



# Psicologia Escolar, Lei 13.935 e os princípios da OQE: possíveis interlocuções

Carla Carolina de Jesus Souza; Heloisa Carli; Lucas Porto  
Couto

Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo  
São Paulo, 2024



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>3</b>
<b>1. METODOLOGIA</b>	<b>6</b>
<b>2. A ORIENTAÇÃO À QUEIXA ESCOLAR (OQE) E SEUS PRINCÍPIOS TÉCNICOS</b>	<b>7</b>
<b>3. OS PRINCÍPIOS TÉCNICOS DA OQE E A PRÁTICA DA PSICOLOGIA ESCOLAR DA LEI 13.935/19</b>	<b>10</b>
<b>3.1 Interrogando as práticas escolares</b>	<b>13</b>
<b>3.2 Trabalho em rede: intraescolar e extraescolar</b>	<b>16</b>
<b>3.3 Função humanizadora e transformadora da educação escolar</b>	<b>19</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>23</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>25</b>



## INTRODUÇÃO

A inserção da Psicologia no contexto escolar brasileiro remonta ao início do século XX, quando o país passava por um processo de modernização e industrialização, mas foi na década de 60 que a Psicologia Escolar ganhou força. Influenciada pelo modelo médico-psicológico norte-americano e europeu e pelos ideais positivistas da época, tinha como principais ferramentas a aplicação de testes psicológicos e orientação vocacional (Antunes, 2008).

Desta forma, a prática psicológica tem sua história notavelmente marcada pela ótica individualista e biologizante que reduzia as queixas escolares a problemas intrínsecos a cada aluno, desconsiderando fatores sociais e econômicos. Contudo, a partir da década de 1980, uma perspectiva crítica começa a ocupar espaço na Psicologia Escolar brasileira, questionando as práticas adaptacionistas e buscando compreender o fenômeno educacional de forma mais abrangente e contextualizada (Antunes, 2008).

Esta mudança paradigmática representou um importante avanço na compreensão dos processos educacionais, reconhecendo a complexidade do ambiente escolar e as múltiplas variáveis que influenciam o processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, a Psicologia Escolar Crítica:

“(…) busca compreender o fenômeno educacional como produto das relações que se estabelecem no interior da escola. Escola essa atravessada pelas políticas educacionais, pela história local de sua constituição enquanto instituição e enquanto referência educacional e de aquisição de conhecimento pelos sujeitos que a constituem e nela se constituem.” (Souza, 2009, p. 179)

Um marco importante no cenário recente é a implementação da Lei 13.935/2019 (Brasil, 2019), que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. O texto da Lei na íntegra decreta que:

“Art. 1º As redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais. §



1º As equipes multiprofissionais deverão desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais.

§ 2º O trabalho da equipe multiprofissional deverá considerar o projeto político-pedagógico das redes públicas de educação básica e dos seus estabelecimentos de ensino.

Art. 2º Os sistemas de ensino disporão de 1 (um) ano, a partir da data de publicação desta Lei, para tomar as providências necessárias ao cumprimento de suas disposições.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (Brasil, 2019, p. 1)”

A Lei 13.935/19 (Brasil, 2019), ao institucionalizar a presença de psicólogos e assistentes sociais na educação básica brasileira, representa importante marco para a consolidação de práticas interdisciplinares no contexto educacional. Contudo, sua implementação demanda uma análise crítica, especialmente no que tange às condições estruturais e às orientações ideológicas que permeiam as políticas públicas no Brasil.

A crítica à implementação da Lei não pode ignorar o risco de sua captura pelas demandas de mercado ou pelo reforço de políticas hegemônicas. Como alertam Bertasso e Anjos (2022), sem formação adequada e análise crítica, há o perigo de que a atuação psicológica reproduza a lógica de adaptação do indivíduo ao sistema, em vez de contribuir para a transformação das práticas educacionais e sociais.

Além disso, a atuação interdisciplinar proposta pela referida Lei exige que os profissionais de psicologia escolar rompam com práticas historicamente individualistas e passem a promover o fortalecimento das redes intra e extraescolares, incluindo articular as dinâmicas escolares com políticas públicas locais, como saúde e assistência social, ampliando as possibilidades de intervenção coletiva (Souza, 2007a).

A Lei 13.935 (Brasil, 2019) inaugura um espaço de potencial renovação para a Psicologia Escolar, mas sua efetividade está intrinsecamente ligada ao enfrentamento das desigualdades estruturais que atravessam o campo educacional. É neste ensejo, que este ensaio se propõe a articular a prática profissional dos psicólogos na educação com os princípios da Orientação à Queixa Escolar (OQE).

Esta análise se reveste de particular importância diante do cenário educacional brasileiro contemporâneo, caracterizado por desafios estruturais e conjunturais marcados pelas desigualdades sociais que impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento integral dos educandos.



## 1. METODOLOGIA

A opção metodológica deste ensaio teórico se fundamenta na natureza reflexiva e interpretativa deste estudo, que busca pensar o trabalho do psicólogo dentro da instituição escolar alinhado com os princípios da OQE. Conforme argumenta Meneghetti (2011, apud Toledo, 2024), o ensaio teórico se caracteriza por sua abordagem crítica e sua capacidade de promover novas formas de enxergar e interpretar a realidade, permitindo uma análise mais aprofundada e contextualizada do objeto de estudo.

Ao longo deste ensaio, serão apresentadas reflexões ancoradas na literatura acadêmica pertinente a partir das observações e reflexões de experiências cotidianas do trabalho de profissionais da Psicologia que compõem o quadro efetivo de servidores de duas Secretarias Municipais de Educação de cidades da região metropolitana de São Paulo - SP e que realizaram o Curso de Aperfeiçoamento em Orientação à Queixa Escolar no segundo semestre de 2024, ofertado pelo Instituto de Psicologia da Universidade Estadual de São Paulo (IP - USP).

Esta abordagem dialógica entre teoria, prática e orientações profissionais para contribuir no debate sobre a implementação efetiva da Lei 13.935/2019 (Brasil, 2019).



## 2. A ORIENTAÇÃO À QUEIXA ESCOLAR (OQE) E SEUS PRINCÍPIOS TÉCNICOS

Inserida no ensejo da Psicologia Escolar Crítica em direção à superação das concepções e práticas adaptacionistas no campo da educação escolar, sustentadas pela individualização das queixas escolares a partir da busca de respostas exclusivamente nos fenômenos intrapsíquicos da criança e de sua família, a Orientação à Queixa Escolar (OQE) é construída como modelo alternativo que subsidia de maneira teórico-prática profissionais da Psicologia afeitos ao atendimento das queixas escolares.

Buscando instrumentalizar profissionais da saúde mental para o trabalho em interface com a educação, a OQE começa a ser sistematizada na década de 1990 por profissionais do Serviço de Psicologia Escolar da Universidade de São Paulo (USP) enquanto uma abordagem de atendimento psicológico que se debruça sobre o fenômeno da queixa escolar a partir do sujeito em suas relações tecidas a partir da vivência no cotidiano escolar (Souza, 2007a).

Esta abordagem, portanto, instrumentaliza profissionais da psicologia em seus trabalhos clínicos com sujeitos, usualmente crianças e adolescentes, que se encontram com impasses em seu processo de escolarização. Desta maneira, tal processo deve ser o fio condutor do olhar do profissional, uma vez que é no cotidiano escolar e na rede de relações ali tecidas que a queixa surge e se sustenta.

A partir do processo de escolarização como elemento central na OQE, são sistematizados três princípios técnicos que orientam a prática, sendo eles:

- Colher e problematizar as versões de cada participante da rede (criança, família e escola);
- Promover a circulação de informações e reflexões pertinentes e integração ou confronto das mesmas dentro desta rede;
- Identificar, mobilizar e fortalecer as potências contidas nesta rede, de modo que ela passe a movimentar-se no sentido da superação da situação produtora da queixa (Souza, 2007a, p. 102)



Tais princípios propiciam um importante giro na prática psicológica endereçada a compreensão e superação da queixa escolar, pois permite à psicologia recursos metodológicos e práticos não direcionados estritamente aos marcadores biológicos dos sujeitos que, por vezes, não contextualizam o processo de subjetivação na vivência escolar.

Essa contextualização deve perpassar também pelo entendimento do funcionamento da instituição escolar e dos múltiplos fatores determinantes que incidem sobre a sua constituição, fatores que nem sempre são interpretados como parte entrelaçada à expressão dos comportamentos de crianças e adolescentes no ambiente escolar, ou mesmo dos impasses no processo de ensino-aprendizagem que equivocadamente são interpretados como transtornos da aprendizagem (Souza, 2007b; Moysés e Collares, 2012).

Tanto para um trabalho clínico orientado pela OQE quanto para a possibilidade de apropriação de seus princípios técnicos para o trabalho da psicologia escolar a partir da Lei 13.935/19, é preciso considerar os funcionamentos escolares para ampliar os olhares e evitar reducionismos que recaem tanto aos indivíduos quanto a própria instituição.

Neste ensaio não nos deteremos a esmiuçar tais funcionamentos, buscando atermos as interlocuções possíveis entre os princípios da OQE e as práticas da Psicologia Escolar a partir da Lei 13.935 (Brasil, 2019). Contudo destacamos que para o distanciamento efetivo das históricas práticas medicalizantes<sup>1</sup> as quais a psicologia é convocada, devemos nos ater a análise de conjuntura do processo de precarização da Política de Educação no Brasil, agudizado pelo avanço do neoliberalismo no campo das políticas sociais que pode ser exemplificada pela Emenda Constitucional 95, que instituiu o “Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que vigorará por vinte exercícios financeiros” (Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016), congelando por 20 anos os investimentos na educação pública.

Podemos também mencionar como exemplo do avanço de políticas neoliberais no campo da educação a Lei 13.415/17, que instituiu a “Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”, conhecido como “Novo Ensino

---

<sup>1</sup> Moysés e Collares (2010) discorrem que o conceito de medicalização é compreendido como o processo de atribuição de causas e soluções no campo da medicina para questões emergentes nas relações sociais.



Médio”, que provoca alarmantes alterações na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 1996), tanto em termos organizacionais quanto pedagógicos, ampliando ainda mais os abismos de acesso para estudantes de escolas públicas a conteúdos científicos, artísticos historicamente sistematizados. O avanço das agendas que atendem aos interesses do mercado no campo da educação corrobora para a produção de professores, alunos e famílias supostamente “fracassadas”<sup>2</sup> e em sofrimento (Souza, 2007b).

---

<sup>2</sup> O termo 'fracassadas' visa retomar a discussão realizada por Maria Helena de Souza Patto no texto: “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia” (2022), em que a autora expõe como as dificuldades escolares são produto de uma imbricada rede de relações marcada por desigualdades e individualizações, que tende a localizar nos indivíduos (alunos, professores e famílias) as dificuldades educacionais, classificando-os como fracassados e incompetentes.





### **3. OS PRINCÍPIOS TÉCNICOS DA OQE E A PRÁTICA DA PSICOLOGIA ESCOLAR DA LEI 13.935/19**

Apesar da escola não se apresentar enquanto um novo cenário para a Psicologia, é a partir da recente implementação da Lei 13.935/19 que essa ciência e profissão tem a garantia legal e institucional de sua obrigatoriedade na rede pública de ensino básico no Brasil.

Adentramos os portões de secretarias municipais e estaduais de educação, bem como de unidades escolares que abrangem diferentes segmentos educacionais, neste complexo contexto de precarização da educação pública e agudizações de queixas escolares, após trágicos episódios de brutais violências nas escolas e da pandemia da Covid-19.

Deparamo-nos, portanto, com desafios históricos a serem enfrentados e novos fenômenos a serem também considerados. Como avançar no Compromisso Social da Psicologia (Bock et. al., 2022) no contexto do cotidiano escolar contemporâneo e contribuir para a incipiente implementação da Lei 13.935/19 (Brasil, 2019)?

Importantes sínteses teórico-práticas vêm sendo desenvolvidas nesta direção, a destacar os materiais desenvolvidos pelo Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP), como as “Referências Técnicas para atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica (Conselho Federal de Psicologia - CFP, 2019).

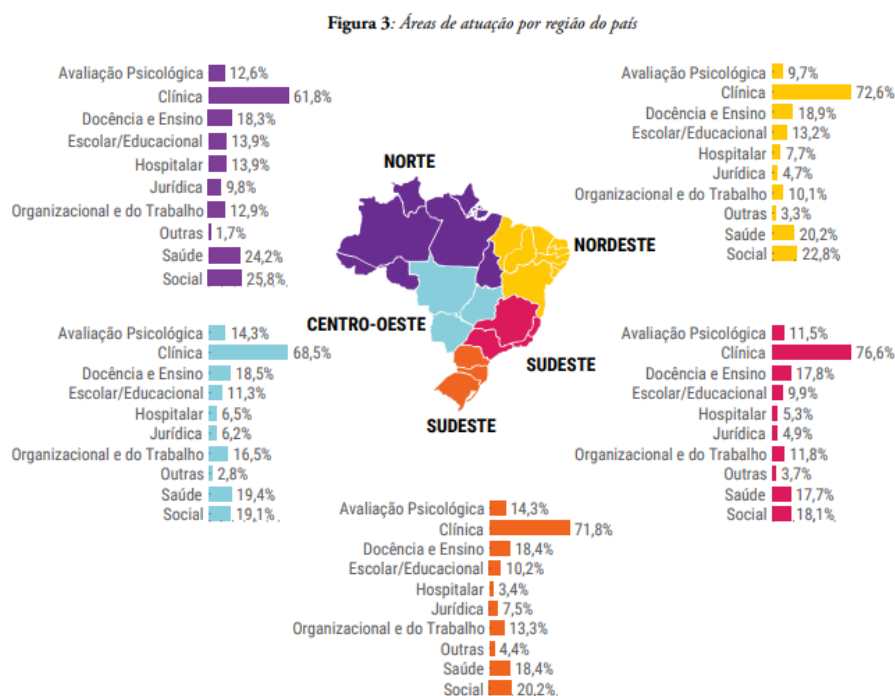
Pretendemos também contribuir com essas sínteses a partir dos princípios técnicos da OQE para ampliarmos nossos horizontes de possibilidades a partir de concepções críticas da psicologia escolar, buscando nos precaver da captura por concepções e práticas que auxiliam na manutenção de fazeres adaptacionistas.

“A lei é uma porta que se abre para o que se pode denominar de o retorno da



psicologia nas esferas educacionais, no entanto, sem uma análise crítica, poderá ser uma porta aberta de trabalho para profissionais que não escolheram esse campo de atuação e que podem, sem uma formação adequada, reproduzir o modelo clínico na escola e contribuir para a adaptação do indivíduo à lógica do capital, concretizando os objetivos das políticas hegemônicas em educação. (Bertasso e Anjos, 2022. p. 142)”

Como pode ser observado pelo Censo da Psicologia publicado em 2022 pelo Conselho Federal de Psicologia, os psicólogos seguem atuando de maneira majoritária na área clínica, seja este seu vínculo profissional principal ou secundário, como se segue:

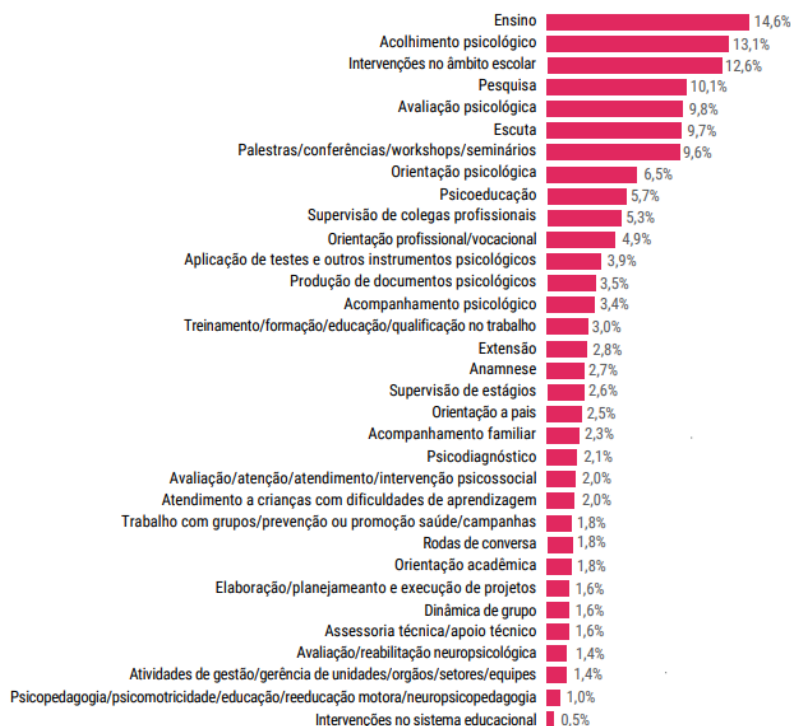


Fonte: Imagem retirada do Censo da Psicologia (Conselho Federal de Psicologia, p.20, 2022.)

Tendo em vista este contexto, é interessante observar as atividades desenvolvidas por psicólogos que responderam atuar na área educacional, como evidenciado abaixo:



Figura 6: Atividades desempenhadas na área Educacional



Fonte: Imagem retirada do Censo da Psicologia (Conselho Federal de Psicologia, p.63, 2022.)

Dentre as ações, há o predomínio de psicólogos que assumem atividades relacionadas ao ensino (14,4%) e pesquisa (10,1%) no contexto educacional, o que faz supor que não desenvolvam a função de psicólogo institucional. Além disso, há termos inespecíficos, como é o caso do descritor “escuta” (9,7%) que por si só não possibilita presumir qual é o direcionamento da ação.

Apesar das imprecisões, estes dados podem apontar para diferentes modos de atuação no contexto educacional, pois os descritores denotam desde ações inclinadas ao coletivo das instituições como: intervenções no âmbito escolar, palestras, supervisão de colegas profissionais, qualificação no trabalho, intervenções psicossociais, trabalho com grupos/prevenção ou promoção saúde/ campanhas, rodas de conversa, dinâmica de grupo e intervenções no sistema educacional; à ações que parecem remontar condutas da clínica tradicional e hegemônica, como explicitado nos termos: acolhimento psicológico, avaliação psicológica, acompanhamento psicológico, psicodiagnóstico e avaliação/reabilitação neuropsicológica.

Estes dados evidenciam que a Lei 13.935/19 carece de profissionais que estejam



engajados em uma psicologia que não dependa do modelo clínico tradicional para se efetivar. Diante de um cenário geral de precarização do ensino público, o psicólogo atuante dentro desta política pública necessita se afirmar enquanto profissional comprometido com a defesa intransigente de um ensino gratuito de qualidade a todos.

### 3.1 Interrogando as práticas escolares

O primeiro princípio da OQE ao entrar em contato com a queixa escolar é o de: “Colher e problematizar as versões” (Souza, 2007, p.102) dentro da prática institucional, destacamos que, diferentemente da clínica em que a busca pelo serviço se dá usualmente pela família da criança ou adolescente, a queixa direcionada à psicologia é feita pela própria escola, principalmente pela gestão escolar.

Percebe-se uma incompreensão por parte dos profissionais da escola sobre qual o trabalho da Psicóloga Escolar, pois são recorrentes as solicitações de atendimentos individuais ou encaminhamentos para a área da saúde, buscando um possível deslocamento das origens da queixa para instâncias fora da escola.

Entretanto, seria injusto localizar essa incompreensão apenas como uma falha no entendimento por parte dos agentes escolares, pois a própria psicologia em suas práticas - quando sustentadas por concepções que desconsideram os efeitos das relações sociais no processo de escolarização - atendem as demandas de encaminhamentos, contribuindo para a individualização de problemas de ordem coletiva.

Compreendendo, a partir da OQE, a necessidade de o processo de escolarização ocupar a centralidade do trabalho, os esforços das psicólogas nas instituições escolares é justamente contribuir para a sustentação da superação da queixa a partir de práticas não individualizantes no cotidiano escolar, e não exclusivamente fora dela.

Como nos alerta Andaló (1984):

“O que nos parece estar subjacente, mas nem sempre claro, nessa perspectiva, é a ideia de que a escola como instituição é tomada como adequada, como cumprindo os objetivos ideais a que se propõe. Permanecem inquestionados, desta forma, o anacronismo dos currículos, dos programas, das técnicas de ensino-aprendizagem empregadas, bem como a adequação da relação professor-aluno estabelecida (Andaló, 1984, p. 43).”

Isso requer, portanto, que façamos o investimento na compreensão crítica da



queixa e em sua problematização, em um primeiro momento, com os agentes escolares envolvidos: gestão, professores, inspetores, zeladores, merendeiras e qualquer outro profissional que possa contribuir para ampliarmos a compreensão sobre a questão apresentada.

Esse processo de compreensão crítica da queixa conjuntamente com os agentes escolares permite a problematização de aspectos que por vezes permanecem em um primeiro momento escamoteados e produzem leituras equivocadas sobre os impasses no processo de escolarização.

Interrogar a escola sobre suas práticas pode contribuir para a desnaturalização de concepções sobre comportamentos de crianças na sua relação com o processo de ensino-aprendizagem.

Indagações como “Qual a trajetória escolar dessa criança?; Quando essas situações emergiram?; Quem é essa criança em sala de aula?; Quem é essa criança no intervalo?; De que maneira a equipe escolar vem lidando com essa situação?; Quais estratégias já foram tentadas até o momento?; A Escola já enfrentou alguma situação semelhante? Qual a relação da criança com as professoras, colegas de turma, outras trabalhadoras desde seu ingresso na unidade escolar?” São alguns exemplos de questões que podem mediar a compreensão dos conflitos emergentes no ambiente escolar e que nos permitirão enlaçar a escola e seus atores no processo de reconhecimento de si na relação com a produção e sustentação da queixa.

Para além de questões diretamente relacionadas à situação apresentada como destinatária da prática psicológica, o olhar atento e observador a todas as relações que permeiam a escola e se expressam em seu funcionamento cotidiano é necessário para que possamos ampliar o entendimento sobre as queixas e demandas que nos chegam.

Aqui estamos destacando a necessidade de colhermos e problematizarmos as questões junto aos agentes escolares, não por desconsiderarmos a participação da criança e da família na produção e sustentação da queixa, mas sim para que possamos problematizar a responsabilização unilateral que usualmente é depositada pela escola em processos orgânicos da criança ou em sua dinâmica familiar. (Coelho, Araújo e Rodrigues, 2017).

Além disso, é relevante considerar que a concepção escolar da queixa não é única, haja vista que são muitos os atores implicados no processo de ensino-aprendizagem, sendo a polifonia de vozes importante para promover movimentações na rede de relações.



Quando a escuta da queixa é centrada em apenas um ator escolar (comumente a gestão), corre-se o risco de serem perdidas versões cruciais para o andamento do trabalho, dado que as discussões ficam isoladas em um único ponto da relação, não tecendo assim, uma rede de comunicação.

Esta escolha metodológica de iniciar o processo de escuta pela instituição pode ser uma ferramenta para que o psicólogo escolar trilhe o processo interventivo e proponha caminhos possíveis para que, juntamente com a escola, possa acessar os demais atores da rede: estudantes, familiares e comunidade, tendo sempre em vista este vínculo institucional que o define, logo que as ações desenvolvidas pelo psicólogo escolar precisam estar articuladas com as ações escolares.

Sendo assim, não temos pretensão alguma de reforçar o lugar de saber-poder do especialista que se posiciona em dimensão superior ao saber da educação, culpabilizando os agentes escolares pelos tensionamentos emergentes na escola, até mesmo porque na conjuntura institucional também nos localizamos enquanto trabalhadoras da educação, sendo nosso exercício profissional diretamente atravessado pela precarização produtora do fracasso escolar.

Nossos esforços são na direção da manutenção da centralidade desta intervenção no processo de escolarização, pois:

“Será necessário, cada vez mais, lutar pela importância de compreender a queixa escolar não como mero reflexo de problemas emocionais, mas sim como fruto das relações escolares e rever o processo diagnóstico e seus instrumentos de avaliação, sob pena de darmos destinos que vão constituindo um indivíduo que se distancia cada vez mais da sua condição de ser humano e ser de direitos. (Souza, 2009, p. 181).”

Diante da grande miscelânea de olhares, versões e compreensões do que se passa com os estudantes, educadores, familiares e comunidade escolar, o psicólogo passa a ter condições de compreender como de fato a solicitação institucional se materializa enquanto demanda de trabalho. Haja vista que comumente a instituição convoca respostas rápidas pois, em sua urgência por resolução, tende a adotar uma postura impessoal e irrefletida frente aos impasses, esperando do psicólogo uma solução (Morato, 2013). A queixa é um modo possível de nomear a dificuldade e, enquanto possibilidade de expressão, deixa escapar nas entrelinhas do dito e do não dito o modo como quem a faz compreende o mundo e é tocado por ele (Morato, 2013). Assim, redimensionar as



expectativas institucionais, promover dúvidas e reflexões são etapas fundamentais do trabalho.

Diante do exposto, entende-se que o psicólogo institucional atua de maneira artesanal, pois é a partir da aproximação com cada um dos elos dessa imbricada rede que conseguimos visualizar discursos que se repetem ou que são antagônicos, vínculos afetivos, concepções, preconceitos, modos de lidar da instituição e expectativas em relação ao trabalho do psicólogo.

Assim, a partir da compreensão deste cenário complexo de relações e concepções a queixa se desloca para adquirir o estatuto de demanda, sendo assim possível traçar os principais impasses e os objetivos a serem atingidos para a sua superação. A distinção entre queixa e demanda apresentada aqui de maneira estanque, não se mostra deste modo no contexto da prática, sendo trabalho do psicólogo desvelar os sentidos e tensionar rachaduras em concepções cristalizadas.

### **3.2 Trabalho em rede: intraescolar e extraescolar**

Para que o psicólogo atue a fim de “promover a circulação de informações e reflexões pertinentes (...) propiciando releituras e buscando soluções conjuntamente” (Souza, 2007a, p.102), muitos dispositivos podem ser utilizados, para além das entrevistas formais e informais (estas últimas muito frequentes nos espaços escolares, e que, a depender de seus usos, podem ser potentes), podem ser proposta a reinvenção de espaços que já existem na organização escolar, mas que estão adormecidos pela burocratização ou pela própria desesperança dos envolvidos, como por exemplo: reunião de pais e responsáveis, horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), hora de trabalho pedagógico (HTP), conselho escolar e grêmio estudantil. Assim, como podem ser forjados novos espaços, como assembleias em suas diversas modalidades (escolares, de classe ou de professores), reuniões intersetoriais, grupos e atividades visando a participação da comunidade escolar.

O movimento de transformação só é passível de ocorrer, quando as pessoas envolvidas na rede de relações se percebem enquanto implicadas nas questões que as afligem, isto não quer dizer buscar culpados, mas, requer se perceber como corresponsável pela manutenção da situação e, assim, entender-se como em condição de fazer algo a respeito daquilo que não vai bem. Essa possibilidade de reflexão diante das



demandas escolares passa a ser desenvolvida quando as versões de cada componente da rede passam a ser ouvida e considerada.

É comum no cotidiano escolar os educadores culparem as famílias, que por sua vez culpam os educadores e, estes últimos, diante das dificuldades de seu fazer profissional percebem o estudante como o causador de suas mazelas (Souza, 2007b). O estudante pouco tem voz, mas é frequentemente falado pela rede e, quando questionado sobre a sua versão, por vezes associa a escola aos sentimentos de repulsa, tédio, raiva e humilhação. Em nossa prática profissional, percebemos que estes discursos permanecem imperturbáveis à medida que estão isolados, sendo necessário o esforço para que estas concepções entrem em confronto.

Bell Hooks (2013) ao falar sobre a educação libertadora proposta por Paulo Freire (1921-1997) aponta que além do educador possuir a tarefa de manter ativo o entusiasmo dos estudantes pelo conteúdo ministrado, é necessário um empenho coletivo para a criação de um espaço escolar em que a presença de todos seja valorizada.

“Na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros. Visto que a grande maioria dos alunos aprende por meio de práticas educacionais tradicionais e conservadoras e só se interessa pela presença do professor, qualquer pedagogia radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida (Hooks, 2013, p. 17-18).”

Assim, percebe-se enquanto potência presente no trabalho do psicólogo institucional forjar espaços possíveis de circulação da palavra dentro da escola. Contudo, a escola não está desvinculada do seu contexto, o movimento dialético entre sociedade-escola, implica em reverberações de múltiplos sentidos, pois, ao passo que a escola sofre as influências do meio e pode reiterá-lo, inversamente a instituição escolar pode incutir um movimento de transformação na comunidade em que está inserida (Patto, 2022).

Esta ampliação de olhar para além da escola é importante, pois muitos dos problemas complexos que são identificados pela instituição transcendem os seus muros e assim, necessita de outros serviços e atores para serem enfrentados. Neste sentido, a incompletude institucional faz com que seja uma das ações possíveis para o psicólogo





institucional a busca de parceiros no território para a composição de uma rede articulada.

A Resolução do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) nº 113 de 19 de abril de 2006 institui parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA), como se segue:

“Art. 1º O Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente constitui-se na articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil, na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente, nos níveis Federal, Estadual, Distrital e Municipal.

§ 1º Esse Sistema articular-se-á com todos os sistemas nacionais de operacionalização de políticas públicas, especialmente nas áreas da saúde, educação, assistência social, trabalho, segurança pública, planejamento, orçamentária, relações exteriores e promoção da igualdade e valorização da diversidade.

Art. 2º Compete ao Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente promover, defender e controlar a efetivação dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais, coletivos e difusos, em sua integralidade, em favor de todas as crianças e adolescentes, de modo que sejam reconhecidos e respeitados como sujeitos de direitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento; colocando-os a salvo de ameaças e violações a quaisquer de seus direitos, além de garantir a apuração e reparação dessas ameaças e violações (Brasil, 2006).”

Assim, a escola faz parte deste sistema que visa garantir a proteção integral das crianças e adolescentes, sendo que toda situação de suspeita ou violação de direitos deve ser obrigatoriamente notificada ao Conselho Tutelar (Brasil, 1990).

As queixas escolares frequentemente são transversais às situações de desproteção e violação de direitos, a exemplos: violência interpessoal, violência institucional, violência doméstica e familiar, vulnerabilidades, negligências, a infrequência e a evasão escolar são algumas das questões identificadas pelas escolas<sup>3</sup>. Para além da notificação ao

---

<sup>3</sup> O Estado pode ser compreendido como um dos principais violadores de direitos, pois, muitos dos direitos básicos de acesso à saúde, educação, moradia, lazer entre outros, são negados a uma importante parcela da



Conselho Tutelar, é importante que os serviços das diferentes políticas públicas atuem de maneira integrada e corresponsável, tendo como objetivo a proteção integral da criança e do adolescente.

As escolas podem ser importantes catalisadores desta rede de serviços, haja vista que frequentemente possuem vínculos e conhecimentos sobre a realidade das famílias e do território em que estão alocadas. Neste sentido, o psicólogo institucional pode instigar este olhar para além dos muros escolares e propor ações conjuntas como: reuniões intersetoriais, iniciativas coletivas no território que envolva por exemplo: a Unidade Básica de Saúde (UBS), o Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) entre outros serviços relevantes para a comunidade local.

As trocas extraescolares são necessárias e podem revitalizar os discursos intraescolares, dado que em diferentes espaços os sujeitos têm a oportunidade de se mostrarem e se desenvolverem de modo diferente. O psicólogo institucional sendo aquele que busca pelas potências, pode, a partir dessa ampliação de contextos, ressignificar compreensões, oportunizar novas interações e criar poderosos canais de interlocução escola-território de modo a ampliar e fortalecer a rede de apoio escolar.

### **3.3 Função humanizadora e transformadora da educação escolar**

O terceiro princípio técnico da OQE direciona-se a “identificar, mobilizar e fortalecer as potências contidas nesta rede, de modo que ela passe a movimentar-se no sentido da superação da situação produtora da queixa” (Souza, 2007, p.102). Na dimensão do trabalho na instituição escolar, talvez esse princípio se apresente como o mais desafiador a ser incorporado ao cotidiano de trabalho da psicologia.

O desafio para sua incorporação relaciona-se, em nossa reflexão, ao funcionamento da instituição que, por sua vez, acompanha as tendências políticas, econômicas e ideológicas que engendram sua constituição.

Neste trabalho não nos deteremos aos pormenores das sistematizações sobre o desenvolvimento histórico da escola e sua função social, entretanto, a partir de pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, destacamos a necessidade de considerarmos sua determinação histórica e social, alinhada à sua função de reprodução e transmissão de



ideologias que corroboram para a manutenção da ordem social capitalista, sustentada em opressões e explorações ( Pasqualini e Mazzeu, 2008).

A necessidade de manutenção da ordem social capitalista se materializa nas escolas públicas, àquelas voltadas às camadas populares da sociedade, nas precárias condições para concretização do processo ensino-aprendizagem, como, por exemplo, salas de aula superlotadas, sobrecarga de trabalho associado aos baixos salários de professores, infraestruturas deficitárias, organizações curriculares e práticas pedagógicas tecnicistas.

Quando submersas aos tensionamentos e desafios deste cotidiano, por vezes nos turvam os olhos e somos tomadas por, como categoriza Martin-Baró (2017, apud Costa e Mendes, 2020) sentimentos fatalistas, ou seja, nos resignamos diante deste cenário.

Entretanto, apesar da inserção da Psicologia na Política de Educação a partir da Lei 13.935/19 também encontrar-se submersa neste contexto de precarização, é também a partir dela que podemos no cotidiano de nossas práticas encontrar brechas e produzir fissuras que permitam que as potências da vivência escolar emergjam e que práticas outras sejam engendradas.

Ancorando nossas práticas no exercício da circulação da palavra entre os participantes da rede intra e extraescolar e considerando a amplitude de possibilidades interventivas a partir da Lei, abrimos espaços para que as queixas individuais possam ser interpretadas e correlacionadas às contradições sociais em que a escola está inserida e, assim, construir e mediar ações que potencializam o coletivo e sua força transformadora.

Quando, por exemplo, tomamos uma queixa individual a nós apresentada, qualificamos esta para que adquira o estatuto de demanda de trabalho, conjuntamente com os agentes escolares, famílias, crianças, equipamentos e serviços da Rede de Proteção dos Direitos das Crianças e Adolescentes, caminhamos na direção de elevar as percepções e práticas cotidianas da escola, usualmente fixadas em situações particulares, para a necessidade de produção de outras práticas.

São diversas as cenas cotidianas de afeto e solidariedade que ilustram potência de vida em todos os espaços das unidades escolares, mas destacamos aqui sua essencial função quando a consideramos a partir da especificidade de sua função de socialização do conhecimento humano acumulado ao longo da história e reconhecemos que a escolarização garante às novas gerações a apropriação dos elementos da cultura fundamentais a sua formação humana (Pasqualini e Mazzeu, 2008).



A escola, ao propiciar aos sujeitos seu desenvolvimento a partir da apropriação das objetivações historicamente desenvolvidas e acumuladas, mediada pelo trabalho sistematizado e intencional dos educadores, eleva suas necessidades e amplia seus horizontes (Pasqualini e Mazzeu, 2008).

Desta mesma maneira, o trabalho da psicologia na instituição escolar, compromissada com a provocação de movimentos e deslocamentos perceptivos e práticos, construindo novos e potencializando os já instituídos espaços de trocas, reflexões, ações dialógicas coletivas, pode colaborar para a criação de novas necessidades ao cotidiano escolar.

Ressaltamos que nesta compreensão não nos assentamos em concepções por vezes romantizadas da educação escolar como instituição que se faz responsável pela superação de todas as mazelas determinadas pelas relações sociais de opressão e dominação, pois compreendemos também sua função na reprodução dos valores ideológicos que corroboram para a manutenção dessas mesmas relações de dominação (Pasqualini e Mazzeu, 2008).

Entretanto, compreendemos que a educação escolar se insere em relações dialéticas de contradições e, portanto, reconhecemos que:

[...] a educação é, sim, determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa e na forma da ação recíproca – o que significa que o determinado também reage sobre o determinante. Consequentemente, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação (Saviani, 2003, p. 93 apud Pasqualini e Mazzeu, 2008, p. 85).

Desta maneira, lançar o olhar às potências e fortalecê-las, na perspectiva do trabalho da psicologia na instituição escolar, abrindo caminhos à movimentos e superações de queixas paralisantes e geradoras de intensos sofrimentos, vincula-se ao reconhecimento da escolarização enquanto potente processo formador de sujeitos críticos que contribuirão para a superação das relações sociais de dominação.

Para tanto, de acordo com Toledo (2024), o trabalho da psicologia institucional:

[...] pode desempenhar o papel de agente de construção do conhecimento, estimulando dúvidas e reflexões sobre as práticas pedagógicas dos educadores docentes e não-docentes, para contribuir com a mitigação dos possíveis efeitos das desigualdades sociais. (p. 102)



Quando tomamos como referência para sustentação de nosso trabalho institucional referenciais teórico-práticos que questionam a ordem social estabelecida e naturalizada, devemos nos ater ao nosso desafio e compromisso histórico de contribuir para o processo de conscientização e emancipação humana.

Diferentemente do trabalho clínico, cujas bordas estão mais delimitadas a partir das especificidades e limites de sujeitos envolvidos, a possibilidade de acompanhar as superações das causas originárias da demanda e o deslocamento para aberturas de novos processos no trabalho institucional se dá em um trabalho contínuo.

Os efeitos do trabalho institucional, em situações particulares as quais somos convocadas a participar, são passíveis de serem analisadas e, em determinados momentos, compreendidas enquanto superadas quando observado que a rede não se encontra mais paralisada diante da queixa.

Entretanto, nos mantemos imbricadas a essa rede para, assim, dar continuidade a produção de novos movimentos, novas necessidades, em direção a superação de práticas sociais desumanizadoras.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação da Lei 13.935/2019 (Brasil, 2019) representa um marco significativo para a Psicologia Escolar no Brasil, ao institucionalizar a presença de psicólogos e assistentes sociais na educação básica. Esta legislação pode contribuir para a transformação das práticas educacionais e sociais quando articulada a uma abordagem crítica e contextualizada dos desafios enfrentados no cotidiano escolar.

Para que a Lei 13.935 (Brasil, 2019) alcance seu potencial transformador, é crucial que os psicólogos escolares se posicionem como agentes de transformação social, comprometidos com a superação das barreiras estruturais que impactam o cotidiano escolar, adotando práticas interdisciplinares que fortaleçam a rede de relações que participa do desenvolvimento da criança e do adolescente em fase de escolarização.

A precarização da educação pública, exacerbada pelo avanço de políticas neoliberais, representa uma série de desafios a serem enfrentados durante a implementação da referida Lei, por exemplo, a redução dos investimentos em infraestrutura, a desvalorização dos profissionais da educação – manifestada em baixos salários e contratos precários –, bem como a imposição de avaliações padronizadas que desconsideram as especificidades regionais e culturais (Sirmardi Neto, 2021). Apesar disso, é possível traçar estratégias para o enfrentamento deste cenário se apoiando em princípios apresentados pela Orientação a Queixa Escolar (OQE).

Partindo deste ponto de vista, é possível reconfigurar o papel do psicólogo escolar para além das práticas individualistas e biologizantes que historicamente marcaram o campo. A OQE propõe uma abordagem que considera o fenômeno educacional como um produto das complexas relações estabelecidas dentro da escola, integrando as dimensões sociais, culturais e institucionais que influenciam o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, é fundamental que o psicólogo escolar busque problematizar as demandas institucionais que frequentemente reproduzem lógicas medicalizantes ou adaptacionistas,



deslocando o foco para a compreensão das relações sociais e institucionais que sustentam as dificuldades enfrentadas pelos estudantes.

Ao mobilizar os diferentes atores da rede para uma análise crítica das práticas escolares e comunitárias, o psicólogo pode contribuir para a criação de espaços participativos, onde a voz de toda comunidade escolar seja ressoe coletivamente. Dessa forma, o trabalho em rede transcende os limites da escola, promovendo ações intersetoriais e comunitárias que visem à garantia dos direitos das crianças e adolescentes, reafirmando o compromisso ético-político da Psicologia Escolar com a educação pública de qualidade e libertadora.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDALÓ, C. S. de A. O papel do psicólogo escolar. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 4, n. 1, p. 43-46, 1984.

ANTUNES, M. A. M. *Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas*. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 12, n. 2, p. 469–475, dez. 2008.

BERTASSO, M. L. L.; ANJOS, R. E. dos. A Psicologia nas Redes Públicas de Educação Básica: Uma análise da Lei No. 13.935/2019 à luz da Teoria Histórico-Cultural. *Revista GESTO-Debate*, v. 22, p. 1-31, 2022.

BOCK, A. M. B. et al. O compromisso social da Psicologia e a possibilidade de uma profissão abrangente. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 42, n. spe, p. e262989, 2022.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Brasília, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Resolução n. 113, de 19 de abril de 2006. Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 240, p. 7, 12 dez. 2019.

COELHO RODRIGUES, J. M.; ARAGÃO, W. H.; RODRIGUES, S. C. **Políticas públicas de**





**educação no Brasil: fracasso escolar, culpabilização dos alunos e inocentização da escola Janine.** Revista on-line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, p. 979–1015, 2017.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica.** Brasília: CFP, 2019.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Quem faz a psicologia brasileira? Um olhar sobre o presente para construir o futuro: formação e inserção no mundo do trabalho: Volume II: Condições de trabalho, fazeres profissionais e engajamento social.** 1. ed. Brasília: CFP, 2022.

COSTA, P. H. A. da; MENDES, K. T. **Dialética do Fatalismo: do Fatalismo dos Indivíduos para o da Ordem.** *Estudos de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 682-702, ago. 2020.

HOOKE, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013. 283 p.

BERTASSO, M. L. L.; DOS ANJOS, R. E. **A Psicologia nas Redes Públicas de Educação Básica: Uma análise da Lei No. 13935/2019 à luz da Teoria Histórico-Cultural.** *Revista GESTO-Debate*, v. 22, n. 01-31, 20 set. 2022.

MORATO, H. T. P. **Algumas considerações da fenomenologia existencial para a ação psicológica na prática e na pesquisa em instituições.** *Prática psicológica na perspectiva fenomenológica*, v. 1, 2013.

MOYSÉS, M. A.; COLLARES, C. A. L. **A invenção dos distúrbios de aprendizagem.** In: CHACON, M. C. M.; MARIN, M. J. S. (org.). *Educação e saúde de grupos especiais.* Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 173-183.

MOYSÉS, M. A.; COLLARES, C. A. L. **Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica.** In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO e GRUPO INTERINSTITUCIONAL "QUEIXA ESCOLAR". *Medicalização de Crianças e Adolescentes.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 71-110.

PASQUALINI, J. A.; MAZZEU, L. T. B. **Em defesa da escola: uma análise histórico-crítica da educação escolar.** *Educação em Revista*, v. 9, n. 1, p. 77-92, 2008.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** 5. ed. São



Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022. 682 p. Livro eletrônico.

SIRMARDI NETO, Moacir. **As políticas neoliberais na educação: da precarização do trabalho docente e da educação pública às resistências construídas**. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, [S.L.], v. 12, n. 3, p. 435, 19 jan. 2021. Universidade Federal da Bahia. <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v12i3.31901>.

SOUZA, B. de 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. 1ª ed. p. 97-117. E-book.

SOUZA, B. de 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. 1ª ed. p. 241-278.

SOUZA, M. P. R. de. **Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas**. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 13, n. 1, p. 179–182, jan. 2009.

TOLEDO, R. A **Psicologia Vai à Escola: Aportes para a Implementação da Lei 13.935/2019**. *Revista Parlamento e Sociedade*, v. 12, n. 22, p. 101–119, 2024.

Em caso de dúvidas, enviar e-mail para: [willynadj@usp.br](mailto:willynadj@usp.br) ou [willynadj.c@hotmail.com](mailto:willynadj.c@hotmail.com)