

LEI 13.935/19: UMA ANÁLISE SOBRE OS DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DO TRABALHO DE PSICÓLOGAS(OS) NO CONTEXTO ESCOLAR

LAW 13.935/19: AN ANALYSIS OF THE CHALLENGES TO THE EFFECTIVE IMPLEMENTATION OF PSYCHOLOGISTS' WORK IN THE SCHOOL CONTEXT

LEY 13.935/19: ANÁLISIS DE LOS DESAFÍOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN EFECTIVA DEL TRABAJO DE LOS PSICÓLOGOS EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Roanny Sales Lucas da Costa

E-mail: roanny.sales@uft.edu.br

Ladislau Ribeiro do Nascimento

E-mail: ladislaunascimento@uft.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6980-706X>

ABSTRACT:

The study analyzed the work of school psychologists in basic education in the state of Tocantins, focusing on the implementation of Law 13,935/19, which provides for the inclusion of these professionals in public education systems. Linked to the research project ‘The Work of Psychologists in Basic Education in the State of Tocantins,’ it aimed to identify the challenges involved in implementing the law by examining roles and practices within the school context. A qualitative approach was adopted, including a literature review, semi-structured interviews, and the administration of questionnaires to school psychologists. The literature review considered articles published in the SciELO, PePsic, and BVS-Psi databases between 2014 and 2024. The search was conducted using the descriptors (1) School Psychology, (2) public school, and (3) Law 13,935/19. Technical references in the field were also considered. Out of a total of 12 interviews conducted, four were selected for the analyses presented in this article. Content Analysis and Thematic Content Analysis techniques were employed. The results revealed the absence of structured public policies to ensure the effective inclusion of psychologists in the school context, as well as institutional resistance and gaps in training. It was concluded that the implementation of Law 13,935/19 requires articulation among critical training, the strengthening of public policies, and recognition of the importance of Psychology in basic education. The need for further research is also highlighted in order to expand understanding of the topic and contribute to overcoming the challenges related to practice in School and Educational Psychology.

KEYWORDS: School psychology; Law 13.935/19; Public Policies.

RESUMO:

O estudo analisou a atuação de psicólogas(os) escolares na educação básica do estado do Tocantins, com foco na implementação da Lei nº 13.935/2019, que prevê a inserção desses profissionais nas redes públicas de ensino. Vinculado à pesquisa “Atuação das(os) Psicólogas(os) na Educação Básica do Estado do Tocantins”, teve como objetivo identificar os desafios para a efetivação da lei, analisando atribuições e práticas no contexto escolar. Adotou-se uma abordagem qualitativa, com revisão de literatura, entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários a psicólogas(os) escolares. A revisão considerou artigos publicados nas bases SciElo, PePsic e BVS-Psi entre 2014 e 2024. A busca foi realizada a partir do emprego dos descritores (1) Psicologia Escolar, (2) escola pública e (3) Lei nº 13.935/2019. Também foram consideradas referências técnicas da área. De um total de 12 entrevistas realizadas, elegemos quatro para a produção das análises expressas neste artigo. Recorremos às técnicas de Análise de Conteúdo e Análise de Conteúdo Temática. Os resultados evidenciaram ausência de políticas públicas estruturadas para garantir a inserção efetiva de psicólogas(os) no contexto escolar, além de resistências institucionais e lacunas na formação. Concluiu-se que a implementação da Lei nº 13.935/2019 demanda articulação entre formação crítica, fortalecimento de políticas públicas e reconhecimento da importância da Psicologia na educação básica. Destaca-se, ainda, a necessidade de novas pesquisas para ampliar a compreensão sobre o tema e contribuir na superação dos desafios para a atuação em Psicologia Escolar e Educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia escolar; Lei nº 13.935/2019; Políticas Públicas.

RESUMEN:

El estudio analizó la actuación de psicólogas(os) escolares en la educación básica del estado de Tocantins, con foco en la implementación de la Ley 13.935/19, que prevé la inserción de estos profesionales en las redes públicas de enseñanza. Vinculado a la investigación ‘Actuación de las(os) Psicólogas(os) en la Educación Básica del Estado de Tocantins’, tuvo como objetivo identificar los desafíos para la implementación efectiva de la ley, analizando atribuciones y prácticas en el contexto escolar. Se adoptó un enfoque cualitativo, con revisión de la literatura, entrevistas semiestructuradas y aplicación de cuestionarios a psicólogas(os) escolares. La revisión consideró artículos publicados en las bases SciELO, PePsic y BVS-Psi entre 2014 y 2024. La búsqueda se realizó mediante el uso de los descriptores (1) Psicología Escolar, (2) escuela pública y (3) Ley 13.935/19. También se consideraron referencias técnicas del área. De un total de 12 entrevistas realizadas, se seleccionaron cuatro para la elaboración de los análisis presentados en este artículo. Se recurrió a las técnicas de Análisis de Contenido y Análisis de Contenido Temático. Los resultados evidenciaron la ausencia de políticas públicas estructuradas para garantizar la inserción efectiva de psicólogas(os) en el contexto escolar, además de resistencias institucionales y vacíos en la formación. Se concluyó que la implementación de la Ley 13.935/19 requiere articulación entre formación crítica, fortalecimiento de políticas públicas y reconocimiento de la importancia de la Psicología en la educación básica. Asimismo, se destaca la necesidad de nuevas investigaciones para ampliar la comprensión sobre el tema y contribuir a la superación de los desafíos para la actuación en Psicología Escolar y Educativa.

PALABRAS CLAVE: Psicología escolar; Ley n.º 13.935/19; Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

A inserção de profissionais da Psicologia no ambiente escolar tem sido pauta recorrente no debate educacional brasileiro, especialmente após a sanção da Lei nº 13.935/2019 (BRASIL, 2019), que prevê a obrigatoriedade da presença de psicólogas(os) e assistentes sociais nas redes públicas de Educação Básica. A legislação estabelece que esses profissionais devem integrar equipes multiprofissionais, colaborando na promoção de práticas pedagógicas inclusivas, no fortalecimento de vínculos entre escola, família e comunidade, bem como na elaboração de estratégias para enfrentar desigualdades, violências e processos de medicalização da educação. Apesar de seu caráter inovador e de seu potencial para democratizar a educação, a efetivação da Lei ainda encontra entraves políticos, institucionais e culturais que dificultam sua consolidação nos espaços escolares.

Historicamente, a Psicologia Escolar e Educacional no Brasil se desenvolveu em meio a tensões. Inicialmente marcada por práticas classificatórias e voltadas à adaptação de crianças às normas escolares, teve, entre as décadas de 1980 e 1990, forte direcionamento para a explicação do fracasso escolar, muitas vezes responsabilizando o aluno de forma individualizante ou atribuindo a culpa exclusivamente às condições socioeconômicas e familiares (BARBOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2010). Aos poucos, essa área tem buscado superar uma tradição de

enfoque clínico e patologizante para adotar uma perspectiva crítica, que compreende a escola como espaço de produção de subjetividade, socialização e transformação social. Nesse sentido, a atuação da(o) psicóloga(o) escolar não deve restringir-se à aplicação de testes ou diagnósticos individuais, mas considerar dimensões históricas, políticas, pedagógicas e sociais que atravessam o processo de escolarização e impactam diretamente a vida dos estudantes.

Entretanto, segundo CASSINS et al. (2007), a psicologia escolar enfrenta limitações internas e externas. No âmbito interno, observa-se a existência de divergências quanto ao reconhecimento da área, em grande parte devido à predominância de uma visão clínica que restringe tanto as possibilidades de atuação quanto o reconhecimento social da profissão. No campo externo, usuários, gestores e profissionais da educação muitas vezes desconhecem as contribuições que a Psicologia pode oferecer ao contexto escolar. Apesar dessas dificuldades, há iniciativas e práticas que vêm fortalecendo uma nova compreensão da Psicologia Educacional, demonstrada pelos resultados positivos já alcançados. Este artigo busca explicitar essas limitações, mas também ressaltar as potencialidades do campo. No estado do Tocantins, a implementação da Lei nº 13.935/2019 (BRASIL, 2019) reflete o cenário nacional, mas apresenta particularidades locais.

A pesquisa “Atuação das(os) psicólogas(os) na educação básica do estado do Tocantins” surgiu nesse contexto com o propósito de analisar a inserção, as atribuições e os desafios enfrentados por psicólogas(os) escolares na rede pública. O projeto, iniciado no segundo semestre de 2023, foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal do Tocantins (n. CAAE 75320623300005519) e vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Tocantins (PPGECS/UFT). Além do foco estadual, a pesquisa conecta-se a um estudo mais amplo, coordenado pela Professora Dra. Marilene Proença Rebello de Souza, docente e pesquisadora da Universidade de São Paulo, que reúne experiências de diferentes países da América Latina e amplia o debate sobre políticas públicas e a atuação da Psicologia na educação.

Nesse cenário, destacaram-se algumas questões norteadoras: quais os principais obstáculos para que psicólogas(os) se integrem de forma efetiva às equipes multiprofissionais? O que as diretrizes legais e técnicas apontam como funções dos profissionais da psicologia dentro do campo escolar? De que maneira o trabalho intersetorial tem se estabelecido dentro dessas equipes? Tais indagações orientaram os objetivos da pesquisa, que buscou: (a) compreender as atribuições da(o) psicóloga(o) no contexto da educação básica; (b) identificar os desafios enfrentados por esses profissionais; e (c) analisar a contribuição da perspectiva intersetorial para

a efetivação da lei.

A relevância deste estudo está no fato de que, mesmo com os avanços legais, a inserção da Psicologia na escola ainda é atravessada por resistências institucionais, ausência de políticas estruturadas e lacunas na formação continuada. Além disso, persiste um imaginário social que associa a Psicologia escolar à punição ou ao diagnóstico clínico, em vez de reconhecê-la como prática voltada à prevenção, ao cuidado e à promoção de direitos. Ao investigar a atuação de psicólogas(os) escolares no Tocantins, esta pesquisa pretende contribuir para o fortalecimento de práticas inclusivas e críticas, ampliando a compreensão do processo educativo, enfrentando os desafios contemporâneos da escola pública e consolidando a intersetorialidade como estratégia para uma educação mais integral.

A análise ancorou-se na perspectiva histórico-cultural, que tem as contribuições de Vygotsky (1998) como precursoras para seu fundamento já que este entendia o desenvolvimento humano como resultado de interações mediadas social e historicamente, compreendendo o sujeito em sua totalidade, inserido em contextos que moldam suas experiências e aprendizagens. Para fins deste artigo, foram selecionados trechos de quatro das doze entrevistas realizadas, escolhidas com base em sua profundidade qualitativa e pertinência aos objetivos do estudo. Para preservar a identidade dos participantes, foram utilizados os pseudônimos P1, P2, P3 e P4.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada com psicólogas(os) atuantes em municípios distintos da rede estadual de educação básica do estado do Tocantins. Este estudo configurou-se como uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, fundamentada nos pressupostos teóricos da abordagem histórico-cultural e orientada pelas diretrizes e pelos referenciais teórico-técnicos da Psicologia Escolar e Educacional. Tal perspectiva foi escolhida por compreender o processo de aprendizagem como mediado por interações sociais, culturais e históricas, situando o indivíduo no contexto escolar em sua totalidade, para além dos limites institucionais. A investigação foi desenvolvida em duas etapas principais: (1) levantamento bibliográfico e documental acerca da atuação de psicólogas(os) escolares e da efetivação da Lei nº 13.935/2019 (BRASIL, 2019); e (2) coleta de dados empíricos, realizada por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas com profissionais da rede pública de Educação Básica no Tocantins.

A revisão bibliográfica abrangeu publicações entre 2014 e 2024, disponíveis nas bases Scientific Electronic Library Online (SciELO), Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PePSIC) e Biblioteca Virtual em Saúde – Psicologia Brasil (BVS-Psi). Foram utilizados como descritores: Psicologia Escolar, Escola Pública e Lei nº 13.935/2019 (BRASIL, 2019). Como critérios de

exclusão, descartaram-se artigos fora do recorte temporal, que não abordassem diretamente a temática ou que não estivessem redigidos em português. Além disso, documentos normativos disponibilizados pelo Conselho Federal de Psicologia e pelos Conselhos Regionais também foram considerados no corpus da pesquisa.

Os dados coletados foram sistematizados e examinados à luz da técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2002), estruturada em três fases: (a) pré-análise – organização do material, definição do corpus e dos objetivos; (b) exploração – codificação, seleção de unidades de registro, categorização e estabelecimento de critérios de relevância; e (c) tratamento dos resultados – organização das categorias, análise de frequência e interpretação dos significados.

Paralelamente, recorreu-se à Análise Temática proposta por Braun e Clarke (2006), composta por seis etapas: familiarização com os dados, geração de códigos iniciais, identificação de temas, revisão, definição e nomeação dos temas, culminando na elaboração do relatório. Essa combinação metodológica possibilitou a identificação de categorias referentes às atribuições profissionais, aos desafios para a implementação da Lei e às práticas intersetoriais desenvolvidas no contexto escolar.

Na segunda etapa da investigação, foram obtidas oito respostas por meio de questionários, posteriormente tabuladas no Google Planilhas. Já as doze entrevistas semiestruturadas foram organizadas com apoio de mapas mentais e nuvens de palavras, recursos que auxiliaram na identificação dos temas mais recorrentes. Antes de cada entrevista, um termo de consentimento livre e esclarecido foi apresentado e assinado pelas participantes. A análise do material bibliográfico, documental e empírico resultou na sistematização dos achados em três eixos temáticos: (1) atribuições da(o) psicóloga(o) escolar; (2) desafios para atuação do psicólogo e efetivação da Lei nº 13.935/2019 (BRASIL, 2019); e (3) práticas e perspectivas intersetoriais na Psicologia Escolar e Educacional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1. Atribuições da(o) psicóloga(o) escolar

De acordo com a Lei nº 13.935/2019 (BRASIL, 2019) e a nota técnica publicada pela Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), são atribuições das(os) psicólogas(os) que atuam no contexto escolar: colaborar na elaboração de projetos pedagógicos e políticas públicas de educação; promover a aprendizagem inclusiva e oferecer orientação em casos de dificuldades de escolarização; realizar avaliações psicológicas considerando o contexto educacional; favorecer a integração entre escola, família e comunidade; contribuir para a formação continuada de

educadores; atuar na prevenção e no enfrentamento de preconceitos, violências, medicalização e judicialização da vida escolar; desenvolver ações intersetoriais em conjunto com áreas como saúde, assistência social, direitos humanos e justiça; apoiar a escolarização de estudantes da educação especial; propor medidas de acessibilidade e melhoria das condições de ensino; além de valorizar a subjetividade dos alunos, sempre pautando a atuação em princípios éticos e técnico-científicos.

2. Desafios para a efetivação da Lei nº 13.935/2019

Embora o cumprimento dessas atribuições seja de grande relevância, a inserção de psicólogos(os) nas escolas ocorre de forma complexa, marcada por diversos desafios. O Centro de Referências em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP) em seu caderno Referências Técnicas para atuação de psicólogos(os) na Educação Básica, aponta que a atuação desses profissionais se dá em um ambiente institucional hierarquizado, que delimita funções e responsabilidades. Nesse cenário, nem sempre há a construção de redes colaborativas capazes de promover reflexões sobre o cotidiano escolar e de transformar práticas diante das dificuldades enfrentadas.

As entrevistas realizadas com 12 psicólogos(os) da rede pública de ensino do Tocantins evidenciaram que as funções previstas em lei ainda são pouco conhecidas por grande parte da comunidade escolar. O papel da Psicologia, muitas vezes, é associado ao modelo clínico e à patologização, percepção que remonta à própria história da área. Maria Helena Souza Patto (1997) ressalta que, em décadas passadas, práticas de diagnóstico dirigidas sobretudo a crianças em situação de vulnerabilidade, oriundas da escola pública, acabavam por reforçar e justificar processos de exclusão social. Essas práticas não consideravam as condições de vida e as especificidades da aprendizagem de cada estudante, reduzindo-os a coisas. A autora ainda destaca que a formação técnica da época, fortemente voltada à testagem, dificultava o debate sobre uma visão crítica da realidade escolar.

Desde o século XIX, quando a Psicologia se consolidou como campo científico, a educação esteve entre seus primeiros espaços de atuação. No Brasil, o desenvolvimento dessa prática seguiu modelos psicométricos, clínicos, preventivos e compensatórios (LIMA, 2005). Essa trajetória histórica, centrada em testagem e classificação, ainda reverbera nas expectativas e discursos de gestores, professores e familiares na atualidade. A própria Lei nº 13.935/2019 (BRASIL, 2019) enfrenta impasses relacionados ao desconhecimento, à resistência institucional e à falta de formação específica. Tanto nas entrevistas quanto nas respostas obtidas pelos

questionários, nenhum participante relatou ter recebido capacitação voltada ao contexto escolar, o que contribuiu para sentimentos de insegurança e deslocamento. A ausência de reconhecimento também foi um ponto recorrente: uma psicóloga, identificada como P1, relatou que após a gestão escolar receber uma formação sobre transtornos psíquicos, passou a ser excluída do processo de encaminhamento, já que os critérios de diagnóstico passaram a ser aplicados diretamente pelos gestores. Outra profissional, designada como P2, descreveu uma situação em que se encontrava produzindo cartazes para uma campanha antiviolência e, ao passar por ali, um integrante da direção da instituição disse-lhe haver muito trabalho a ser feito. Segundo a entrevistada, o comentário sugeriu que aquela atividade - produção de cartazes - não havia sido percebida em sua importância, tampouco teria sido considerada uma atividade de trabalho para a psicóloga.

Os relatos ilustraram um distanciamento entre as atribuições previstas em lei e as funções que, na prática, são atribuídas a esses profissionais pelas instituições escolares. Essa condição interfere diretamente na construção da identidade de profissionais da área de Psicologia Escolar e Educacional. Considerando-se a identidade como uma categoria associada ao fazer, à atividade (CIAMPA, 2002), entende-se que as imprecisões nas atribuições e prescrições vinculadas ao trabalho em Psicologia Escolar refletem nos desafios para a construção de uma identidade profissional atrelada aos pressupostos e aos anseios da área. Ademais, essa fragilidade inviabiliza a autonomia necessária à atuação nesta área.

Em seus estudos sobre Identidade, Ciampa (2002) aborda a dialética autonomia/heteronomia. De acordo com o autor, enquanto a autonomia diz respeito ao papel que o indivíduo busca construir para si, a heteronomia refere-se ao papel atribuído externamente. Traçando um paralelo, considera-se que a discrepância entre o que o(a) psicólogo(a) se propõe a realizar no contexto escolar - com base em sua formação e nas referências técnicas da área - e as expectativas em relação ao seu trabalho pode gerar um conflito identitário.

De modo complementar, Bourdieu (1989) argumenta que o poder simbólico atua como uma força invisível que define e legitima as funções sociais dos sujeitos, influenciando diretamente o modo como esses profissionais são percebidos e inseridos na instituição.

A gente sentava com a coordenação pedagógica, com a diretoria, e tentávamos melhorar a nossa situação, nos impor enquanto profissional. Dialogando com eles. Olha, isso não é nossa atuação. A gente levava também o regimento da escola, levava notas técnicas de cada conselho(...) é algo que a gente tinha que fazer praticamente toda semana. Toda semana a gente tinha que ter uma conversa com a direção, com os professores, que estes, muitas vezes, viam a sala da orientação, a sala da equipe multi, como um local em que os alunos, os estudantes, eram direcionados para ganhar uma suspensão, para ser advertidos, ou até mesmo como os próprios alunos já estavam vendo a gente como uma sala de punição, ou seja, algo muito negativo (P3).

Ao relacionar a fala da entrevistada P3 com a teoria de Bourdieu, observa-se que a articulação continuada das profissionais com a gestão evidencia um esforço em disputar o poder simbólico que define o papel da Psicologia na escola. Trata-se de um embate em torno de quem detém a legitimidade para estabelecer o que significa ser psicólogo escolar: se o senso comum, que o associa à punição, ou as normativas técnicas e éticas da profissão, que apontam para uma atuação acolhedora, preventiva e promotora do desenvolvimento humano. Esse confronto entre o pensamento crítico dos psicólogos acerca de sua prática e a visão normatizadora da instituição foi recorrente nos relatos da maioria dos profissionais mais jovens, sendo a faixa etária média de 25 a 40 anos. Contudo, também emergiram depoimentos de psicólogos mais experientes, acima de 50 anos, cujas perspectivas se aproximavam das concepções institucionais, com ênfase na testagem e na punição, e menor comprometimento com a função crítica da Psicologia. Alguns desses profissionais possuíam, inclusive, formação inicial em magistratura, o que pode ter influenciado a forma como compreendem sua atuação no espaço escolar.

Dependendo do caso, ele vai ser, ele vai receber a advertência, depois ele vai, primeiro, à orientadora, ou até eu mesma quando elas não estão. A gente registra quando é a primeira vez. Quando é a segunda, nós advertimos. Aí, a terceira vez, a gente já dá uma suspensão, dependendo do caso. Tem casos que é mais sério, a gente dá uma suspensão de três dias, de um dia, de dois dias, vai depender do que seja, do caso. E aí, quando a gente adverte eles, a gente também comunica com os pais o que foi que aconteceu, o pai vai ter que ir à escola para conversar e assinar essas advertências. E quando percebemos que essa advertência e esse comportamento tem sido recorrente, e a gente percebe que não é, não foi algo que outros estudantes cometeu com ele, não foi algo de dentro, interno, da sala, mas é algo dele mesmo. E a gente percebe que é uma problemática que já veio de casa (...) (P4).

Estas falas exemplificam como as normas são difundidas e repetidas a ponto de os trabalhadores se tornarem o que Foucault (1987) vai caracterizar na figura dos soldados, sendo aqueles que assumem uma posição de submissão e docilidade diante das diretrizes exigidas. Se acostumando com o papel que a eles são atribuídos de agentes de testagem, correção e vigilância, procurando adequar o aluno a norma, punindo-o e responsabilizando seu núcleo familiar pelo insucesso e “mal-comportamento” de maneira acrítica, individualizante e reducionista. Compreender o processo de escolarização exige considerar suas múltiplas dimensões históricas, psicológicas, pedagógicas e políticas que atravessam o cotidiano escolar e influenciam a constituição dos sujeitos que dele participam (SOUZA, et al., 2014). Ao se dar pela ótica do não questionamento, há um risco de que a atuação caia na armadilha de funcionar como treinadora de uma atitude moral ideal, controlando os corpos e as ações, assim como retrata Foucault. Nesta mesma perspectiva a categoria de Análise institucional traz os conceitos de instituinte e instituído, o instituído seria a ordem vigente e estabelecida, valores e modos de representação social que se enquadram no que é tomado como normal. Já o instituinte poderia ser definido como a

contestação, a inovação, sendo rejeitado e visto como negativo (LOUREAU, 2004).

Discutir aquilo que se denomina como dimensão institucional traz à baila tensões que se referem a um jogo de forças entre aquilo que está estabelecido historicamente e que cria um modo de pensar e que, no funcionamento do próprio jogo, possibilita rompimentos e inaugurações na estrutura das relações sociais. Essas tensões referem-se a um constante movimento entre forças instituídas e forças instituintes [...] (MACHADO, 2022, p. 4).

As barreiras enfrentadas por profissionais voltados a uma atuação crítica, ao buscarem renovar, deslocar ou propor novos modos de funcionamento institucional nas escolas, encontram-se, em grande medida, na força do instituído, que atua como obstáculo à transformação. Embora a Psicologia deva constituir um dos fundamentos da prática educativa, contribuindo para a compreensão dos processos de escolarização a partir da perspectiva de classe e de suas condições concretas de vida, elemento essencial para a construção de uma pedagogia com potencial inclusivo e transformador (ANTUNES, 2008), muitos psicólogos ainda se percebem como figuras externas, quase intrusas, na dinâmica escolar. Esse cenário foi exemplificado pelo relato da psicóloga P1, mencionado anteriormente. Além disso, as entrevistas revelaram outras dificuldades recorrentes, como a carência de recursos, a inexistência de espaços adequados para escutas e intervenções, a ausência de concursos públicos específicos que gera dependência de indicações políticas e, conseqüentemente, instabilidade no emprego, bem como a baixa remuneração e o desvio de funções. Além dos atravessamentos da própria instituição como a violência, desigualdade e preconceito, já que a mesma reproduz e reflete todas as estruturas encontradas na sociedade.

3. Práticas e perspectivas intersetoriais

Os dados empíricos destacaram um aspecto pouco enfatizado nas discussões teóricas sobre Psicologia Escolar e Educacional: a intersetorialidade. A Lei nº 13.935/2019 (BRASIL, 2019), além de instituir a atuação de psicólogos no espaço escolar, prevê a constituição de equipes multiprofissionais formadas por psicólogos e assistentes sociais, na realidade estadual as orientadoras pedagógicas também compõem as equipes. Durante as entrevistas, alguns profissionais relataram experiências positivas de colaboração, nas quais o trabalho em equipe se consolidava por meio de reuniões frequentes, voltadas à discussão de casos e à tomada de decisões conjuntas sobre encaminhamentos e estratégias de intervenção. Nessas situações, a construção coletiva favorecia um ambiente de diálogo, permitindo maior efetividade no acompanhamento dos estudantes.

A nossa relação entre equipe, eu acredito que era muito boa, a gente nunca... a gente a gente conseguia dialogar muito bem(...) o nosso diálogo era muito bom, até porque

todas... tirando a assistente social e psicóloga que já trabalhavam na escola em 2022, o resto da equipe toda eram profissionais novas.(...) Então, todos ali estávamos para aprender, a gente ouvia bastante o que o outro tinha a acrescentar, então eu acho que isso foi algo muito positivo para a gente ter conseguido manter a nossa união ali enquanto equipe, até porque a sala era pequena, não tinha como você ficar de cara fechada pra um que estava na tua frente. Então, durante as discussões de alguns casos mais sérios, esse relacionamento, esse bom relacionamento entre a nossa equipe foi fundamental, que era quando a gente sentava ali e alguns chegavam com casos, por exemplo, a estudante me relatou que ela está sofrendo abuso em casa, então eu ficava... eu levava isso para a equipe, olha, eu faço mais um acolhimento com ela para explicar como é que vai se proceder de agora em diante. Eu entro em contato com a família primeiro, ou eu devo entrar em contato com o conselho, sei lá, e a partir daí, a gente ia discutindo, a gente decidia cada passo importante (P3).

Porém esta não é a realidade de todas as equipes, (P2) relatou que a equipe multiprofissional da qual faz parte contém uma hierarquia sendo a transversalidade uma impossibilidade.

(...)mas ainda é muito direcionado pro orientador tanto que quando eu cheguei na escola, não era uma sala só, era uma sala dos orientadores e uma sala do resto da equipe, dos psicólogos e dos assistentes sociais. Tanto que assim cada orientador tem um celular pra fazer suas ligações, né, tipo entrar em contato com as famílias, as assistentes sociais tem um celular e a psicologia, não tem nada. A gente, eu e o outro psicólogo, conversamos sobre isso né, que a parede que dividia as duas salas ela não era só física, ela era simbólica, porque atrapalhava muito também a nossa atuação e dizia pra quem era direcionada aquele serviço né, que eram os orientadores e que muitas vezes nós estavam ali como uma equipe de apoio e não como uma equipe multiprofissional mesmo (P2).

Diante do exposto, observa-se que, de modo geral, a análise dos dados evidencia a atuação da psicologia escolar como um campo em processo de consolidação, permeado por avanços, limites e contradições. As atribuições previstas pela legislação e por documentos técnicos são abrangentes e apresentam um potencial significativo de contribuição para o processo educativo. Entretanto, os resultados demonstram que, na prática, essas funções ainda são pouco conhecidas e, muitas vezes, reinterpretadas no cotidiano escolar a partir de concepções restritivas que reduzem o papel da Psicologia.

No que se refere às práticas intersetoriais, embora se verifiquem experiências positivas de colaboração horizontal entre psicólogos, assistentes sociais e orientadores pedagógicos, também emergem contextos em que a hierarquia institucional se impõe, dificultando a construção de um trabalho verdadeiramente multiprofissional. Estes contrastes revelam que a efetivação da Lei nº 13.935/2019 (BRASIL, 2019) não depende apenas da inserção formal desses profissionais nas escolas, mas também da disposição institucional para fomentar redes de diálogo e cooperação.

Assim, a discussão aponta que a consolidação da Psicologia Escolar no Tocantins requer investimentos em políticas públicas que assegurem condições adequadas de atuação, a realização

de concursos específicos para a área e a promoção de processos formativos capazes de fortalecer uma identidade profissional crítica, comprometida com os direitos humanos e com a transformação social. A articulação entre atribuições, desafios e práticas intersetoriais constitui, portanto, eixo central para a efetividade da lei, reforçando a relevância da Psicologia como componente essencial na construção de uma educação pública inclusiva, democrática e integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta análise evidenciou que a inserção da(o) psicóloga(o) na educação básica, prevista pela Lei nº 13.935/2019 (BRASIL, 2019), constitui um avanço relevante para a construção de práticas educativas mais inclusivas e democráticas. Entretanto, sua efetivação ainda enfrenta obstáculos estruturais, políticos e institucionais que dificultam a consolidação de equipes multiprofissionais nas escolas públicas. Os resultados apontaram que, apesar dessas barreiras, psicólogas(os) vêm desenvolvendo práticas de resistência e enfrentamento, buscando a transformação do espaço escolar.

A intersetorialidade, especialmente na articulação com o Serviço Social e com políticas de proteção social, emerge como elemento indispensável para a efetividade da atuação. Ressalta-se, ainda, a importância de reconhecer e valorizar a diversidade cultural presente nos diferentes contextos escolares.

Concluiu-se, portanto, que a consolidação da Psicologia Escolar no Tocantins requer não apenas a plena implementação da Lei nº 13.935/2019 (BRASIL, 2019), mas também o fortalecimento de políticas públicas, de processos formativos consistentes e de práticas profissionais orientadas por pressupostos críticos da área. A efetivação dessas políticas demanda sensibilização da comunidade escolar, transformação cultural e construção de redes intersetoriais que assegurem inclusão, acessibilidade e promoção de direitos. Dessa forma, a atuação da(o) psicóloga(o) escolar pode se afirmar como contribuição essencial para a qualidade da educação pública, comprometida com os direitos humanos e com a transformação social.

Além disso, este estudo apontou a necessidade de ampliar a produção científica sobre a atuação de psicólogos escolares em contextos regionais e estaduais. Espera-se, assim, que os achados contribuam não apenas para a reflexão teórica, mas também para a transformação concreta das práticas escolares, reafirmando o compromisso ético e político da Psicologia com a defesa dos direitos humanos e a promoção de uma educação pública de qualidade.

Como limitações deste estudo, destaca-se, inicialmente, o reduzido número de psicólogas(os) voluntárias(os) para o preenchimento dos questionários e a participação nas

entrevistas. Além disso, o recorte geográfico circunscrito ao estado do Tocantins limita a generalização dos resultados para outras realidades, considerando as especificidades regionais das políticas educacionais e das condições de trabalho das(os) psicólogas(os) escolares. Outro aspecto a ser considerado refere-se à ausência de observações diretas no contexto escolar, o que poderia ampliar a compreensão das práticas profissionais em sua dinâmica cotidiana. Por fim, reconhece-se que o recorte analítico adotado, os objetivos e os eixos temáticos escolhidos podem não contemplar a totalidade das experiências e atravessamentos presentes no campo da psicologia escolar e educacional.

Por fim, compreende-se que futuras publicações decorrentes desta pesquisa, voltadas à atuação de psicólogas(os) escolares na educação básica do estado do Tocantins, poderão ampliar a compreensão acerca dos desafios e das possibilidades para a efetivação da Lei nº 13.935/2019.

REFERÊNCIAS

ANTUNES MAKINO, Mitsuko Aparecida. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 12, n. 2, p. 469-475, 2 jul. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020>. Acesso em 10, set. 2025

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL (ABRAPEE). Nota técnica sobre atribuições da(o) psicóloga(o) escolar e educacional. Gestão 2020-2022. Disponível em: https://abrapee.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/12/abrapee_nota-tecnica_2020.pdf. Acesso em: 06, set. 2025.

BARBOSA, Rejane Maria; MARINHO-ARAÚJO Clasy Maria. Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. **Estudos de Psicologia**, v. 27, p. 393-402, set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/HfFbGhyKP8vqpXtJFW9n9FP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 de set. 2025.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002. 226p.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

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: seção 1, Brasília, DF, ano 156, n. 239, p. 1, 12 dez. 2019.

BRAUN, Virginia; CLARK, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, 3(2), 77-101, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em: 02, set. 2025.

CASSINS, M. et al. **Manual de Psicologia escolar-educacional**. Conselho Regional de Psicologia do Paraná. Curitiba: Gráfica e Editora Unificado, 2007.

CIAMPA, Antonio Carlos. Políticas de Identidade e Identidades Políticas. In C. I. L. Dunker & M. C. Passos (Orgs.). **Uma psicologia que se interroga – ensaios** (pp. 133-144). São Paulo: Edicon, 2002.

CFP - Conselho Federal de Psicologia (Brasil). **Técnicas para atuação de Psicólogos (os) na Educação Básica**. 2.ed. Brasília:CFP, 2019. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf. Acesso em: 10 set. 2025.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

DE LIMA, Aline Ottoni Moura Nunes. Breve histórico da psicologia escolar no Brasil. **Psicologia Argumento**, v. 23, n. 42, p. 17–23, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/psicologiaargumento/article/view/19637>. Acesso em: 10 set. 2025.

LOUREAU, R. O instituinte contra do instituído. In: S. Altoé (Ed.), **Analista Institucional em tempo integral**. São Paulo: Hucitec, 2004.

MACHADO, Adriana Marcondes; VERONESE Lilian Aracy Affonso. O pensamento institucionalista e a psicologia escolar: desassossegando as lógicas do cotidiano. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 26, 11 abril 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539202225808>. Acesso em 10, set. 2025

PATTO, M. H. S. Para uma crítica da razão psicométrica. **Psicologia USP**, v. 8, n. 1, p. 47–62, 1997.

SOUZA, M. P. R.; et al. Atuação do psicólogo na educação: análise de publicações científicas brasileiras. **Psicologia da Educação**, n. 38, jun 2014. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752014000100011&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 10, set. 2025

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.