, bem como reconhecer o fato de a profissional não ser a única responsável pela prática desenvolvida no ambiente de trabalho. Ao chegar em uma instituição pública ou privada (seja escola, hospital, entre outras) é comum trazer consigo dúvidas e expectativas de atuação, ao passo que a chefia e demais membros da equipe possuem uma série de pressupostos e expectativas em relação às práticas que serão ali inseridas. Como nos mostram Fernandes e Zanelli (2006), o empregador define o que considera desejável ou não, em termos de valores, normas, atitudes e concepções, devendo todos esses elementos serem introjetados pelos indivíduos, servindo de guia para as condutas e interações cotidianas.

O nível de afinidade ou discrepância entre a percepção de ambos sobre o trabalho a ser desenvolvido e o grau de flexibilidade entre as visões irá indicar o lugar que aquela profissional ocupará na instituição, bem como o nível e a velocidade das mudanças no decorrer do tempo. No contexto da Psicologia Escolar, primeiro a psicóloga é colocada em um lugar - físico e simbólico - pela direção, coordenação pedagógica ou outra chefia imediata, posição que é referendada pelos demais funcionários e com a qual a psicóloga pode se identificar ou não. Conforme CFP (2019) a escola, enquanto instituição, apresenta uma estrutura hierarquizada, na qual se distribui responsabilidades às psicólogas e demais especialistas, além de confinar cada profissional em um determinado lugar.

Essa condição de lugar está associada com a identidade profissional de si, como também àquela gerada e compartilhada socialmente. Ciampa (2006b) nos mostra que a identidade se constitui por meio do conceito que a pessoa tem de si mesma como indivíduo e membro integrante de uma sociedade, bem como dos papéis que essa mesma sociedade lhe atribui. Para Ciampa (2006a), a identidade é um processo de metamorfose em direção à emancipação social, ou seja, sofre transformações, já que seus elementos constituintes são mutáveis, além de estar implicada com a transformação social perante a tomada de consciência de sua condição no mundo.



Dessa forma, além da inserção das dimensões políticas, ideológicas e sociais na prática psicológica, discutidas anteriormente, torna-se primordial transformar aspectos consagrados desta cultura profissional no Brasil, como o “ideário individualista”, para utilizar uma expressão cunhada por Dimenstein (2000) e que, como enfatiza a autora, encontrou no contexto brasileiro circunstâncias favoráveis para se desenvolver, adentrando o imaginário do senso comum, dos profissionais de outras áreas e da própria Psicologia

Como dito anteriormente, a primeira identidade profissional da psicóloga escolar foi a de psicóloga clínica tradicional, na medida em que o espaço escolar estava associado como campo da clínica, com viés psicodiagnóstico e psicoterapêutico, posição ocupada durante muitos anos e que, mesmo na atualidade, não foi totalmente superada (Oliveira, Costa e Yamamoto, 2022), pois a psicóloga escolar ainda busca se estabelecer dentro do sistema educacional, inclusive como local de atuação (Guzzo et al, 2010). O CFP (2019) aponta que um dos maiores desafios a serem enfrentados pelas psicólogas escolares da Educação Básica é romper com as expectativas que os demais profissionais possuem de vincular a atuação psicológica ao trabalho clínico, o que, segundo o órgão, pode inviabilizar ou dificultar a ampliação de ações da psicologia na Educação Básica.

Ao mesmo tempo que a clínica psicológica é bastante conhecida pela comunidade escolar, a ineficiência do modelo clínico tradicional no âmbito educacional é um tema crescente na literatura, demonstrando a importância de se compreender as demandas de forma sistêmica, juntamente com novas formas de intervenção (Viana, 2016). Defende-se que a identidade profissional da psicóloga educacional/escolar, que é construída por si e por outros atores, precisa ser reformulada do ponto de vista individual, coletivo e social para que o lugar da psicologia na Educação Básica seja de fato emancipatório.

Compreende-se assim, que a superação da cultura profissional individualista é um dos passos mais importantes de serem dados, mas também um dos mais difíceis, pela estrita relação identitária que exerce com a psicologia nos diversos campos profissionais e imaginário social (Dimenstein, 2000). Considera-se importante ir ao âmago da identidade, individual e compartilhada da profissão para não correr o risco apontado por Gonçalves (2013) de, ao se exigir uma presença da psicologia nas políticas públicas, ocorrer apenas a absorção de temáticas da perspectiva sociohistórica ao seu repertório, buscando adaptá-las a um modo de atuação



hegemônico clínico-privatista. É nesse sentido que a autora defende não apenas a presença da psicologia, mas uma presença crítica.

Trata-se de desconstruir práticas e posturas com raízes epistemológicas profundas que definiram e definem a psicóloga (Gonçalves, 2013), não só para si como também para a sociedade. Nesse sentido, as concepções dos integrantes da comunidade escolar (professores, familiares, alunos, gestão, entre outros) precisam ser reformuladas, sendo elucidado o real papel da psicóloga escolar na Educação Básica, assim como serem demonstradas novas possibilidades de atuação neste nível escolar, que superem o fazer clínico individual e tragam como enfoque a educação como um todo (CFP, 2019).

O CFP reconhece a Psicologia Clínica e a Psicologia Escolar e Educacional como duas especialidades distintas, com atribuições próprias (CFP, 2022b). O órgão entende a Psicologia Clínica como a área que integra conhecimentos teóricos e metodologias psicoterápicas, com vista a saúde integral, qualidade de vida e autonomia humana. Suas atribuições permeiam o escopo da saúde mental e trazem uma perspectiva ampliada das questões psicológicas, que busca se distanciar de um enfoque tradicional, pois leva em consideração aspectos sociais, históricos, culturais e políticos, bem como públicos e settings terapêuticos variados. (CFP, 2022b).

Já a Psicologia Escolar e Educacional está voltada à educação, aos processos de ensino-aprendizagem dos espaços formais do sistema educacional, bem como aos processos formativos oriundos dos espaços de educação não formal (CFP, 2022b). As competências da profissional, para a entidade de classe, abrangem a análise e intervenção sobre os fatores que influenciam no ensino-aprendizagem, considerando a interação dos mais diversos atores nesse processo, como familiares, professores, alunos, gestão escolar, normativas institucionais e políticas públicas de Educação, bem como problemáticas sociais que permeiam o contexto escolar, por exemplo, a violência, o preconceito e as barreiras à inclusão. Apesar da importância do reconhecimento como especialidade, Guzzo et al. (2010) alerta que apenas uma resolução não é suficiente para mudar a realidade da atuação profissional.

Nesse jogo de forças que extrapolam a vontade individual pela mudança, a psicóloga interessada em sair de uma posição eminentemente clínica individualista para assumir o lugar de psicóloga escolar/educacional, deve fazer essa transição de forma gradual, buscando



parcerias e com atenção ao grau de recepção/incômodo dos demais atores. Isto porque não se pode negar que em muitas instituições, o vínculo empregatício é frágil, com gestores nem sempre flexíveis e equipes com condutas padronizadas e individuais. Conforme CFP (2019), perante essa formatação de relações verticalizadas, que tem caracterizado as escolas, nem sempre os professores e especialistas, como a psicóloga, conseguem construir redes potentes de atuação, capazes de promover indagações acerca do cotidiano e dos fenômenos escolares.

O cuidado ao se promover o deslocamento de lugares da psicologia na Educação Básica é pertinente, entre outras razões, para que a profissional não crie conflitos com potencial de romper o vínculo trabalhista e também consiga avaliar os resultados e ajustes necessários, decorrentes de uma nova forma de atuação. Quando os resultados são positivos, a instituição escolar costuma validar as ações, mas se a profissional até esse ponto, ainda não conseguiu se deslocar minimamente do lugar clínico, pode na verdade, trazer novas demandas para si sem deixar atribuições antigas, se sentindo frustrada, sobrecarregada e, com o tempo, acreditando e reforçando para si e para o outro que mudanças não são bem vindas. Assim, perante às urgências e falta de tempo para dialogar, os procedimentos rotineiros, muitas vezes, envolvem os encaminhamentos, a culpabilização de si, da instituição, do sistema educacional, dos alunos e familiares ou então o adoecimento do trabalhador e os pedidos de licença para cuidar da saúde (CFP, 2019).

Em contraponto, manter-se exclusivamente em uma postura clínica-individual também não é adequado, uma vez que conceber a psicologia nesse lugar de familiaridade também pode acarretar em frustrações e desconfianças, com filas de espera infundáveis e práticas pouco resolutivas das problemáticas, na medida em que demandas de ordem social e coletivas, são interpretadas de forma individual. Por mais que se aponte a Psicologia Clínica e a Psicologia Escolar/Educacional como identidades e perfis profissionais distintos, as marcas históricas permaneceram e incidem sobre a imagem da psicóloga escolar. Não se pode negar que essas práticas ainda coexistem no âmbito educacional e, em um passado recente, já foram tidas como sinônimas.

Talvez uma das estratégias com mais chances de efetividade no local de trabalho seja a de pensar em alternativas que possam desconstruir a visão clínica tradicional em suas bases hegemônicas, transformando a identidade de psicóloga clínica em seu interior para,



concomitantemente, ir assumindo a identidade como psicóloga escolar/educacional. Portanto, o meio de enfrentamento não seria romper imediatamente com a Psicologia Clínica, mas iniciar a transição de uma identidade clínica (exigida no ambiente de trabalho), em direção a identidade própria de psicóloga escolar/educacional (adequada às demandas escolares). É o que será esboçado no tópico seguinte.

3.3. Por uma transição da identidade clínica em direção à uma identidade escolar/educacional

Como nos mostra Peretta et al. (2014), é no decorrer de sua prática, identificando os obstáculos que se atravessam e verificando quais destes são possíveis de serem transpostos naquele momento, que a psicóloga escolar irá construir formas de atuação, seja enfrentando algumas destas barreiras, cedendo temporariamente a outras, desviando delas ou, ainda, traçando novas rotas viáveis ao contexto que se apresenta.

Nessa direção, Martinez (2009) pode oferecer um ponto de partida no deslocamento do lugar clínico-tradicional para o educacional, na medida em que a autora não renega as demandas ditas “tradicionalistas” como a avaliação, diagnóstico, atendimento e encaminhamento de alunos com dificuldades escolares. Pelo contrário, coloca-as enquanto pertencentes ao rol de atribuições da psicóloga escolar, desde que sejam desenvolvidas com criatividade e qualidade. São, portanto, demandas que se sofrerem uma torção na forma como são concebidas e manejadas podem impactar positivamente os processos educativos (Martinez, 2009).

Assim, o primeiro movimento de transição identitária frente ao ambiente de trabalho é o de receber as demandas que lhe são tipicamente dirigidas, mas, conforme a autora, sob um enfoque mais amplo, contextualizado e não-patologizante. Nesse sentido, a Orientação à Queixa Escolar (OQE) apresenta-se como possibilidade para a instrumentalização da profissional nessa travessia e para o discernimento do papel da psicóloga na Educação Básica.

Conforme Souza (2020a), a OQE constitui-se em uma abordagem de atendimento breve e focal voltada aos processos de escolarização e cujo cenário é o universo escolar, estando organizada em etapas específicas - mas não rígidas -, a saber: a) triagem de orientação; b) encontros com as crianças ou adolescentes; c) interlocução com a escola; d) entrevistas de fechamento e; e) acompanhamento. De acordo com a autora, a OQE é regida pelos seguintes



pressupostos: a) a historicidade e contextualização dos acontecimentos de uma rede de relações; b) a coleta das versões de cada participante desta rede; c) o encontro e a circulação dessas versões entre os envolvidos; d) a oferta de espaços de cuidado, comunicação, bem como desenvolvimento de estratégias e potencialidades; e) atenção à singularidade; f) uso de abordagem breve e focal e; g) recusa aos testes e anamnese padronizados.

Defende-se que a OQE pode ser interpretada tanto como uma modalidade de atendimento psicológico, regida por seus princípios e fundamentos, quanto como um arcabouço teórico-prático mais amplo, no qual os mesmos pressupostos servem de subsídio para elaboração de novas formas de atuação em âmbito educacional. Percebe-se, portanto, a Orientação à Queixa Escolar como uma aposta para uma mudança do paradigma da psicóloga inserida no contexto educacional.

Assim, a profissional ciente de suas limitações no âmbito escolar pode encontrar na modalidade de atendimento da OQE e sua estruturação por etapas, um fazer clínico diferente. Pois, de acordo com Souza (2006), a OQE revela-se uma crítica ao modelo tradicional ao inserir a escola como um elemento de investigação e intervenção dos fenômenos produtores de fracasso escolar, além de incluir as camadas sociais e étnicas que atravessam a tríade criança/adolescente-família-escola.

Nesse sentido, tanto a psicóloga com uma prática voltada ao fazer clínico e a que já conseguiu se deslocar dela, total ou parcialmente, pode se beneficiar da visão sistêmica da OQE sobre a escola, a educação, os fenômenos escolares e a potencialidade da rede de relações, para construir estratégias e possibilidades de intervenção inovadoras. Além dos pressupostos citados, a OQE agrega ao seu repertório temas como: Humilhação Social (Gonçalves Filho, 2020), educação inclusiva (Angelucci e Lins, 2020), processos de alfabetização (Souza, 2020c), funcionamentos escolares (Souza, 2020b) e escola democrática (Leite, 2020), sendo abastecida regularmente por novas temáticas provenientes dos trabalhos de conclusão do seu curso de atualização, bem como das discussões e publicações do Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (GIQE) e outros espaços formativos.

Acredita-se que a profissional, ao fazer uso da modalidade de atendimento da OQE, começará a ter sua perspectiva clínica imbuída pelos processos escolares, apropriando-se destes e o mais importante, permitindo ser transformada por eles, se percebendo como parte integrante



dos fenômenos e consciente de sua não neutralidade. Dito isto, a psicóloga que utilizar a OQE como parte do arcabouço teórico de seu trabalho deve considerar as singularidades das situações, propondo metodologias e intervenções condizentes ao que se apresenta, não se restringindo, necessariamente, aos atendimentos com o educando. Ainda, tal perspectiva poderá auxiliar na compreensão dos múltiplos fatores que compõem o cenário escolar e dos diferentes atores responsáveis pela sua manutenção ou mudança.

A OQE, portanto, obriga a profissional a redefinir a natureza e a gênese da queixa escolar (Souza, 2006), convergindo com o pensamento de Peretta et al. (2014) que pontuam a importância de a psicóloga compreender as razões pelas quais os profissionais da Educação solicitam atendimentos psicológicos, para, partindo desse ponto, elaborar propostas amplas e interprofissionais. Ao demonstrar uma nova forma de agir sob as demandas e, principalmente, lograr resultados positivos acerca de sua atuação, a psicóloga começa a ser vista de forma diferenciada por profissionais de outras áreas.

Na prática, é possível perceber que as mudanças na representação costumam causar reações de estranhamento e/ou de interesse, indicando um movimento para desenrijecer a identidade que se construiu a respeito da psicóloga escolar. Tem-se, assim, a oportunidade de adquirir aliados e introduzir, preliminarmente, a ideia de corresponsabilização pelos fenômenos escolares, na tentativa de proporcionar maior resolutividade às queixas, além de diminuir as cobranças à psicóloga quanto às demandas que lhe são dirigidas. Obviamente, no cotidiano do trabalho, todas essas transformações e os desdobramentos seguintes ocorrem em ritmo próprio e de forma não linear.

Com uma nova concepção e intervenção sobre as demandas usuais, bem como um novo olhar dos demais profissionais para a psicóloga, esta pode buscar ou até ser convidada a participar de outros espaços institucionais, para além dos lugares de atendimento, a saber: as reuniões de gestão, os conselhos de classe, as comissões de reformulação do projeto político pedagógico da escola, por exemplo. Esses espaços coletivos e colegiados são úteis para que a psicóloga traga sua perspectiva sobre os fenômenos escolares (Martinez, 2010) e enriqueça as discussões, as análises e os encaminhamentos propostos em conjunto pelos integrantes da comunidade escolar. A atuação nesses espaços já vem sendo utilizada por diversos autores, que



colocam a intervenção institucional como uma atribuição própria da psicóloga educacional/escolar (Araújo e Almeida, 2006; Martinez, 2010; Marinho-Araújo, 2014).

Conforme denota Martinez (2009) intervenções a nível institucional que atinjam a subjetividade social da escola, sua proposta pedagógica e a implementação das Políticas Públicas são exemplos de atuações emergentes em Psicologia Escolar. De acordo com a autora, elas exigem uma postura ativa da psicóloga pois não costumam aparecer como demandas explícitas à profissional, embora guardem um alto potencial transformador. São, portanto, propostas pertencentes a uma identidade de psicóloga educacional, distantes de uma perspectiva clínica e um espaço ainda a ser conquistado em muitas instituições brasileiras.

A OQE, enquanto arcabouço teórico-prático, pode auxiliar a profissional nessa empreitada, na medida em que insere a escola em uma linha temporal e se interessa por sua história de origem, suas mudanças e formas de funcionamento, além de colocar em discussão o território em que está instalada, sua relação com a comunidade local e o sistema educacional mais amplo (Souza, 2020b). Por se preocupar em identificar e mobilizar as potências dos indivíduos e instituições também ajuda no diagnóstico institucional e na proposição de metodologias de trabalho dialógicas, descentralizadas e contínuas, com foco na sensibilização dos integrantes da rede, bem como na construção de modos de agir direcionados às mudanças em diferentes níveis.

Acredita-se que a psicóloga que apresenta esses questionamentos em sua prática, assim como vem conquistando espaços institucionais de discussão e gerenciamento dos processos escolares, está se firmando enquanto psicóloga educacional/escolar e distanciando-se diametralmente da Psicologia Clínica Tradicional. Vislumbra-se que fortalecida no ambiente escolar e com algum reconhecimento perante os seus pares, é possível elaborar, em equipe, projetos de intervenção psicossocial que incidam sobre os processos escolares e acabam por consolidar a transformação identitária da psicóloga na instituição educacional em que trabalha.

Segundo Neiva (2010), a intervenção psicossocial envolve a interação entre o sujeito e o meio social, abrangendo diferentes áreas como a educação e a saúde, tendo como algumas de suas características: a preocupação em propiciar a mudança e o desenvolvimento, a atuação sobre problemas e necessidades atuais de indivíduos, grupos, comunidades, instituições e/ou



organizações, bem como uma intervenção focada, com caráter predominantemente preventivo e que leva em consideração o contexto sócio-cultural e a diversidade do público-alvo.

Por fim, a cada novo projeto psicossocial elaborado e desenvolvido, outras demandas escolares e educacionais surgem, exigindo da equipe novas ações, em um ciclo contínuo. Mas, agora partindo de posicionamentos contextualizados politicamente, bem como de identidades profissionais potentes, com possibilidades de intervenção adequadas aos problemas que afetam o cotidiano dos atores educacionais.



4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível perceber que as marcas históricas da construção da Psicologia em sua interface com a Educação ainda estão latentes no ideário social. Enquanto profissionais da educação, esse artigo se refere a uma busca por compreender o quão distante encontra-se a atuação exigida pelo local de trabalho daquela preconizada pela literatura especializada, além de forçar a psicóloga a sair de uma postura automática e refletir sobre como construir novas atuações mais efetivas às demandas escolares. Diz respeito, também, a um exercício para manter vivo o incômodo sobre a prática desempenhada e direcioná-lo à mudança, ao invés de resignar-se e enrijecer seu trabalho em âmbito educacional. A psicóloga escolar constrói e é construída pela realidade que ocupa, mas não cabe apenas a ela a responsabilidade de transformar sua prática e as expectativas impostas sobre ela.

Uma aposta no coletivo talvez nos mostre horizontes mais possíveis de alcançarmos uma atuação crítica, dialógica e contextualizada. Assim, a Orientação à Queixa Escolar (OQE) se mostra de grande valia para a transição e construção de uma nova identidade da psicóloga no contexto educacional perante a si, aos demais profissionais e à sociedade como um todo. Ao trabalhar com a tríade educando-família-escola no processo de ensino-aprendizagem, os leques de possibilidades de investigação e intervenção se abrem. Potencializar as redes de relação já existentes e criar caminhos para a construção de novas redes pode apontar uma saída produtiva para uma nova relação entre a Psicologia e a Educação. Ainda, é necessário reconhecer a parcela de responsabilidade dos órgãos públicos na transformação desta realidade.

A dificuldade em se implantar políticas públicas para o enfrentamento das demandas sociais que interferem nos processos escolares faz com que seja atribuída à escola, exclusivamente, a função de preencher esta lacuna. Espera-se que a psicóloga, por meio de suas técnicas e teorias, adeque os educandos que, por algum motivo, não conseguiram se adequar aos padrões impostos no meio escolar. Espera-se que, dentro das quatro paredes de um consultório, resolvam os problemas envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Espera-



se que este problema que, para muitos, se concretiza e se individualiza no educando seja solucionado sem que os atores da instituição escolar se envolvam neste processo. Diante desta expectativa gerada, soma-se o adoecimento do trabalhador e das relações ali estabelecidas, tornando o trabalho da equipe cada vez mais precário.

Faz-se necessário uma aproximação das relações entre estes profissionais inseridos no chão da escola, os Conselhos Regionais e a ABRAPEE (Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional), a fim de uma orientação de práticas mais alinhadas aos pressupostos defendidos pela Psicologia Escolar e a Orientação à Queixa Escolar. Ademais, é de extrema importância destacar e cobrar do poder público, a criação de vínculos empregatícios sólidos por meio de concursos públicos, para que se tenha uma maior autonomia nas práticas alinhadas à perspectiva crítica.



5. REFERÊNCIAS

Angelucci, C. B.; Lins, F. R. S. Pessoas significativamente diferentes e o direito à educação: uma relação atravessada pela queixa. In: Souza, B.P. (Org.) **Orientação à Queixa Escolar**. São Paulo: Portal de livros abertos da USP, 2020.p. 329-349. Disponível em: < <https://orientacaoaqueixaescolar.ip.usp.br/wp-content/uploads/sites/462/2020/11/CAP.13.pdf>>. Acessado em 22/10/2023.

Antunes, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar E Educacional**, 12(2), 469–475, dez.2008. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020>

Araújo, C. M. M.; Almeida, S. F. C. Psicologia escolar institucional: desenvolvendo competências para uma atuação relacional. In: Almeida, S. F. C. (Org.) **Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação do profissional**. Campinas-SP: Alínea, 2006, p.59-82.

Bock, A. M. B. Psicologia da Educação: cumplicidade ideológica. In: Meira, M. E. M.; Antunes, M. A. M. (Orgs.). **Psicologia Escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 79-103, 2003.

Bock, A.M.B. A Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: Bock, A.M.B; Gonçalves, M. G. M.; Furtado, O. (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 6 ed. 3 reimp. São Paulo: Cortez, 2017.

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: DF, dez. 1996. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm > Acessado em: 16/11/2023.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acessado em 20/10/2023.



CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. Grupo de estudos sobre serviço social na educação. **Serviço Social na Educação**. Brasília-DF: CFESS, 2001. Disponível em: < [http://www.cfess.org.br/arquivos/SS_na_Educacao\(2001\).pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/SS_na_Educacao(2001).pdf)> Acessado em: 29/08/2023.

CFP. CFESS. FENAPSI. ABRAPEE. ABEP. ABEPSS. **Psicologia e Serviço Social na Educação Básica: Lei 13.935/2019, essa luta tem história!** Brasília. CFP, 2022. Disponível em: < https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2022/11/32985_Educacao_Basica_Cartilha_A5_WEB.pdf>. Acessado em: 16/11/2023.

CFP. **Conselho Federal cobra a implantação da Lei 13.935 em audiências públicas no Senado e na Câmara dos Deputados**. Conselho Federal de Psicologia, 30/08/2023. Disponível em: < <https://site.cfp.org.br/conselho-federal-cobra-a-implantacao-da-lei-13-935-em-audiencias-publicas-no-senado-e-na-camara-dos-deputados/#:~:text=Na%20audi%C3%Aancia%2C%20o%20presidente%20do,um%20ambiente%20escolar%20mais%20saud%C3%A1vel.>>. Acessado em: 10/09/2023.

CFP. Conselho Federal de Psicologia. A psicologia e a escola. In: CFP. Conselho Federal de Psicologia. **Referências técnicas para atuação de psicólogos(os) na educação básica**. 2. ed. Brasília : CFP, 2019, p.31-41. Disponível em: [EducacaoBASICA web.pdf \(cfp.org.br\)](#). Acessado em: 18/11/2023.

CFP. Conselho Federal de Psicologia. **Psicólogas(os) e assistentes sociais na rede pública de educação básica** : orientações para regulamentação da Lei nº 13.935 - versão 2021 / 2 ed. Brasília. CFP, 2022a. Disponível em: < https://psicologianaeducacao.cfp.org.br/wp-content/uploads/sites/32/2022/11/manual_lei_13935-final-web-1.pdf>. Acessado em 08/10/2023.

CFP. Resolução CFP nº 23, de 13 de Outubro de 2022. **Institui condições para concessão e registro de psicóloga e psicólogo especialistas; reconhece as especialidades da Psicologia e revoga as Resoluções CFP nº 13, de 14 de setembro de 2007; nº 3, de 5 de fevereiro de 2016; nº 18, de 5 de setembro de 2019**. Brasília: DF, out, 2022b. Disponível em: < [Resolução do Exercício Profissional 23 2022 do Conselho Federal de Psicologia BR \(atosoficiais.com.br\)](#)>. Acessado em 18/11/2023.

Ciampa. A. C. **Constr. psicopedag.**, São Paulo , v. 14, n. 11, dez. 2006a . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542006000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 17/09/2023.

Ciampa. A. C. Identidade. In: Lane, S.T.M; Codo, W (Orgs). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2006b.

Cury, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos De Pesquisa**, 38(134), 293–303, maio/ago. 2008. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000200002>.



Dimenstein, M. A cultura profissional do psicólogo e o ideário individualista: implicações para a prática no campo da assistência pública à saúde. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 5, n. 1, p. 95–121, jan. 2000. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2000000100006>

Fernandes, K. R.; Zanelli, J. C.. O processo de construção e reconstrução das identidades dos indivíduos nas organizações. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 10, n. 1, p. 55–72, jan. 2006. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552006000100004>

Gonçalves Filho, J. M. Humilhação Social: humilhação política. In: Souza, B.P. (Org.) **Orientação à Queixa Escolar**. São Paulo: Portal de livros abertos da USP, 2020.p. 187-221. Disponível em: < <https://orientacaoaqueixaescolar.ip.usp.br/wp-content/uploads/sites/462/2020/11/CAP.8.pdf>>. Acessado em 22/10/2023.

Gonçalves, M. G. M. Psicologia e Políticas públicas. In: Gonçalves, M.G. M. **Psicologia, subjetividade e políticas públicas** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção construindo o compromisso social).

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 nessa relação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. spe, p. 131–141, 2010. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000500012>

Leite, S. A. S. A construção da escola pública democrática: algumas reflexões. In: Souza, B. P. (Org.) **Orientação à Queixa Escolar**. São Paulo: Portal de livros abertos da USP, 2020, p. 281-306. Disponível em: < <https://orientacaoaqueixaescolar.ip.usp.br/wp-content/uploads/sites/462/2020/11/CAP.11.pdf>>. Acessado em 07/10/2023.

Marinho-Araujo, C. M. Intervenção institucional: ampliação crítica e política da atuação em Psicologia Escolar. In: Guzzo, R. S. L. (Org.). **Psicologia Escolar: desafios e bastidores na educação pública**. Campinas-SP: Alínea, 2014, p. 153-175.

Martinez, A. M. Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. **Psicol. esc. educ.**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 169-177, jun. 2009. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000100020&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 08/11/2023.

Martinez, A. M. O que pode fazer o psicólogo na escola? **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 39-56, mar. 2010. Disponível em: [ARTIGO QuePodeFazer.pdf \(unb.br\)](#). Acesso em: 17/11/2023.

Neiva. K. M.C. O que é intervenção Psicossocial? In: Neiva. K. M.C e colaboradores. **Intervenção Psicossocial: aspectos teóricos, metodológicos e experiências práticas**. São Paulo: Vetor Editora, 2010, p.13-24.



Oliveira, I. F.; Costa, V. C. A.; Yamamoto, O. H. A Psicologia no Brasil: uma história em construção. In: CFP. **Quem faz a psicologia brasileira?** : um olhar sobre o presente para construir o futuro. Vol. I: formação e inserção no mundo do trabalho. Conselho Federal de Psicologia. Brasília: CFP, 2022. p. 11-41. Disponível em: < [Censo psicologia Vol1-1.pdf \(cfp.org.br\)](http://www.cfp.org.br/censo-psicologia-vol1-1.pdf)>. Acessado em 18/11/2023.

Patto, M. H. S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. **Universidade de São Paulo**. Instituto de Psicologia, 2022. DOI: <https://doi.org/10.11606/9786587596334> Disponível em: www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/932 . Acesso em 15 novembro. 2023.

Peretta, A. A. C. S. et al. O caminho se faz ao caminhar: atuações em Psicologia Escolar. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 2, p. 293–301, maio 2014. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182747>

Rey, F. L. G. A emergência do sujeito e a subjetividade: sua implicação para a psicologia social. In: Rey, F. L. G. **O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

Saviani, D. As Teorias da Educação e o problema da marginalidade. In: Saviani, D. **Escola e democracia**. 43 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SILVA, Silvia Maria Cintra da *et al.* Reflexões sobre a Fundamentação Teórica de Psicólogos nas Secretarias de Educação de Minas Gerais. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 35, p. 6-23, 14 jan. 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/27922-Texto%20do%20artigo-73565-1-10-20160517.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2023.

SOUZA, M. P. R. Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, Janeiro/Junho de 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/jQhnsj8gZLFSXRPMtCh7mc/?format=pdf&lang=pt>

Souza, B. P. Apresentando a Orientação à Queixa Escolar. In: Souza, B.P. (Org.) **Orientação à Queixa Escolar**. São Paulo: Portal de livros abertos da USP, 2020a, p. 97-117. Disponível em: < <https://orientacaoaqueixaescolar.ip.usp.br/wp-content/uploads/sites/462/2020/11/CAP.4.pdf>>. Acesso em 07/10/2023.

Souza, B. P. Orientação à queixa escolar: considerando a dimensão social. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 312–319, jun. 2006. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200012>

Souza, M. P. R. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. **Psicol. esc. educ.**, Campinas , v. 13, n. 1, p. 179-182, jun. 2009 Disponível em: <



http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000100021&lng=pt&nrm=iso >. Acessado em 09/09/2023.

Souza, B. P. Funcionamentos escolares e a produção de fracasso escolar e sofrimento. In: Souza, B.P. (Org.) **Orientação à Queixa Escolar**. São Paulo: Portal de livros abertos da USP, 2020b, p. 241-278. Disponível em: <https://orientacaoaqueixaescolar.ip.usp.br/wp-content/uploads/sites/462/2020/11/CAP.10.pdf>. Acessado em 07/10/2023.

Souza, B. P. Trabalhando com dificuldades na aquisição da língua escrita. In: Souza, B. P. (Org.) **Orientação à Queixa Escolar**. São Paulo: Portal de livros abertos da USP, 2020c, p. 137-163. Disponível em: < <https://orientacaoaqueixaescolar.ip.usp.br/wp-content/uploads/sites/462/2020/11/CAP.6.pdf> >. Acessado em 07/10/2023.

Viana, M. N. Interfaces entre a Psicologia e a Educação: Reflexões sobre a atuação em Psicologia Escolar. In: Viana, M. N.; Francischini, R. (Orgs.) **Psicologia Escolar: que fazer é esse?** Brasília: CFP, 2016. Disponível em: < [CFP_Livro_PsinaEd_web.pdf](#) >. Acessado em 18/11/2023.

Yannouas, S. C.; Garcia, A. V. Quatro décadas de políticas de educação básica e sua relação com a pobreza e a desigualdade social. Em Aberto, Brasília, v. 35, n. 113, p. 164-187, jan./abr. 2022. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/5027/4134>>. Acessado em: 10/10/2023.