

**DIRETRIZES CURRICULARES E FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR: UM ESTUDO CRÍTICO A PARTIR DA RESOLUÇÃO CNE/CES N° 1/2023**

**CURRICULAR GUIDELINES AND TRAINING OF SCHOOL PSYCHOLOGISTS: A CRITICAL STUDY BASED ON CNE/CES RESOLUTION N° 1/2023**

**DIRECTRICES CURRICULARES Y FORMACIÓN DE PSICÓLOGOS ESCOLARES: UN ESTUDIO CRÍTICO BASADO EN LA RESOLUCIÓN CNE/CES N° 1/2023**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n6-117>

**Data de submissão:** 11/05/2025

**Data de publicação:** 11/06/2025

**Fabiana Darc Miranda**

Universidade de Rio Verde (UniRV)

Psicóloga Escolar, Docente, Mestre em Educação, Doutoranda em Psicologia  
E-mail: fabianadarc@unirv.edu.br

**Regina Lúcia Sucupira Pedroza**

Psicóloga, Docente UnB, Doutora em Psicologia

Email: rpedroza@unb.br

**Jonathas Ferreira Santos**

Universidade de Rio Verde (UniRV)

Psicólogo, Docente, Mestre em Psicologia e Doutorando em Psicologia e Educação  
jonathas@unirv.edu.br

## **RESUMO**

Este artigo analisa criticamente a Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de outubro de 2023, que estabelece as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia no Brasil. O foco da discussão é a formação inicial do psicólogo escolar e sua compatibilidade com os princípios da Psicologia Escolar Crítica. A análise é fundamentada em autores como Patto, Souza, Pavão, Antunes, Vigotski e Wallon. São discutidos os desafios e as lacunas formativas para a construção de uma prática comprometida com a transformação das condições educacionais, a inclusão e a justiça social. Conclui-se que, embora as novas diretrizes representem um avanço, sua efetividade depende da reorganização crítica dos currículos, da valorização da Psicologia Escolar como campo de atuação prioritário e da formação de profissionais ético-políticos capazes de intervir na escola como espaço de disputa e potência. E ainda, embora a resolução represente avanços ao destacar uma formação generalista, crítica e ética, sua efetivação depende da intencionalidade política e pedagógica das instituições de ensino para garantir uma atuação transformadora na escola pública.

**Palavras-chave:** Psicologia Escolar Crítica. Diretrizes Curriculares. Formação de Psicólogos. Educação. Resolução CNE/CES nº 1/2023.

## **ABSTRACT**

This article analyzes the training of school psychologists in light of Resolution CNE/CES No. 1/2023, which establishes the new National Curriculum Guidelines for Psychology programs in Brazil. Grounded in the perspective of Critical School Psychology and supported by authors such as Patto, Souza, Antunes, Wallon, and Vygotsky, the study questions the gap between normative principles and

the actual curricula of educational institutions. Based on the analysis of a Psychology course matrix, the article identifies gaps in workload dedicated to the school field, weak theory-practice integration, and the predominance of traditional clinical models. The paper discusses the challenges and training gaps that hinder the development of professional practices committed to educational transformation, inclusion, and social justice. It concludes that, although the new guidelines represent progress, their effectiveness depends on a critical reorganization of curricula, the recognition of School Psychology as a core field of practice, and the preparation of ethically and politically engaged professionals capable of transforming schools into spaces of resistance and possibility.

**Keywords:** Psychology training. Critical School Psychology. Curriculum Guidelines. CNE/CES Resolution No. 1/2023. Education.

## RESUMEN

Este artículo analiza críticamente la Resolución CNE/CES n.º 1, del 11 de octubre de 2023, que establece las nuevas Directrices Curriculares Nacionales para los cursos de grado en Psicología en Brasil. El debate se centra en la formación inicial de psicólogos escolares y su compatibilidad con los principios de la Psicología Escolar Crítica. El análisis se basa en autores como Patto, Souza, Pavão, Antunes, Vigotski y Wallon. Se discuten los desafíos y las brechas formativas para la construcción de una práctica comprometida con la transformación de las condiciones educativas, la inclusión y la justicia social. Se concluye que, si bien las nuevas directrices representan un avance, su eficacia depende de la reorganización crítica de los currículos, la valorización de la Psicología Escolar como campo de acción prioritario y la formación de profesionales ético-políticos capaces de intervenir en la escuela como espacio de disputa y poder. Asimismo, si bien la resolución representa un avance al destacar una educación generalista, crítica y ética, su implementación depende de la intencionalidad política y pedagógica de las instituciones educativas para garantizar una acción transformadora en las escuelas públicas.

**Palabras clave:** Psicología Escolar Crítica. Orientaciones Curriculares. Formación de Psicólogos. Educación. Resolución CNE/CES n.º 1/2023.

## 1 INTRODUÇÃO

A formação de psicólogos no Brasil tem sido, historicamente, tensionada por diferentes modelos de atuação profissional, que vão do enfoque clínico-tradicional à prática comprometida com as transformações sociais. A publicação da Resolução CNE/CES nº 1/2023, que redefine as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso de Psicologia, traz novos parâmetros para a formação inicial e, com isso, provoca reflexões sobre o lugar da Psicologia Escolar nesse processo.

Este artigo propõe uma análise crítica da resolução com base nos fundamentos da Psicologia Escolar Crítica, especialmente no que diz respeito à formação inicial do psicólogo para atuar em contextos escolares. A discussão está ancorada em referenciais teóricos que compreendem a escola como espaço de disputa e transformação social, e a psicologia como ciência mediada por determinações históricas, políticas e institucionais.

A formação do psicólogo escolar no Brasil tem sido atravessada por tensões históricas entre modelos clínico-individualizantes e propostas críticas, comprometidas com a transformação da realidade educacional. As recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia, instituídas pela Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de outubro de 2023, atualizam o debate ao propor uma formação generalista, humanista, crítica e ética, atenta à diversidade e às demandas sociais. Essas diretrizes representam uma tentativa de reposicionar a atuação do psicólogo no campo educacional, especialmente no âmbito das políticas públicas e dos direitos sociais.

Neste artigo, busca-se analisar em que medida a formação inicial em Psicologia, a partir da nova resolução, contempla os pressupostos necessários para uma atuação crítica no campo da Psicologia Escolar. A análise está fundamentada na Psicologia Escolar Crítica, apoiando-se em autores como Patto (1990), Souza (2009), Antunes (2015), Pavão (2010), Wallon (2007) e Vigotski (1998), cujas contribuições oferecem subsídios para pensar uma prática profissional que vá além da patologização dos sujeitos escolares e se comprometa com uma educação pública de qualidade, equitativa e inclusiva.

A investigação contempla três eixos principais: (1) a análise da Resolução CNE/CES nº 1/2023 e seus impactos na formação do psicólogo escolar; (2) o exame da matriz curricular de um curso de Psicologia, com foco na carga horária, disciplinas e oportunidades de formação na área escolar; e (3) a discussão sobre os desafios, lacunas formativas e mudanças no perfil profissional exigido para o exercício da Psicologia Escolar.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza documental e analítico-crítica, com base na análise de uma matriz curricular real e na legislação vigente. O estudo adota a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural como base teórico-metodológica, articulando conceitos de desenvolvimento

humano, práticas institucionais e formação profissional. A escolha por esse referencial justifica-se pela centralidade da mediação, da cultura e das relações sociais no processo de desenvolvimento e aprendizagem, bem como pela ênfase na práxis como princípio ético-político da atuação profissional.

O artigo pretende contribuir para o debate sobre a formação do psicólogo escolar no Brasil, evidenciando a importância de currículos mais comprometidos com as demandas sociais, os direitos educacionais e a superação das desigualdades estruturais que marcam o cotidiano das escolas públicas.

## **2 A RESOLUÇÃO CNE/CES N° 1/2023 E A FORMAÇÃO GENERALISTA**

A Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de outubro de 2023, trouxe mudanças significativas para a formação do psicólogo no Brasil, com repercussões importantes no que se refere à preparação para a atuação no campo da Psicologia Escolar. Entre os principais avanços está a ênfase em uma formação generalista, crítica e comprometida com os direitos humanos. A atuação do psicólogo escolar passa a ser reconhecida como parte da formação de base, integrando os múltiplos contextos nos quais o profissional pode atuar. No entanto, essa generalização também levanta preocupações quanto à superficialidade da abordagem, caso não haja aprofundamento específico nos conteúdos e práticas voltados ao campo educacional (Candau, 2000; Souza, 2009).

Propõe uma formação generalista, crítica e comprometida com os direitos humanos, com atenção às diversidades e às políticas públicas. Tal concepção é coerente com a perspectiva de Patto (1990), para quem o psicólogo escolar deve ser capaz de compreender o fracasso escolar como produção social, e não como deficiência individual.

Contudo, a ênfase no generalismo pode gerar lacunas se não houver diretrizes claras para o aprofundamento em áreas específicas, como a escolar. Candau (2000) aponta que, em nome da formação ampla, campos de atuação fundamentais acabam negligenciados. Portanto, é imprescindível que os cursos de Psicologia assumam a formação crítica em Psicologia Escolar como eixo estruturante e não meramente opcional.

Outro ponto importante é a valorização da integração entre teoria e prática desde os primeiros períodos da graduação, com a previsão de atividades em contextos reais de atuação por meio de estágios, projetos integradores e práticas supervisionadas. Tal perspectiva aproxima-se das propostas de autores como Yamamoto e Souza (1990) e Antunes (2015), que defendem o envolvimento precoce dos estudantes com os desafios concretos da escola pública. No entanto, essa integração só será efetiva se for acompanhada de uma orientação crítica e de um compromisso com as transformações sociais.

A resolução também permite a organização curricular por ênfases, incluindo a possibilidade de aprofundamento na Psicologia Escolar. Essa abertura representa uma oportunidade para consolidar

esse campo como espaço estruturante da formação, desde que a ênfase não seja tratada apenas como uma opção secundária ou optativa no percurso formativo. A experiência mostra que, quando relegada ao plano das optativas, a Psicologia Escolar tende a ocupar um espaço marginal nos currículos, dificultando a construção de práticas contextualizadas e comprometidas com a realidade educacional brasileira (Souza, 2009).

Um avanço importante das novas diretrizes é o reconhecimento explícito da Psicologia como profissão vinculada às políticas públicas, especialmente nas áreas de saúde, educação e assistência social. Isso implica um deslocamento do modelo clínico tradicional em direção a uma atuação comprometida com os direitos sociais. No contexto escolar, essa mudança exige que os psicólogos sejam preparados para enfrentar questões estruturais, como o fracasso escolar, a medicalização da infância e os processos de exclusão, o que demanda uma formação crítica e politicamente orientada (Patto, 1990; Pavão, 2010).

Por fim, a resolução valoriza a diversidade, a equidade e a inclusão como princípios formativos. Essa diretriz exige que os cursos de Psicologia formem profissionais capazes de lidar com as desigualdades sociais e culturais presentes nas escolas, reconhecendo a diversidade de sujeitos, territórios e experiências. Essa perspectiva está em consonância com autores como Wallon (2007) e Vigotski (1998), que compreendem o desenvolvimento humano como um processo social, histórico e relacional.

Em síntese, as mudanças trazidas pela Resolução CNE/CES nº 1/2023 apontam para uma formação do psicólogo mais integrada às demandas sociais e às políticas públicas. No entanto, sua efetivação depende da materialização dessas diretrizes nos currículos, nos projetos pedagógicos e nas práticas cotidianas das instituições formadoras. Para que a Psicologia Escolar deixe de ocupar um lugar secundário e se consolide como campo crítico de intervenção, é necessário um compromisso institucional com a transformação social, a democratização da educação e a produção de saberes voltados à justiça educacional.

### **3 PSICOLOGIA ESCOLAR CRÍTICA: TEORIA E PRÁTICA INTEGRADAS**

A proposta de uma Psicologia Escolar Crítica implica romper com a lógica tradicional que fragmenta teoria e prática, formando profissionais distantes da realidade social das escolas públicas. A Resolução CNE/CES nº 1/2023 reconhece a importância de uma formação ética, crítica e socialmente comprometida, orientada para a transformação das condições objetivas de vida das populações atendidas pelas políticas públicas, especialmente no campo da educação. Nesse sentido, o psicólogo

escolar deve ser formado para atuar de modo integrado, articulando os conhecimentos científicos às demandas concretas da escola e da comunidade.

A Psicologia Escolar Crítica, conforme defendem autores como Patto (1990), Souza (2009) e Antunes (2015), propõe uma atuação comprometida com os princípios de equidade, justiça social e emancipação. Isso exige do psicólogo escolar uma compreensão da escola como espaço de contradições, onde se cruzam processos de exclusão e também de resistência. Para tanto, é necessário integrar fundamentos teóricos sólidos — baseados em perspectivas críticas como a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski (1998) e a abordagem psicogenética de Wallon (2007) — com práticas profissionais capazes de responder de forma contextualizada aos desafios escolares.

A Resolução de 2023 fortalece essa concepção ao propor que a formação conte com competências voltadas à atuação interdisciplinar, à promoção de direitos, ao enfrentamento de desigualdades e ao desenvolvimento de políticas públicas. Contudo, como revelado na análise curricular apresentada neste estudo, ainda há lacunas importantes na oferta de disciplinas e estágios voltados à Psicologia Escolar. Muitas vezes, a formação privilegia modelos clínico-individualizantes, com pouca inserção nas realidades institucionais da escola pública.

A articulação entre teoria e prática deve, portanto, estar presente desde os primeiros períodos da formação, por meio de estágios básicos, disciplinas voltadas à análise crítica das políticas educacionais e práticas supervisionadas em escolas públicas. O psicólogo escolar crítico precisa desenvolver, simultaneamente, capacidades técnicas, analíticas e ético-políticas, atuando em parceria com educadores, gestores, famílias e comunidades, a fim de construir intervenções coletivas que promovam a inclusão, o diálogo e a cidadania.

Além disso, a integração entre teoria e prática também se expressa na necessidade de pesquisar o cotidiano escolar, produzir conhecimento situado e reconhecer as múltiplas formas de expressão da infância, da juventude e das relações sociais que constituem o ambiente educacional. Isso se alinha ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, reforçado pelas diretrizes atuais como eixo estruturante da formação em Psicologia.

Assim, a Psicologia Escolar Crítica não pode ser compreendida apenas como uma área de atuação, mas como uma perspectiva político-pedagógica de formação e de práxis, que exige a superação de modelos tecnicistas e neutralizantes em favor de uma psicologia implicada com os sujeitos, os territórios e a transformação da escola pública em espaço de construção coletiva do conhecimento e da cidadania.

A resolução destaca a necessidade de articulação entre teoria e prática desde o início da formação. Essa diretriz está alinhada aos apontamentos de Yamamoto e Souza (1990), que defendem

o envolvimento precoce do estudante com o cotidiano das escolas públicas como condição para evitar práticas individualizantes e descontextualizadas.

Segundo Vigotski (1998), a formação do sujeito se dá nas relações sociais e na mediação cultural — o que exige do psicólogo escolar uma atuação que vá além do atendimento clínico-individual. De modo semelhante, Wallon (2007) propõe uma abordagem que considere o corpo, a emoção e o ambiente escolar como dimensões fundamentais do desenvolvimento.

Além disso, Pavão (2010) sustenta que o psicólogo escolar deve atuar como articulador das relações sociais na escola, promovendo a escuta, a mediação de conflitos e o fortalecimento dos laços comunitários, enquanto Antunes (2015) ressalta a importância da escuta sensível e da construção coletiva de estratégias de intervenção.

#### **4 POTENCIALIDADES E DESAFIOS DAS ÊNFASES CURRICULARES**

As novas DCNs preveem a possibilidade de ênfases curriculares em áreas específicas, o que pode ser um avanço para a formação aprofundada em Psicologia Escolar. No entanto, como advertem Souza (2009) e Patto (1997), a existência formal de uma ênfase não garante, por si só, uma formação crítica — sendo necessária uma atuação institucional comprometida com a escola pública e a justiça social.

É imprescindível que as instituições incorporem ao currículo disciplinas obrigatórias, estágios supervisionados e atividades práticas interdisciplinares voltadas à compreensão crítica da escola como espaço contraditório de produção e reprodução social. Sem isso, a formação tende a reproduzir um modelo técnico e assistencialista, distante das reais demandas da educação pública brasileira.

#### **5 DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA DO PSICÓLOGO ESCOLAR**

Apesar dos avanços propostos pela Resolução CNE/CES nº 1/2023, a efetivação de uma formação crítica em Psicologia Escolar enfrenta diversos desafios estruturais, institucionais e epistemológicos. Um dos principais entraves é a disputa curricular dentro das instituições formadoras. Muitas vezes, o campo da Psicologia Escolar é marginalizado em relação às abordagens tradicionais da clínica e da avaliação psicológica, recebendo menor carga horária e reduzido investimento pedagógico (Souza, 2009).

Outro desafio diz respeito à fragilidade dos estágios supervisionados na área escolar. Em diversos cursos, a ausência de convênios com escolas públicas, a precarização das redes de ensino e a falta de supervisores qualificados comprometem a vivência crítica dos estudantes no cotidiano escolar.

Como apontam Yamamoto e Souza (1990), a formação prática deve ser orientada por projetos coletivos, interdisciplinares e articulados às políticas públicas de educação.

Além disso, há o desafio epistemológico de romper com modelos individualizantes e patologizantes. A formação crítica exige o domínio de referenciais teóricos capazes de compreender a escola como um espaço de produção de subjetividades, relações de poder e resistência. Conforme ressalta Patto (1990), é necessário abandonar a lógica de "diagnosticar o aluno" e assumir o compromisso de intervir sobre as condições que geram a exclusão educacional.

Por fim, há também desafios de ordem política e ética, relacionados ao compromisso social da formação. A ausência de uma cultura institucional voltada à transformação social pode limitar a potência das diretrizes, tornando-as meramente normativas. É preciso que os cursos de Psicologia se engajem com a defesa da escola pública, da educação inclusiva e da justiça educacional, como propõem Pavão (2010) e Antunes (2015).

A construção de uma formação crítica para o psicólogo escolar no Brasil ainda enfrenta diversos desafios estruturais, epistemológicos, pedagógicos e institucionais. Mesmo com os avanços propostos pela Resolução CNE/CES nº 1/2023, permanece um longo caminho para que os cursos de Psicologia incorporem, de fato, uma perspectiva crítica, comprometida com a transformação das realidades educacionais e com a luta por uma escola pública, democrática e inclusiva.

Um dos principais desafios reside na estrutura curricular ainda centrada em modelos clínicos tradicionais, que priorizam abordagens individualizantes e patologizantes. Em muitas instituições, a Psicologia Escolar continua ocupando um espaço periférico, com carga horária reduzida, baixa articulação com os estágios e pouca valorização no projeto pedagógico do curso. Essa marginalização se dá, muitas vezes, em benefício de uma formação centrada no setting clínico, reforçando uma lógica de intervenção focalizada no indivíduo, e não nas dinâmicas institucionais e coletivas da escola (Patto, 1990; Souza, 2009).

Além disso, a formação ainda é marcada por uma falta de articulação entre teoria e prática. As atividades de estágio e extensão muitas vezes não dialogam com os conteúdos abordados nas disciplinas teóricas, o que dificulta a construção de uma prática fundamentada e contextualizada. Como indicam Yamamoto e Souza (1990), a prática do psicólogo escolar precisa ser atravessada por uma postura ética e política, capaz de compreender a escola como uma instituição social em disputa, marcada por contradições, conflitos e potencialidades.

Outro desafio importante está relacionado à ausência de uma epistemologia crítica no processo formativo. Para romper com a lógica da culpabilização individual do aluno pelo fracasso escolar, é necessário que o estudante de Psicologia tenha contato com referenciais teóricos que compreendam o

desenvolvimento humano como um processo histórico, social e cultural, como propõem autores como Vigotski (1998), Wallon (2007) e Luria (1986). A formação crítica deve permitir que o futuro psicólogo analise a escola não como um espaço neutro ou técnico, mas como um campo de produção de subjetividades, atravessado por relações de poder, desigualdades sociais e disputas ideológicas (Patto, 1997).

Também se destacam os desafios institucionais. A escassez de convênios com escolas públicas, a falta de supervisores qualificados na área escolar e a desvalorização da Psicologia Escolar no meio acadêmico contribuem para a manutenção de práticas formativas frágeis e descontextualizadas. Essa precariedade dificulta a construção de uma atuação comprometida com os princípios da educação pública e com os direitos das crianças, adolescentes e educadores.

Do ponto de vista político-pedagógico, há ainda o desafio de formar profissionais com compromisso ético e social, capazes de atuar na defesa de uma escola pública de qualidade, com foco na equidade e na inclusão. Como afirmam Antunes (2015) e Pavão (2010), o psicólogo escolar crítico deve ser preparado para intervir não apenas sobre indivíduos, mas sobre os processos institucionais que produzem sofrimento, desigualdade e exclusão.

Por fim, é importante ressaltar que os desafios para a formação crítica do psicólogo escolar não se limitam ao currículo. Eles atravessam a formação docente, os projetos pedagógicos institucionais, os referenciais epistemológicos adotados e as relações entre universidade e sociedade. Superar esses obstáculos exige um esforço coletivo das instituições formadoras, das redes de ensino e dos próprios estudantes, no sentido de construir práticas formativas que articulem teoria, pesquisa e intervenção social.

## **6 DEMANDAS SOCIAIS, DIREITOS EDUCACIONAIS E DESIGUALDADES NO COTIDIANO ESCOLAR**

A atuação do psicólogo escolar crítico deve estar comprometida com as múltiplas demandas sociais que atravessam a escola pública, reconhecendo-a como espaço de reprodução, mas também de resistência às desigualdades sociais, econômicas, raciais e culturais. A escola brasileira, sobretudo em contextos periféricos, é marcada por um cotidiano que expressa as contradições históricas do país, como o racismo estrutural, a desigualdade de acesso ao conhecimento, a precarização das políticas educacionais e as violências institucionais.

Nesse contexto, é fundamental que a formação do psicólogo escolar inclua a compreensão dos direitos educacionais como parte dos direitos humanos fundamentais, garantindo o acesso, a permanência, a aprendizagem e o bem-estar de todos os sujeitos escolares. Conforme apontam Candau

(2000) e Pavão (2010), a defesa da educação pública de qualidade passa por práticas que reconheçam as diversidades e enfrentem as exclusões produzidas cotidianamente no ambiente escolar.

A escola, muitas vezes, reproduz mecanismos de segregação simbólica e material, seja pela rotulação de estudantes, pela medicalização de comportamentos ou pela responsabilização individualizada pelo fracasso escolar. Como indica Patto (1990), esses processos refletem uma lógica que ignora as condições objetivas de vida dos alunos e, por isso, a atuação do psicólogo escolar deve ir além do diagnóstico e da intervenção clínica, assumindo uma postura ética e política frente às desigualdades estruturais.

Com base na Psicologia Histórico-Cultural, especialmente nos trabalhos de Vigotski (1998) e Wallon (2007), comprehende-se que o desenvolvimento humano ocorre em interação constante com o meio social e que, portanto, as barreiras à aprendizagem e ao desenvolvimento não podem ser analisadas fora de seu contexto histórico e cultural. Isso exige do psicólogo escolar não apenas conhecimento técnico, mas também sensibilidade social, escuta qualificada e ação colaborativa com a comunidade escolar, em prol da construção de práticas mais justas, emancipadoras e solidárias.

Dessa forma, responder às demandas sociais e aos direitos educacionais implica formar psicólogos escolares que atuem no enfrentamento das desigualdades educacionais, engajando-se na produção de uma escola comprometida com a equidade, a diversidade e a cidadania.

## **7 LACUNAS FORMATIVAS NA PREPARAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR**

A formação do psicólogo escolar no Brasil ainda apresenta lacunas significativas, que comprometem a consolidação de uma prática crítica, socialmente referenciada e transformadora. Embora as Diretrizes Curriculares de 2023 valorizem uma formação generalista, ética e voltada para as políticas públicas, observa-se que, na prática, muitos cursos de Psicologia ainda não garantem conteúdos específicos, estágios supervisionados e experiências práticas contextualizadas no campo educacional.

Uma das principais lacunas diz respeito à escassez de disciplinas obrigatórias que abordem criticamente a escola pública, suas contradições, seu papel histórico e as práticas institucionais que produzem exclusão. Sem esse eixo teórico, os futuros psicólogos tendem a interpretar os problemas escolares de forma psicologizante, desconsiderando as dimensões históricas e sociais que os produzem (Patto, 1990; Patto, 1997).

Além disso, há uma lacuna na articulação entre teoria e prática. Muitas vezes, os conteúdos abordados em sala de aula não dialogam com as realidades enfrentadas nas escolas, o que dificulta a construção de uma atuação contextualizada. Antunes (2015) destaca a importância da escuta sensível

e da atenção ao cotidiano escolar como elementos centrais da prática, o que exige que a formação prepare o estudante para lidar com a complexidade das relações escolares, com ênfase em processos coletivos e institucionais.

A ausência de formação em metodologias críticas de intervenção constitui outra fragilidade. Poucos cursos trabalham, por exemplo, com práticas de mediação de conflitos, formação de professores, ações em grupo com estudantes e análise institucional. Como indicam Pavão (2010) e Souza (2009), a atuação do psicólogo escolar crítico vai além do atendimento individual, exigindo ferramentas para intervir na cultura escolar, nas políticas pedagógicas e nas dinâmicas de poder.

Essas lacunas formativas revelam a urgência de uma revisão profunda nos projetos pedagógicos dos cursos de Psicologia, de modo a garantir a presença efetiva da Psicologia Escolar Crítica como campo estruturante da formação profissional, e não apenas como conteúdo complementar ou optativo.

A Resolução CNE/CES nº 1/2023 apresenta importantes avanços ao promover uma formação ética, crítica e voltada para as necessidades sociais. Todavia, a efetiva construção de uma formação inicial sólida e crítica em Psicologia Escolar dependerá da intencionalidade dos cursos e da articulação com os princípios da Psicologia Escolar Crítica.

A transformação do cenário educacional brasileiro demanda profissionais comprometidos com práticas institucionais coletivas, que promovam a inclusão, a escuta e a justiça educacional. Para isso, torna-se imprescindível formar psicólogos escolares que compreendam as escolas como territórios de luta, capazes de construir alternativas emancipatórias junto aos sujeitos escolares.

## **8 MUDANÇAS NO PERFIL PROFISSIONAL DO PSICÓLOGO ESCOLAR**

Com a publicação da Resolução CNE/CES nº 1/2023, observam-se mudanças significativas no perfil esperado do psicólogo escolar, refletindo uma transição de um modelo clínico-tradicional para um modelo mais crítico, ético e comprometido com a realidade educacional brasileira. A nova diretriz propõe que a formação profissional esteja alinhada aos princípios dos direitos humanos, da equidade, da inclusão e da justiça social, ampliando o campo de atuação do psicólogo para além das práticas voltadas exclusivamente ao indivíduo.

Uma das principais transformações diz respeito ao deslocamento do foco da atuação centrada no aluno — frequentemente medicalizado ou considerado "portador de dificuldades" — para uma compreensão mais ampla das dinâmicas institucionais e sociais da escola (Patto, 1990). Isso implica considerar os fatores históricos, econômicos, culturais e políticos que atravessam os processos de ensino e aprendizagem, reconhecendo a escola como um espaço de produção de subjetividades, conflitos e resistências.

Assim, o novo perfil profissional demanda que o psicólogo escolar seja capaz de realizar intervenções não apenas remediativas, mas também preventivas e institucionais, colaborando com a construção de práticas educativas mais democráticas e inclusivas (Souza, 2009; Antunes, 2015). A atuação passa a envolver o trabalho com professores, gestores, famílias e comunidades, em uma perspectiva intersetorial e interdisciplinar.

Outra mudança importante é a valorização da prática situada, ou seja, uma atuação contextualizada, sensível às especificidades dos territórios e das populações atendidas. Isso exige do psicólogo uma postura investigativa, reflexiva e politicamente engajada, conforme defendido por autores da Psicologia Histórico-Cultural, como Vigotski (1998), e por teóricos críticos da educação, como Candau (2000) e Pavão (2010).

Por fim, o perfil profissional atual exige que o psicólogo escolar desenvolva competências para lidar com os desafios contemporâneos da educação, como a exclusão escolar, o racismo, a desigualdade de acesso ao conhecimento e os impactos da pandemia na saúde mental da comunidade escolar. A formação, portanto, deve preparar o futuro profissional para atuar como agente de transformação social, comprometido com a defesa da escola pública e dos direitos de crianças e adolescentes.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da Resolução CNE/CES nº 1/2023 evidencia um avanço normativo importante ao propor uma formação do psicólogo marcada pela ética, pelo compromisso social e pela valorização da diversidade. No entanto, quando se trata da preparação específica para a atuação no campo escolar, persistem contradições entre as diretrizes curriculares e a realidade formativa das instituições de ensino superior.

Os princípios anunciados na resolução — como a integração teoria-prática, o incentivo às políticas públicas e a valorização da atuação em diferentes contextos — precisam se materializar em escolhas pedagógicas concretas. Isso inclui a incorporação de disciplinas obrigatórias voltadas à Psicologia Escolar Crítica, estágios supervisionados em escolas públicas, atividades interdisciplinares e projetos de extensão comprometidos com a transformação das condições educacionais brasileiras.

A formação do psicólogo escolar ainda enfrenta desafios estruturais, como a hegemonia de modelos clínicos tradicionais, a fragmentação curricular e a fragilidade da articulação com o sistema educacional. Como discutido, essas dificuldades são ampliadas por lacunas formativas, especialmente a ausência de conteúdos que abordem a escola como instituição social e os processos coletivos de exclusão, silenciamento e resistência. Sem uma formação sólida nesse campo, o risco é o psicólogo

escolar reproduzir práticas medicalizantes e descontextualizadas, distantes dos princípios da equidade e da justiça social (Patto, 1990; Souza, 2009).

A construção de uma formação crítica e transformadora requer o compromisso político-pedagógico das instituições formadoras em articular a formação acadêmica com os desafios concretos da escola pública. Isso significa considerar a escola como um espaço de contradições, mas também de potências, onde o psicólogo pode atuar como mediador, escutador e agente de mudanças (Antunes, 2015; Pavão, 2010). A formação deve, portanto, habilitar o profissional a desenvolver práticas colaborativas, sensíveis à diversidade e fundamentadas em uma leitura histórica e institucional da realidade escolar.

Concluímos que a efetividade das novas Diretrizes Curriculares dependerá não apenas de sua implementação formal, mas da capacidade das universidades em reinventar seus currículos à luz dos princípios da Psicologia Escolar Crítica, com base em autores como Vigotski, Wallon, Patto, Souza e Yamamoto, entre outros. Somente assim será possível formar psicólogos capazes de contribuir, de maneira ética e politicamente comprometida, para a construção de uma educação pública de qualidade, inclusiva e emancipada.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. A. M. A escuta sensível na psicologia escolar: prática da atenção e do acolhimento. São Paulo: Cortez, 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de outubro de 2023. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Psicologia. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 out. 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/ces-n-1-de-11-de-outubro-de-2023-513079242>. Acesso em: 14 maio 2025.

CANDAU, V. M. F. Multiculturalismo e educação: desafios para a formação de professores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 73, p. 109–125, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000300008>.

LURIA, A. R. Linguagem e desenvolvimento nos primeiros anos de vida. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1986.

PAVÃO, A. C. Psicologia escolar: um campo para a transformação social. Petrópolis: Vozes, 2010.

PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz; EDUSP, 1990.

PATTO, M. H. S. Psicologia e ideologia: uma análise crítica da produção psicológica sobre o fracasso escolar. Petrópolis: Vozes, 1997.

SOUZA, M. C. C. Psicologia escolar crítica: princípios e desafios. In: VASCONCELLOS, F. V. C. (Org.). *Psicologia escolar: fundamentos e propostas de intervenção*. Campinas: Alínea, 2009. p. 25–46.

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. Tradução de Luís Sérgio de Oliveira. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Obra original publicada em 1934).

WALLON, H. A evolução psicológica da criança. 4. ed. Tradução de Maria Cristina D. Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Obra original publicada em 1941).

YAMAMOTO, O. H.; SOUZA, M. C. C. Psicologia e compromisso social: psicólogos na educação pública. São Paulo: Cortez, 1990.