

Atuação da psicologia escolar na mobilização e na articulação engajada junto à comunidade educativa

Lígia Carvalho Libâneo¹

Resumo

O artigo critica a psicologia escolar de matriz hegemônica, individualizante e normatizadora, que historicamente patologizou diferenças e desconsiderou dimensões sociais, institucionais, pedagógicas e territoriais inerentes ao processo educativo. Nosso objetivo é discutir a assunção de uma posição da psicóloga escolar latino-americana como uma das articuladoras e mobilizadoras da comunidade educativa, orientando-se de forma socialmente referenciada, institucionalmente situada e coletivamente engajada. Fazemos um percurso histórico na psicologia escolar considerando três momentos: atuação normativa e desarticuladora da comunidade educativa; atuação de maior participação no cotidiano escolar, fruto da leitura socioinstitucional do fracasso escolar; e atuação de mobilização e de articulação engajada junto à comunidade educativa, valorizando teorias, práticas e modos de produção de conhecimento latino-americanos, construídos a partir dos nossos territórios. Defendemos que a articulação da comunidade educativa não é um eixo ou dimensão da atuação profissional, mas uma forma de orientar o trabalho da psicologia escolar tendo como foco a construção de vínculos, a escuta, a convivência e a ação coletiva. Ao atuar com a comunidade e não sobre a comunidade, a psicologia escolar contribui com a construção de práticas democráticas, libertárias e transformadoras, que dialogam com as condições concretas da instituição educativa, das pessoas e dos territórios refratados nas vivências dos atores educacionais.

Palavras-chave: Psicologia escolar; articulação; comunidade educativa; América Latina; atuação.

Abstract

This article critiques mainstream, individualizing, and standardizing school psychology, which has historically pathologized differences and ignored the social, institutional, pedagogical, and territorial dimensions inherent to the educational process. Our objective is to discuss the adoption of a position by Latin American school psychologists as articulators and mobilizers of the educational community, guided by a socially referenced, institutionally situated, and collectively engaged approach. We trace a historical trajectory of school psychology across three distinct phases: normative practice that disarticulated the educational community; practice characterized by greater participation in daily school life, resulting from a socio-institutional understanding of school failure; and practice of mobilizing and engaging in active articulation with the educational community, valuing Latin American theories, practices, and modes of knowledge production built from our territories. We argue that articulating the educational community is not merely an axis or dimension of professional practice, but a way of orienting school psychology around the building of bonds, listening, coexistence, and collective action. By working with the community rather than on the community, school psychology contributes to the construction of democratic, libertarian, and transformative practices that dialogue with the concrete conditions of the educational institution, the individuals, and the territories reflected in the lived experiences of educational actors.

Palavras-chave: School psychology; articulation; educational community; Latin America; practice.

¹ Psicóloga, mestra e doutora formada pela Universidade de Brasília. ligiaclibaneo@gmail.com.



Esse texto é uma versão ampliada da comunicação “Possibilidades de atuação da psicologia escolar na articulação da comunidade educativa” apresentada no contexto do evento *I Diálogo Latinoamericano Brasil - Colombia Psicología, Territorios y Transformación Social*, organizado pelas instituições de educação superior UNIALFA (Brasil) e UNAD (Colômbia). Nesse evento, realizado de forma remota, docentes das duas instituições apresentaram suas produções no contexto das psicologias social, comunitária e escolar.

Em nossa intervenção discutimos a atuação da psicologia escolar a partir da posição ético-política de articulação da comunidade educativa. Para organizar a intervenção, partimos das palavras oferecidas pelo card do evento - vínculos, territórios e transformação social - e as relacionei à posição ético-política da psicologia escolar de articulação da comunidade educativa nas escolas, nas universidades e outras instituições educativas.

Utilizamos a expressão “comunidade educativa” no sentido freireano, o qual reconhece que aprendemos em comunidade e que somos todos aprendizes e educadores(as) à sua maneira, com seus saberes, experiências e vivências. Freire nos ensina que ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os humanos se educam entre si, mediatizados pelo mundo (Freire, 1987). A escolha por trabalhar com o conceito analítico “articulação da comunidade educativa” guarda relação com uma mudança nos compromissos ético-políticos e nos fundamentos teórico-metodológicos, observada na história da psicologia escolar, especialmente nas décadas de 70 e 80, que culminou na ampliação das possibilidades da atuação junto aos membros da escola.

Em um exercício de associação livre com relação à palavra “articulação”, surgiram imagens vinculadas às articulações do corpo. No corpo, as articulações facilitam deslizamento entre os ossos, os protegem,

absorvem impactos. As articulações e os sistemas articulares nos permitem dobrar as pernas, os braços, as mãos. E quando temos doenças articulares experimentamos dor, inchaço, rigidez. Percebemos então que a articulação não é um elemento acessório do corpo, sendo essencial para o movimento e para a sustentação da vida cotidiana.

Essa imagem das articulações do corpo como um espaço de encontro que possibilita o movimento nos parece muito útil para pensarmos a atuação da psicologia escolar. A articulação na escola é uma condição fundamental para que pessoas, saberes, afetos, territórios, instituições e práticas educativas possam se movimentar conjuntamente. Diante disso, nos perguntamos: e, quando essa articulação não acontece? O que na escola corresponde aos problemas articulares que acontecem no corpo? O que experimentamos como coletivo-escola diante desses problemas articulares?

A crítica à psicologia

Ao estudar a história da psicologia latino-americana, encontramos críticas contundentes ao modo como muitos conhecimentos psicológicos produzidos no norte global foram incorporados. Durante muito tempo, teorias formuladas no norte global foram apresentadas como se fossem universais e neutras. Modelos de desenvolvimento e de aprendizagem foram tratados como válidos para todas as pessoas, independentemente de suas condições históricas e culturais.

Essas perspectivas frequentemente produziram modos normatizantes de compreender o ser humano. Elas contribuíram para patologizar as diferenças, transformar os desvios da norma em problemas individuais e separar aquilo que, na vida concreta, está profundamente integrado. São exemplos dessa integração: o pensar e o sentir; o sujeito e a sociedade; o corpo e o pensamento; o humano e a natureza; a pessoa e seu território.





As universidades latino-americanas, muitas vezes, reproduziram conhecimentos europeus e norte-americanos como fundamentos únicos da ciência e da prática psicológica. No entanto, aquilo que se apresenta como conhecimento universal é, na verdade, um conhecimento situado em determinada cultura, em determinado momento histórico e em determinadas relações de poder.

Esses conhecimentos foram tomados como suficientes e universais, sem considerar as especificidades de nossos contextos latino-americanos: a desigualdade social, a pobreza, o racismo, as violências, as diferentes formas de organização comunitária, a diversidade cultural, geográfica, regional de nossos povos, entre outras.

Ao longo do tempo, vivemos transformações teórico-práticas importantes na psicologia latino-americana. Especialmente a partir da década de 1970/1980, autoras e autores da psicologia social, da psicologia comunitária, da psicologia da saúde, da psicologia escolar passaram a criticar uma psicologia que muitas vezes estava a serviço das classes privilegiadas e que não assumia compromisso com as classes populares. Essa crítica foi fundamental. Ela nos posicionou nessa reflexão de Martín Baró (1996):

Não se trata de abandonar a psicologia; trata-se de colocar o saber psicológico a serviço da construção de uma sociedade em que o bem estar dos menos não se faça sobre o mal estar dos mais, em que a realização de alguns não requeira a negação dos outros, em que o interesse de poucos não exija a desumanização de todos (p. 23).

As críticas iniciadas nas décadas de 70 e 80 estavam muito voltadas para as questões de classe, o que foi essencial. No entanto, tornaram-se mais complexas quando incorporaram também as questões de identidade, étnico-raciais, de gênero, de território, de deficiência, de idade, de

sexualidade, de pertencimento cultural e outros modos diversos de existência. Bento (2022), no livro “O pacto da branquitude”, comenta:

Trata-se de compreender a perspectiva que emerge quando deslocamos o olhar que está sobre os “outros” racializados, os considerados “grupos étnicos” ou os “movimentos identitários” para o centro, onde foi colocado o branco, o “universal”, e a partir de onde se constitui a noção de raça (p. 15).

Muitos de nós psicólogas(os) fomos formadas(os) dentro das escolas estadunidenses e europeias. Por isso, se queremos produzir uma psicologia com compromisso social, precisamos reaprender. Precisamos conhecer e valorizar teorias, práticas e modos de produção de conhecimento que tenham sido construídos a partir dos territórios latino-americanos e que considerem as pessoas em suas condições concretas de existência.

É necessária uma mudança de posicionamento dentro da escola e da universidade quando a psicologia almeja não apenas ser acolhedora da diversidade, mas reconhecer a diversidade como produtora de conhecimento, de imaginação e de transformação. Silva (2020) nomeia de práticas valorizativas aquelas que “ao se ocuparem da produção do conhecimento em torno do legado africano e afro-brasileiro valorizam suas contribuições” (p. 106) a exemplo da lei 11.645/08¹ que trata da obrigatoriedade de incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

As teorias críticas, contracoloniais e decoloniais nos ajudam a compreender que valorizar as diferenças não significa apenas reconhecer que elas existem. Significa reconhecer que as diferenças produzem outras formas de pensar, sentir, aprender e organizar a vida coletiva. A sociedade é plural e diversa.

¹ A lei 11.645/08 alterou a lei 10.639/03.





Somos pessoas de diferentes regiões, culturas, línguas, histórias familiares, territórios. Somos negros, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, camponeses, pessoas das periferias urbanas e de tantos outros lugares sociais e geográficos. Todas essas histórias se encontram no território da escola e da universidade, especialmente quando são instituições educativas públicas.

Na próxima seção fazemos o debate da crítica à psicologia, circunscrito à área da psicologia escolar. Reconhecemos que ao encontrar com os sujeitos e suas subjetividades, a psicologia “tem importantes contribuições na superação de análises individualizantes e medicalizantes, pautando reflexões acerca da complexidade das relações sociais que incidem nos processos de aprendizagem” (CFP, 2019, p. 9). Nesse sentido, a psicologia escolar deve pensar formas de superar determinismos sociais que impedem o entendimento da complexidade que envolve as relações estabelecidas na escola em sua busca por contribuir com a função social dessa instituição no contexto latino-americano.

A psicologia escolar crítica

A psicologia escolar é uma área de atuação profissional com suas especificidades. A psicologia escolar não é uma psicologia que se faz na escola e na universidade e que poderia ser feita em qualquer outro contexto. Trabalhamos com pessoas que ocupam lugares sociais e posições institucionais relacionadas ao trabalho educativo. Atuamos com estudantes, professoras e professores, trabalhadoras e trabalhadores não docentes, equipes de gestão, famílias e comunidades. Trabalhamos para realizar a função social da escola, entre as quais a de “socializar conhecimentos e experiências produzidos pela humanidade, problematizando as dimensões de classe, cultura, religião, as relações de gênero e étnico-raciais constituintes da sociedade em que vivemos, bem como dos

conhecimentos historicamente produzidos” (CFP, 2019, p. 43).

Na escola, vamos aprender de forma planejada e sistematizada as diversas formas de consciência social produzidas historicamente pela humanidade, vamos reestruturar nosso psiquismo, transformar nossa subjetividade, e desenvolver uma nova forma de relação com a realidade, ampliando nossas possibilidades de inteligibilidade sobre ela (Asbahr & Mendonça, 2022). Para que isso aconteça é preciso compreender o sujeito educativo vinculado às relações e as condições que o constituem dentro e fora da escola. Cada pessoa chega ao espaço educativo com suas histórias, posicionamentos, experiências com o território, identidades, vivências, relações com saberes e formas singulares de viver e interpretar a realidade. Essas diferenças exigem que nos atentemos às diversas possibilidades de ser e estar no mundo.

Historicamente, a psicologia escolar reproduziu práticas hegemônicas nos contextos educativos, individualizando nos sujeitos, especialmente estudantes e familiares, questões pertinentes ao processo educativo e à conjuntura social. A partir de leituras individualizantes e normatizadoras, a psicologia escolar desenvolveu um conjunto de saberes e de práticas adaptacionistas e patologizantes que identificaram no estudante por questões biológicas ou por sua origem social as causas das dificuldades escolares e do fracasso escolar, desconsiderando aspectos sociais, institucionais e pedagógicos (Angelucci, Kalmus, Paparelli & Patto, 2004). Isso constituiu não somente um modo de fazer psicologia mas também construiu os espaços em que a psicologia escolar foi ocupando dentro da escola, restringindo e muitas vezes limitando os tipos de relações que foi estabelecendo com a comunidade enquanto sistema. Isso também operou e refletiu na possibilidade de acesso à conhecimentos como políticas nacionais e locais de educação, bem como à conhecimentos sobre as diversas dimensões das práticas pedagógicas que





interferem no processo ensino-aprendizagem. A relação com a comunidade escolar em uma atuação individual, normatizadora e adaptativa caracteriza-se pela quase independência - como se não fizesse parte do cotidiano escolar - e pelo pouco reconhecimento sobre a participação das questões sociais, institucionais e pedagógicas.

Esse cenário passa a se transformar com o período da crítica (1981-1990), quando a leitura do fracasso escolar passa a ser reconfigurada, estabelecendo novas formas de compreensão sobre esse fenômeno (Barbosa, 2012). A psicologia escolar passa a ser criticada pelas concepções e práticas normativas, por estabelecer padrões de comportamento universais e a-históricos e por desconsiderar as culturas dos estudantes.

O período da crítica, segundo Barbosa (2012), aportou discussões sobre o papel da(o) psicóloga(o) escolar a partir das novas configurações da sociedade democrática, provocando reflexões sobre em que bases e referenciais a psicologia poderia se reconstruir para superar o modo normativo e classificatório de atuação. Embasando-se em Prates (2011), a autora entende que a partir do período da crítica “a visão individualista da Psicologia educacional e escolar tradicional passa a ser substituída por uma preocupação com os processos educativos de modo mais amplo e com as redes de relações constituídas no interior da escola” (Barbosa, 2012, p. 119). Esse cenário de crítica também foi inaugurador de práticas criadoras em psicologia escolar. Possibilitou expandir a presença da psicologia dentro da escola, ampliar sua participação no cotidiano escolar e em espaços escolares como conselhos de classe, reunião de professores, etc., e a ativar parcerias com os atores educacionais.

Os entendimentos de que a organização do espaço educativo afeta a relação com o conhecimento, de que as políticas sociais interpelam o cotidiano da escola e de que os atores escolares são diversos, entre outros, vão ampliando as questões sobre o contexto escolar

e provocando a criação de outras formulações metodológicas até então desconhecidas para a área da psicologia escolar. A área foi compreendendo, por exemplo, a importância estratégica de atuação com gestores, conhecendo as especificidades de sua atividade, e propondo metodologias de articulação (Petroni & Souza, 2014). A área foi entendendo-se como parte de uma organização cujas questões institucionais, sociais e pedagógicas não somente reverberam em seu fazer como também o compõem. A área foi demarcando melhor os tensionamentos sociais que estão presentes na escola, sendo ela parte desses tensionamentos e sendo por eles tensionada.

A chegada ao trabalho coletivo da escola trouxe arejamento e novos desafios à atuação da psicologia escolar, ampliando a percepção de que muitas vezes o coletivo de trabalhadores não encontrava-se organizado. A clínica da atividade nos auxilia a pensar sobre a relação entre o enfraquecimento do poder de agir e as situações em que os coletivos de trabalhadores não estão fortalecidos ou estão isolados, desprovidos dos recursos genéricos disponíveis para a ação. Essa fragilização dos trabalhadores dificulta a transformação do vivido (Coimbra & Barros, 2016).

A desmobilização e a fragilização das organizações coletivas é princípio estruturante dos modos colonizadores e capitalistas de existência que visam enfraquecer pessoas, seus saberes e suas comunidades. Por isso é tão importante pensar a postura articuladora dos(as) educadores(as) e educandos(as), e não somente da(o) psicóloga(o) escolar, pois somente a comunidade escolar/universitária pode construir soluções socialmente situadas e referenciadas para os problemas complexos que enfrenta. Diante disso, é preciso rejeitar uma posição articuladora da psicologia escolar que adota um papel centralizador, de respostas prontas e encaminhamentos engessados e protocolares. Ao contrário disso, a atuação articuladora deve sempre agir diante do endereçamento de uma demanda





escolar/acadêmica questionando-se: qual coletivo pode ser acionado e mobilizado aqui?

A ativação da comunidade educativa: um compromisso coletivo

A história do conhecimento sobre a participação do contexto no desenvolvimento humano nem sempre abordou a influência deste como algo dependente da pessoa que o vivencia. A vivência é uma unidade de análise personalidade-meio, proposta por Vigotski (2018). Trata-se de uma resposta conceitual e metodológica às pesquisas de sua época que estudavam o papel do meio e o papel da personalidade no desenvolvimento humano de forma fracionada. As relações entre ambos eram estabelecidas em momento posterior ao estudo isolado.

A vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa, ou seja, o contexto social, o que se vivencia. E, por outro lado, se relaciona ao como a pessoa vivencia isso. A influência de uma ou outra situação não depende apenas de seu conteúdo, mas também de como a pessoa “toma consciência, atribui sentido e se relaciona afetivamente com um determinado acontecimento” (Vigotski, 2018, p. 77).

As vivências das pessoas estão, portanto, localizadas, enraizadas e radicadas em territórios geográficos e existenciais. Não existe uma experiência educativa abstrata. Toda experiência acontece em algum corpo, lugar, momento histórico, relação social e condição material de vida. O corpo é o primeiro território habitado, enquanto o território é o estado coletivo em que se mergulha a vida comunitária (Fernandes, Gonçalves & Silva, 2022).

Aprendemos com Fernandes, Gonçalves e Silva (2022) que o tensionamento estrutural entre o mundo dos colonizadores e o dos colonizados se expressa nos modos de reprodução social, no universo simbólico e imaginário, no mundo do cotidiano e dos costumes, assim como nos valores ético-políticos e espirituais dos povos latino-

americanos. Isso produziu uma consciência cindida e conflituosa na América Latina, o que marca a dimensão subjetiva e intersubjetiva da realidade latino-americana, suas identidades produzidas, os modos de ser, de constituir os sentidos do mundo e de si mesmo, os valores e imaginários que se criam e se recriam. Depois da dominação colonial, estamos buscando reinvenção e refazimento de mundos (Fernandes, Gonçalves & Silva, 2022).

Ao trabalharem com uma perspectiva de participação e pertencimento social, as escolas, universidades e outras instituições educativas precisam considerar os territórios. E esses territórios não estão do lado de fora da escola ou da universidade. Eles entram nesses espaços junto com as pessoas. Entram em suas formas de dizer, de aprender, de se relacionar, de produzir conhecimento e de imaginar o futuro. Martins (2025) nos ajuda a compreender que

Todas as manifestações culturais e artísticas exprimem, de algum modo, a visão de mundo que matiza as sociedades e, nestas, os sujeitos que ali se constituem. (...) Nossos mínimos gestos e olhares, as eleições de nossos paladar e olfato, nossa auscultação e respostas ao sons, nossa vibração corporal, nossos torneios de linguagem, nossos silêncios e arrepios, nossos modos e meios de experimentar e interrogar o cosmos, nossa sensibilidade; enfim, em tudo o que somos, e nos modos como somos, respondemos a cosmopercepções que nos constituem (p. 21-22).

Ao questionar a legitimidade de saberes forjados em matrizes eurocênicas, as teorias críticas, contracoloniais e decoloniais possibilitam a construção de um “projeto de psicologia pautado na heterogeneidade e multiplicidade de visões de mundo, em uma ontologia política e histórica que preza pela afirmação da vida em sua diversidade de formas e práticas” (Dimenstein et al., 2022, p. 4).





A transformação social não é apenas aquilo que a universidade entrega à sociedade, mas também o que a sociedade transforma na universidade, transforma na ciência, na literatura, nas teorias e nos conceitos, nas práticas profissionais. A produção do conhecimento é pluridirecional e isso modifica o que entendemos como saber válido e legítimo. Paulo Freire (2013) faz a crítica à postura de transformar o outro em receptor de comunicados e em depositário do saber. O ato de conhecer, segundo ele, exige do humano uma postura impaciente, inquieta e indócil.

Para a assunção da atuação articuladora é indispensável à postura de abertura para a experiência relacional. Para articular, precisamos conhecer as pessoas, suas atividades, suas vivências, suas dificuldades e suas potências individuais e coletivas. Precisamos compreender como cada instituição funciona, quais são suas possibilidades, quais são seus limites e que histórias estão presentes em suas relações.

Muitas vezes se espera que a articulação institucional surja de normativos, a exemplo de redes institucionalizadas e fluxos formais de encaminhamentos constantes em documentos. Essas medidas são fundamentais, mas nem sempre suficientes. Os vínculos sociais e institucionais pressupõem relação. Para criarmos vínculos precisamos viver em meio a relações de confiança e isso exige tempo, interesse, escuta, convivência e construção conjunta. São os encontros pluriepistêmicos que levam “a perspectiva da descolonização do plano meramente teórico e abstrato para a realização concreta e efetiva” (Carvalho & Vianna, 2020, p. 33). Eles oportunizam exercícios de escuta e de convivência que possibilitam conhecer e reconhecer perspectivas convergentes e divergentes, compatíveis e incompatíveis, dando a elas “equidade de espaço” (Carvalho & Vianna, 2020, p. 33).

O trabalho coletivo e compartilhado tem imensa relação com a transformação social. Soligo, Guzzo e Celli (2025) propõem

que uma Psicologia latino-americana “exige que a profissão seja orientada para o bem-estar coletivo, a equidade e os direitos humanos, longe de práticas individualistas ou tecnocráticas” (p. 6). A psicologia escolar comprometida com a justiça social não pode replicar modelos de ajuste, adaptação ou correção individual. Seu trabalho deve contribuir para o envolvimento da comunidade educativa na construção compartilhada de subjetividades críticas e criadoras de novos mundos.

Para isso, é necessária uma análise crítica dos contextos reais. Precisamos olhar para as instituições como elas são de fato: com suas contradições, desigualdades, conflitos, possibilidades e movimentos de resistência. É por isso que Soligo, Guzzo e Celli (2025) propõem à psicologia latino-americana fazer com que suas propostas teóricas surjam do próprio continente e respondam à sua dinâmica cultural, social e histórica. Isso implica gerar categorias próprias para compreender formas locais de sofrimento e de vida comunitária.

Para concluir essa comunicação, pontuamos alguns aspectos importantes na assunção de uma posição da psicóloga escolar latino-americana como uma das articuladoras e mobilizadoras da comunidade educativa, orientando-se de forma socialmente referenciada, institucionalmente situada e coletivamente engajada: (a) pensar e agir com a comunidade e não sobre a comunidade escolar/universitária; (b) contribuir para ampliar os espaços de reflexão da comunidade escolar/universitária sobre seus problemas e dilemas, bem como de imaginação e de criação de soluções; (c) fomentar “espaços de equidade” para que possamos escutar, conhecer e reconhecer as perspectivas convergentes e divergentes dos membros diversos da comunidade escolar/universitária; (d) assumir o desconforto institucional e profissional de reconhecer os limites do que sabemos individualmente, transformando o próprio desconforto em dinamismo para a mobilização e para a participação em espaços



coletivos; (e) escolher ferramentas de mediação que mobilizem a unidade dialética entre afeto e cognição; (f) atuar coletivamente na transformação das condições subjetivas e institucionais da escola/universidade para que os contextos escolares sejam promotores de vivências acolhedoras, democráticas e libertárias para o conjunto dos membros da comunidade escolar/universitária.

Considerações Finais

Ao longo do texto, defendemos que a articulação da comunidade educativa não é um eixo ou dimensão da atuação profissional, mas uma forma de orientar o trabalho da psicologia escolar em uma perspectiva socialmente referenciada, institucionalmente situada e coletivamente engajada. Isso decorre das compreensões de que as pessoas, as relações, as atividades e os saberes não existem isoladamente e de que os processos educativos não acontecem fora da vida. Além disso, argumentamos que a transformação social é uma tarefa coletiva e não exclusivamente institucional ou pessoal-profissional.

Por fim, voltemos ao corpo. A articulação permite que diferentes partes do corpo se encontrem sem perder suas características próprias. Ela sustenta, conecta e possibilita novas formas de gestualizar. Nossa ideia nesta comunicação foi discutir a postura articuladora da psicologia escolar com a comunidade educativa e como parte dela, anunciando a comunidade educativa como corpo(s)-território(s) que inventa(m) e materializa(m) projetos transformadores e libertários de educação e de sociedade.

Referências

Angelucci, C. B., Kalmus, J., Paparelli, R., & Patto, M. H. S. (2004). O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e pesquisa*, 30(1), 51-72.

Asbahr, F. D. S. F., & Mendonça, A. B. J. (2022). Atividade de estudo como conceito central para a psicologia escolar. *Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, 6(1), 198-223.

Barbosa, D. R. (2012). Contribuições para a construção da historiografia da Psicologia educacional e escolar no Brasil. *Psicologia: ciência e profissão*, 32(spe), 104-123.

Bento, C. (2022). O pacto da branquitude. São Paulo: Companhia das Letras.

Carvalho, J. J., & Vianna, L. C. R. (2020). O Encontro de Saberes nas Universidades. Uma síntese dos dez primeiros anos. *Revista Mundaú*, (9), 23-49.

Coimbra, B. C., & Barros, M. E. B. D. (2016). Relações de trabalho em uma universidade pública: atividade de servidores técnicos administrativos. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 19(1), 89-101.

Conselho Federal de Psicologia. (2019). Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica. Brasília: CFP.

Dimenstein, M., Silva, G. N., Dantas, C., Leite, J., & Macedo, J. P. (2022). Produção de conhecimento, psicologia e pensamento colonial. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 74, p. 1-22.

Fernandes, S. L., Gonçalves, B. S., & Silva, L. S. P. (2022). Psicologia, povos tradicionais e perspectivas de (s) coloniais: Caminho para outra psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 42(spe), 1-14.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2013). *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Petroni, A. P., & Souza, V. L. T. D. (2014). Psicólogo escolar e equipe gestora: tensões e contradições de uma parceria.





Psicologia: Ciência e profissão, 34(2), p. 444-459.

Martín-Baró, I. (1996). O papel do psicólogo. *Estudos de Psicologia*, 2, p. 7-27.

Martins, L. M. (2025). *Performance do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela*. Rio de Janeiro: Cobogó.

Silva, N. F. I. (2020). Políticas públicas como estratégias de combate ao racismo: Por uma sociedade verdadeiramente plural no século XXI. Em L. H. C. Z. Pulino & C. A. Longo (Orgs.), *Educação, diversidade, direitos humanos e cidadania: escritos e compromissos* (pp. 99-111). São Paulo, SP: Letra e Voz.

Soligo, A., Guzzo, R. S., & Celli, D. P. (2025). Qual psicologia queremos para a América Latina? Reflexões sobre a Formação. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 45(spe1), p. 1-11.

Vigotski, L. S. (2018). *7 aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia*. Rio de Janeiro: E-Papers.