



Universidade Federal da Paraíba

Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Programa de Pós-graduação em Psicologia Social - PPgPS/UFPB

Núcleo de Estudos em Interação Social, Desenvolvimento Infantil e Processos Educacionais

(NEISDI/UFPB)

**Psicologia Escolar e Protagonismo Estudantil: Um Estudo com Estudantes e
Profissionais da Rede Municipal de Educação**

Gláydson Élder Freitas Santana da Silva

João Pessoa, dezembro de 2024

**Psicologia Escolar e Protagonismo Estudantil: Um Estudo com Estudantes e
Profissionais da Rede Municipal de Educação**

Glaydson Élder Freitas Santana da Silva

Dissertação elaborada sob a orientação da Prof^a. Dr^a.
Fabiola de Sousa Braz Aquino e apresentada ao
programa de Pós-graduação em Psicologia Social da
Universidade Federal da Paraíba (PPgPS/UFPB) como
requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em
Psicologia Social.

João Pessoa, dezembro de 2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586p Silva, Glaydson Élder Freitas Santana da.

Psicologia escolar e protagonismo estudantil : um estudo com estudantes e profissionais da Rede Municipal de Educação / Glaydson Élder Freitas Santana da Silva. - João Pessoa, 2024.

256 f. : il.

Orientação: Fabíola de Sousa Braz Aquino.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Psicologia escolar - atuação profissional. 2. Protagonismo estudantil. 3. Escola. 4. Ensino fundamental. I. Aquino, Fabíola de Sousa Braz. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37.015.3(043)



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos dezoito dias do mês de dezembro de dois mil e vinte e quatro, de modo híbrida (sala 01 do PPGPS, via google Meet), reuniram-se em solenidade pública os membros da comissão designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social (CCHLA/UFPB), para a defesa de Dissertação do aluno **GLAYDSON ÉLDER FREITAS SANTANA DA SILVA** – mat. 20231010430 (orientando(a), UFPB, CPF: 132.087.494-06). Foram componentes da banca examinadora: Prof.^(a) Dr.^(a) **FABIOLA DE SOUSA BRAZ AQUINO** (UFPB, Orientador, CPF: 759.428.444-53), Prof.^(a) Dr.^(a) **MARIA DE FATIMA PEREIRA ALBERTO** (UFPB, Membro Interno ao Programa, CPF: 325.180.214-34), Prof. Dr. **GUILHERME SIQUEIRA ARINELLI** (PUC, Membro Externo à Instituição, CPF: 400.302.768-02) e Prof.^(a) Dr.^(a) **SORAYA SOUSA GOMES TELES DA SILVA** (FAC, Membro Externo à Instituição, CPF: 055.877.857-77). Na cerimônia compareceram, além do(a) examinado(a), alunos de pós-graduação, representantes dos corpos docente e discente da Universidade Federal da Paraíba e interessados em geral. Dando início aos trabalhos, o(a) presidente da banca, Prof.^(a) Dr.^(a) **FABIOLA DE SOUSA BRAZ AQUINO**, após declarar o objetivo da reunião, apresentou o(a) examinado(a) **GLAYDSON ÉLDER FREITAS SANTANA DA SILVA** e, em seguida, concedeu-lhe a palavra para que discorresse sobre seu trabalho, intitulado: “PSICOLOGIA ESCOLAR E PROTAGONISMO ESTUDANTIL: UM ESTUDO COM ESTUDANTES E PROFISSIONAIS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO”. Passando então ao aludido tema, o aluno foi, em seguida, arguido pelos examinadores na forma regimental. Ato contínuo, passou a comissão, em secreto, a proceder a avaliação e julgamento do trabalho, concluindo por atribuir-lhe o conceito de “**APROVADO**”, o qual foi proclamado pelo(a) presidente da banca, logo que retornou ao recinto da solenidade pública. Nada mais havendo a tratar, eu, Júlio Rique Neto, Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da UFPB, lavrei a presente ata, que depois de lida e aprovada por todos assino juntamente com os membros da banca. João Pessoa, 18 de dezembro de 2024.



Documento assinado digitalmente
FABIOLA DE SOUSA BRAZ AQUINO
Data: 21/12/2024 12:54:48-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^(a) Dr.^(a) **FABIOLA DE SOUSA BRAZ AQUINO**



Documento assinado digitalmente
MARIA DE FATIMA PEREIRA ALBERTO
Data: 21/12/2024 09:17:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^(a) Dr.^(a) **MARIA DE FATIMA PEREIRA ALBERTO**



Documento assinado digitalmente
GUILHERME SIQUEIRA ARINELLI
Data: 19/12/2024 16:00:11-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. **GUILHERME SIQUEIRA ARINELLI**



Documento assinado digitalmente
SORAYA SOUSA GOMES TELES DA SILVA
Data: 19/12/2024 16:23:24-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^(a) Dr.^(a) **SORAYA SOUSA GOMES TELES**



Documento assinado digitalmente
JULIO RIQUE NETO
Data: 23/12/2024 13:12:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. **JULIO RIQUE NETO**
Coordenador do PPGPS

DEDICATÓRIA

*À professora Edilma Freitas,
minha mãe.*

AGRADECIMENTOS

A escrita desta seção traz um desafio de reconstrução de uma história que, como tem de ser, foi construída à várias mãos. Não fazê-la seria, além de tudo, uma incoerência teórico-metodológica. Diversos personagens construíram e constroem essa narrativa diariamente, e a chegada neste capítulo é de fato, uma vitória coletiva. Inicialmente, devo agradecer aos meus pais, tias e tios e aos meus avós, meus cuidadores iniciais, por possibilitarem, na medida do possível, um ambiente de afeto e cuidado, o qual permitiu que a minha versão bebê se desenvolvesse e pudesse chegar até aqui.

A educação sempre esteve presente em meu contexto de desenvolvimento, ter vivenciado os primeiros anos de vida morando em uma escolinha de educação infantil, rodeado de livros e de crianças, além ser filho de uma professora que sempre me incentivava a ler mais, estudar mais e aprender a responder às questões dos livros da escola para que ela corrigisse depois comigo, certamente construíram meu desejo de ter a educação como base para meu projeto de vida. O desejo de estudar Psicologia foi consolidado há dez anos atrás, quando aos 14 anos de idade e no segundo ano do Ensino Médio já me orgulhava de saber a resposta do que faria após terminar a escola. Contudo, devo mencionar que estudar em uma Universidade Federal sequer estava no meu escopo mental de possibilidades, pois era distante demais para a minha realidade. A inserção e continuidade no ensino superior e em âmbito de ensino público é resultado de diversas redes de apoio. É nesse sentido que inicio oficialmente meus agradecimentos.

Agradeço ao meu grupo da escola: Brenda, Jordanna, Sabrina, Vanessa e em especial à Neto, meu melhor amigo desde de infância e que, por narrativa do destino, nos reencontramos novamente quando iniciei minha jornada no Sesquicentenário. A contribuição do dia a dia com vocês, cinco vezes por semana e por mais de cinco anos, é inegável. Vocês foram minha

rede de apoio durante meu processo de escolarização, de descoberta e construção pessoal e profissional, acompanharam de perto e foram parceiros em muitos processos que vivenciei. Eventualmente penso sobre quem eu seria hoje se não tivesse, por acaso, sido aprovado na lista de espera de vagas da escola, em março de 2013, entrando no oitavo ano C e conhecido vocês. Sou muito grato pelos momentos que tivemos juntos e muito feliz que ainda hoje sigamos próximos. É do oitavo ano pra vida!

A Marizete, nossa vizinha em 2016 e posteriormente amiga da família, por ter dividido conosco a senha do Wi-fi para que eu pudesse, à época, acessar à internet do meu celular, que funcionava somente em um canto específico do meu quarto, e revisar os conteúdos quando chegava da escola, durante meu processo de preparação para prestar o ENEM.

A Josinete, amiga de longa data da minha mãe e da nossa família, por inúmeras vezes ter emprestado o cartão de passagem de seu esposo para que eu pudesse ir às aulas durante a época da escola e também por muito tempo já na Universidade. Não tínhamos condições financeiras para muito além da sobrevivência, tais suportes foram basilares para que eu pudesse acompanhar as aulas da escola e da graduação.

Agradeço à minha turma de Psicologia 2017.1, por mostrarem que é possível vivenciar uma graduação com um grupo que, mesmo bastante diverso, se fez unido e respeitoso. E nesse sentido, agradeço ao meu grupinho da graduação: Alana, Gabi, Silvânia e em especial à Melyssa, com quem desde os primeiros dias de aula tenho construído uma amizade que seguiu para a pós-graduação e para além do âmbito acadêmico. Assim, agradeço também à Anna Dhara, Ayza e Lucas pelo cotidiano nesse processo de mestrado, fico feliz que tenhamos consolidado uma rede de apoio e uma amizade durante esse período.

Agradeço às minhas queridas e queridos colegas de núcleo, em especial à Ana Rogélia, Andressa, Bianca, Eberton, Ingrid Rayssa, Luciene, Ludwig, Macdouglass, Karen, Rafaela Gomes, Rafaela Raíssa, Tércia e Wanessa Macedo durante esse percurso que tem-se

construído desde a graduação até os dias de hoje, vocês são parte fundamental do meu processo de construção enquanto psicólogo e pesquisador.

Desse modo, agradeço imensamente à minha orientadora de monitoria, extensão, estágio, TCC, estágio em docência e de dissertação Professora Dr^a Fabíola de Sousa Braz Aquino pelo acompanhamento, ensinamentos, confiança, mediação e orientação tão competente durante todos esses anos em meu processo de formação profissional, em especial no campo da Psicologia Escolar. Obrigado pela confiança, flexibilidade e disposição em aceitar o desafio de acompanhar e mediar a construção desta dissertação. Obrigado por promover tantas vivências e por sempre me impulsionar a ir mais longe.

Agradeço à minha querida e tão especial banca avaliadora, Professora Dr^a Fátima Pereira, Professor Dr. Guilherme Arinelli e a Professora Dr^a Soraya Teles. Obrigado pela leitura atenta, pelas sugestões tão assertivas e pelas pontuações tão cuidadosas. As contribuições dadas por vocês foram essenciais para a finalização desse estudo e para as reflexões que seguem para além dele.

Agradeço à Denize e Naara pela prontidão, agilidade e gentileza nas orientações que foram dadas durante esse processo.

Agradeço à CAPES pelo apoio e financiamento desta pesquisa.

Agradeço aos colegas acompanhantes da Nefruza. Grande parte do que foi escrito aqui foi construído na copa da clínica enquanto aguardávamos o encerramento das sessões de diálise dos nossos entes que temos acompanhado. Vocês se tornaram uma importantíssima rede de apoio durante esse ano tão delicado. Obrigado pelo cuidado de por muitas vezes, inclusive, reservar um lugar para que eu pudesse estudar e escrever a dissertação.

Agradeço a Brian Marinho, por ser um grande amigo e por estar sempre disposto a me ajudar e ajudar a minha família nos momentos em que mais precisamos. Sou grato pela sua amizade, confiança, respeito e parceria durante todos esses anos.

Agradeço a João Victor pelo companheirismo, carinho e cuidado durante esses anos. Obrigado por sempre me apoiar, acreditar em mim e me incentivar a alcançar meus objetivos. Seu papel foi crucial durante esse ciclo e essa é uma conquista nossa também.

E por fim, reservo o encerramento desta seção aos agradecimentos à minha mãe, Edilma Freitas Santana da Silva por, sobretudo, ser meu maior exemplo de força, coragem e determinação e por tudo mais que eu não conseguiria descrever aqui ainda que tentasse. Sou quem sou por você, por nós e para nós.

RESUMO

O protagonismo estudantil é discutido em produções contemporâneas enquanto estratégia ou metodologia educacional que visa criar condições facilitadoras para o desenvolvimento de estudantes. As ações de promoção ao protagonismo estudantil são dispostas em documentos que regem a educação a nível federal, estadual e municipal, e dentre estas estratégias possíveis menciona-se a eleição de líderes e vice-líderes de turma, a realização de Conselhos Escolares e a formação do Grêmio Estudantil. O campo da Psicologia Escolar e Educacional, atualmente defendido enquanto um fazer pautado no olhar sobre as relações institucionais e sobre os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano, dispõe da atuação com grupos de estudantes enquanto possibilidade de prática nos contextos educacionais, a qual é referendada pelo documento *Referências Técnicas para atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica*, do Conselho Federal de Psicologia (CFP). Nesse sentido, o presente estudo teve o objetivo principal de analisar as concepções de estudantes e psicólogas(os) escolares acerca do protagonismo estudantil nos espaços escolares. O estudo contou com a participação de 22 estudantes líderes de turma e 20 psicólogas escolares de instituições da Rede Municipal de Educação de João Pessoa-PB. A participação foi efetivada mediante preenchimento de questionários *online* via *Google Forms* para estudantes e psicólogas(os) escolares, e da realização de entrevistas semiestruturadas com as(os) referidas(os) profissionais. As informações levantadas apontaram que a principal atividade de protagonismo estudantil se refere à eleição de líderes de turma e que majoritariamente estas(es) estudantes atuam em seus contextos escolares com ações de ajuda aos profissionais da instituição, em especial aos professores. Quanto às psicólogas escolares, levantou-se a indicação de que as ações de protagonismo estudantil contribuem para o desenvolvimento crítico e cidadão das(os) estudantes, e possibilitam o fomento de vivências que irão transpor o período escolar, configurando-se enquanto algo que os estudantes levarão para a futura vida pessoal e profissional. Assim sendo, foi possível levantar as percepções de líderes de turma sobre o exercício de funções de protagonismo estudantil na escola, bem como, o acesso às possibilidades de contribuição de profissionais em Psicologia Escolar nas referidas práticas.

Palavras-chave: Psicologia Escolar. Protagonismo Estudantil. Escola. Ensino Fundamental. Atuação Profissional.

RESUMEN

El protagonismo estudiantil es discutido en las producciones contemporáneas como una estrategia o metodología educativa que apunta a crear condiciones facilitadoras para el desarrollo de los estudiantes. Las acciones para promover el protagonismo estudiantil están plasmadas en documentos que rigen la educación a nivel federal, estatal y municipal, y entre estas posibles estrategias están la elección de líderes y vicedirectores de clase, la celebración de Consejos Escolares y la conformación de la Unión de Estudiantes. El campo de la Psicología Escolar y de la Educación, actualmente defendido como una práctica basada en la mirada a las relaciones institucionales y a los procesos de enseñanza, aprendizaje y desarrollo humano, ofrece el trabajo con grupos de estudiantes como una posibilidad de práctica en contextos educativos, lo cual está avalado por la documento *Referências Técnicas para atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica*, del Conselho Federal de Psicologia (CFP). En este sentido, el presente estudio tuvo como objetivo principal analizar las concepciones de estudiantes y psicólogos escolares sobre el protagonismo estudiantil en los espacios escolares. El estudio contó con la participación de 22 estudiantes líderes de clase y 20 psicólogos escolares de instituciones de la Red Municipal de Educación de João Pessoa-PB. La participación se llevó a cabo mediante la cumplimentación de cuestionarios online a través de Google Forms para estudiantes y psicólogos escolares, y mediante la realización de entrevistas semiestructuradas a los profesionales antes mencionados. La información recolectada mostró que la principal actividad del liderazgo estudiantil se refiere a la elección de líderes de clase y que la mayoría de estos estudiantes trabajan en sus contextos escolares con acciones de ayuda a los profesionales de la institución, especialmente a los docentes. En cuanto a los psicólogos escolares, se planteó la indicación de que las acciones de liderazgo estudiantil contribuyen al desarrollo crítico y cívico de los estudiantes, y posibilitan la promoción de experiencias que se extenderán más allá del período escolar, configurándose como algo que los estudiantes llevarán en su futuro personal y vida profesional. De esta manera, fue posible plantear las percepciones de los líderes de clase respecto del ejercicio de roles de liderazgo estudiantil en la escuela, así como el acceso a las posibilidades de aportes de los profesionales de la Psicología Escolar en las prácticas mencionadas.

Palabras clave: Psicología Escolar. Protagonismo estudiantil. Escuela. Educación elemental. Desempeño Profesional.

ABSTRACT

Student protagonism is discussed in contemporary productions as an educational strategy or methodology that aims to create facilitating conditions for the development of students. Actions to promote student protagonism are set out in documents that govern education at federal, state and municipal levels, and among these possible strategies are the election of class leaders and vice-leaders, the holding of School Councils and the formation of the Student Union. The field of School and Educational Psychology, currently defended as a practice based on looking at institutional relationships and the processes of teaching, learning and human development, offers work with groups of students as a possibility of practice in educational contexts, which is endorsed by the document *Referências Técnicas para atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica*, from Conselho Federal de Psicologia (CFP). In this sense, the present study had the main objective of analyzing the conceptions of students and school psychologists to the student protagonism in school spaces. The study included the participation of 22 student class leaders and 20 school psychologists from institutions in the Municipal Education Network of João Pessoa-PB. Participation was carried out by completing online questionnaires via Google Forms for students and school psychologists, and by carrying out semi-structured interviews with the aforementioned professionals. The information collected showed that the main activity of student leadership refers to the election of class leaders and that the majority of these students work in their school contexts with actions to help the institution's professionals, especially teachers. As for school psychologists, the indication was raised that student leadership actions contribute to the critical and civic development of students, and enable the promotion of experiences that will extend beyond the school period, configuring themselves as something that students will take into their future personal and professional lives. Therefore, it was possible to raise the perceptions of class leaders regarding the exercise of student leadership roles at school, as well as access to the possibilities for contributions from professionals in School Psychology in the aforementioned practices.

Keywords: School Psychology. Student Protagonism. School. Elementary Education. Professional Performance.

SUMÁRIO

Introdução	18
Capítulo I – Psicologia do Desenvolvimento e o Período da Adolescência	22
Capítulo II – Educação Básica e Atividades de Protagonismo Estudantil	39
Capítulo III – Psicologia Escolar e Protagonismo Estudantil	56
3.1. Referencial Teórico Adotado	63
3.2. Ano de Publicação	65
3.3. Objetivos das Produções Identificadas	66
3.4. Método Utilizado Pelos Estudos Seleccionados	67
3.5. Instrumentos e Participantes	68
3.6. Ações de Promoção ao Protagonismo Estudantil e Ações de Psicólogas(os) Escolares nas Atividades de Protagonismo Estudantil	70
3.7. Principais Resultados das Produções Seleccionadas	73
Capítulo IV - Objetivos	78
4.1. Objetivo Geral	78
4.2. Objetivos Específicos	78
Capítulo V - Método	79
5.1. Delineamento	79
5.2. Caracterização do Campo	79
5.3. Participantes	81
5.4. Instrumentos	81
5.5. Procedimentos para a Coleta das Informações	84
5.6. Procedimentos para Análise das Informações Levantadas	87
Capítulo VI - Resultados e Discussão	91

6.1. Resultados da Análise do Questionário Sociodemográfico e Formativo das(os) Estudantes Participantes.....	91
<i>6.1.1. Caracterização Sociodemográfica das(os) Estudantes Participantes.....</i>	<i>91</i>
<i>6.1.2. Caracterização Formativa das(os) Estudantes Líderes de Turma Participantes.....</i>	<i>102</i>
6.2. Resultados da Análise do Questionário sobre as Ações de Protagonismo Estudantil nos Cenários Educacionais Direcionado para as(os) Estudantes Protagonistas.....	106
<i>6.2.2. Relatos Acerca das Percepções de Estudantes Sobre o Protagonismo Estudantil.....</i>	<i>106</i>
<i>6.2.3. Motivações de Estudantes Protagonistas para Participar de Ações de Protagonismo Estudantil.....</i>	<i>114</i>
<i>6.2.4. Atividades Realizadas pelas(os) Estudantes Protagonistas.....</i>	<i>117</i>
<i>6.2.5. Profissionais que Acompanham e Profissionais que Podem Contribuir nas Ações de Protagonismo Estudantil.....</i>	<i>122</i>
<i>6.2.6. Importância e Contribuições do Protagonismo Estudantil nos Contextos Escolares.....</i>	<i>124</i>
6.3. Resultados da Análise do Questionário Sociodemográfico e Formativo das Psicólogas Escolares Respondentes do Formulário Online.....	129
<i>6.3.1. Caracterização Sociodemográfica e Formativa das(os) Psicólogas(os) Escolares Respondentes do Formulário.....</i>	<i>129</i>
<i>6.3.2. Caracterização Profissional das Psicólogas Escolares Respondentes.....</i>	<i>137</i>
6.4. Resultados da Análise do Questionário sobre as Ações de Protagonismo Estudantil nos Cenários Educacionais Direcionado para Psicólogas(os) Escolares.....	147
6.5. Resultados da Análise das Entrevistas Semiestruturadas com Psicólogas Escolares.....	152
<i>6.5.1. Percepções das Psicólogas Escolares Sobre o Protagonismo Estudantil.....</i>	<i>153</i>
<i>6.5.2. Ações de Promoção ao Protagonismo Estudantil.....</i>	<i>156</i>
<i>6.5.3. Perfil de um Estudante Protagonista.....</i>	<i>163</i>

<i>6.5.4. Participação de Estudantes nas Ações de Protagonismo Estudantil.....</i>	<i>168</i>
<i>6.5.5. Participação de Profissionais nas Ações de Protagonismo Estudantil.....</i>	<i>175</i>
<i>6.5.6. Práticas e Possibilidades de Atuação em Psicologia Escolar nas Ações de Protagonismo Estudantil.....</i>	<i>182</i>
<i>6.5.7. Desdobramentos do Protagonismo Estudantil.....</i>	<i>190</i>
Considerações Finais.....	199
Referências.....	202
Anexos.....	235
Apêndices.....	238

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - <i>Ano de Publicação das Produções Seleccionadas</i>	65
Gráfico 2 - <i>Principais Atividades Realizadas pelas(os) Estudantes Protagonistas</i>	119
Gráfico 3 - <i>Indicação das Psicólogas Escolares sobre as Principais Atividades de Protagonismo Estudantil</i>	148
Gráfico 4 - <i>Segmento Educacional Mais Participante nas Ações de Protagonismo Estudantil</i>	149
Gráfico 5 - <i>Profissionais que Acompanham as Ações de Protagonismo Estudantil</i>	150
Gráfico 6 - <i>Principais Ações de Promoção ao Protagonismo Estudantil Relatadas pelas Psicólogas Escolares</i>	160
Gráfico 7 - <i>Principais Formas de Participação de Estudantes Protagonistas</i>	171
Gráfico 8 - <i>Profissionais que Participam das Ações de Protagonismo Estudantil</i>	176
Gráfico 9 - <i>Práticas de Psicólogas Escolares nas Ações de Protagonismo Estudantil</i>	187

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - <i>Fluxograma de Seleção das Produções Científicas</i>	63
Figura 2 - <i>Caracterização Sociodemográfica das(os) Estudantes Protagonistas</i>	93
Figura 3 - <i>Mapa de Unidades do Pólo 6 da Rede Municipal de João Pessoa-PB</i>	101
Figura 4 - <i>Relatos Acerca das Percepções de Estudantes Sobre o Protagonismo Estudantil</i>	108
Figura 5 - <i>Contribuições das Ações de Protagonismo Estudantil</i>	126
Figura 6 - <i>Caracterização Sociodemográfica e Formativa das Psicólogas Escolares</i>	130
Figura 7 - <i>Caracterização Profissional das Psicólogas Escolares Respondentes</i>	141
Figura 8 - <i>Referenciais Teóricos e/ou Técnicos Utilizados pelas Psicólogas Escolares</i>	143
Figura 9 - <i>Categorias de Análise das Entrevistas com Psicólogas Escolares</i>	152
Figura 10 - <i>Percepções de Psicólogas Escolares Sobre o Protagonismo Estudantil</i>	154
Figura 11 - <i>Perfil de Um(a) Estudante Protagonista</i>	165
Figura 12 - <i>Desdobramentos do Protagonismo Estudantil</i>	195

INTRODUÇÃO

Esta dissertação refere-se a um estudo no âmbito do mestrado acadêmico inserido na linha de pesquisa em Psicologia Social do Desenvolvimento, do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba (PPgPS/UFPB). A presente investigação segue na esteira de um conjunto de produções científicas, a nível de graduação e pós-graduação, que compõem a Linha de Pesquisa “*Psicologia Escolar Educacional: Concepções, formação, atuação e contextos de intervenção*”, vinculada ao Núcleo de Estudos em Interação Social, Desenvolvimento Infantil e Processos Educacionais (NEISDI/UFPB).

Os estudos integrantes dessa linha de pesquisa têm investigado as concepções e práticas profissionais de psicólogas(os) escolares na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa-PB, no que diz respeito aos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano; queixas escolares; relação família-escola; organização espacial; transições escolares; atuação no contexto de pandemia da Covid-19; inclusão escolar; adaptações curriculares, e; atuação em equipe multiprofissional, nas instituições públicas de educação infantil e ensino fundamental (Albuquerque & Braz Aquino, 2021; Braz Aquino *et al.* 2015; Braz Aquino *et al.*, 2016; Cavalcante & Braz Aquino, 2013, 2019; Nascimento, 2020; Silva, 2023; Silva & Braz Aquino, 2023a, Santos & Braz Aquino, 2023, Souza, 2023).

Em consonância com as demais pesquisas realizadas pelo núcleo anteriormente mencionado, a investigação aqui se volta também para o estudo das concepções e práticas profissionais. Todavia, o foco aqui evidenciado refere-se ao olhar sobre as concepções e práticas de profissionais da Psicologia Escolar e de estudantes protagonistas, no que concerne ao protagonismo estudantil nas instituições da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa-PB.

O presente estudo também amplia o escopo de investigações do referido núcleo, em termos de participantes e segmento educacional, visto que serão evidenciadas as concepções e

práticas de psicólogas(os) escolares e de estudantes sobre as ações de promoção ao protagonismo estudantil, cujo recorte se dará nos Anos Finais do Ensino Fundamental, de forma símile aos trabalhos desenvolvidos por Meireles (2020), Canhadas (2019) e Pedro (2021), aos relatos de experiência de Calixto, Menezes e Goulart (2019) e Maurício e Bueno (2019). Além destes, vale também mencionar a pesquisa-intervenção desenvolvida por Arinelli (2022), a qual objetivou promover a capacidade de ação de adolescentes do Ensino Médio. Tais produções contribuíram para o processo de discussão inicial e construção da pesquisa aqui apresentada, especialmente no que se refere ao seu objeto de estudo.

O intento de desenvolver presente estudo, advém de um processo histórico de formação inicial e construção de uma identidade profissional com o campo da psicologia escolar e educacional, fundamentada a partir da inserção em projetos de iniciação científica e de iniciação à docência neste campo de atuação, bem como a realização de estágio supervisionado curricular em Psicologia Escolar no âmbito dos Anos Finais do Ensino Fundamental, além das experiências nos momentos de organização e participação de eventos científicos locais e nacionais sobre atuação profissional em Psicologia Escolar.

Quanto ao tema principal aqui elencado, ainda que autores como Ferretti, Zibas e Tartuce (2004) apontem a majoritária preferência da utilização do termo *participação* em produções análogas, pelo intento de um viés mais coletivo e democrático a despeito de um “protagonismo singular” ou “sujeito-destaque”, Costa (2000) defende que o emprego do termo *protagonismo* se sustenta na defesa de uma concepção de sujeito ativo, com capacidade de ação, agente principal, indivíduo promotor de sua atuação no meio em que está inserido, ainda que atue coletivamente. Além disso, produções contemporâneas do campo da Psicologia Escolar e Educacional, aqui compreendida como um campo de atuação que se volta principalmente para as relações grupais e para o acompanhamento dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, têm defendido uma compreensão de sujeito fundamentada

na Psicologia Histórico-Cultural, a qual postula uma concepção de indivíduo atuante e transformador do meio em que está inserido (Guzzo *et al.*, 2016; Martínez, 2010; Souza, 2022; Nascimento, 2020).

É com base nesse aporte teórico, marcadamente alicerçado no materialismo histórico-dialético, que se entende que o indivíduo é um ser ativo e consciente de sua ação sobre o meio, que transforma-o e dialeticamente é transformado por ele a medida em que também se modificam a força motriz de sua ação, a estrutura de sua conduta e o conteúdo da atividade que o mobiliza (Vigotski, 1984/2006; Vigotski, 2003). Desse modo, compreende-se que tais pressupostos teóricos dão subsídios para a adesão ao termo “*protagonismo*” neste trabalho, por denotar uma noção mais aproximada às concepções de sujeito e de desenvolvimento humano aqui defendidas, as quais são fundamentadas essencialmente nos escritos que compõem a Psicologia Histórico-Cultural.

Acerca da estruturação do trabalho, o primeiro capítulo apresenta uma breve retomada histórica das concepções teóricas sobre o período da adolescência, seguido da ênfase das elaborações da Psicologia Histórico-Cultural e de produções contemporâneas sobre o referido período do desenvolvimento humano. O segundo capítulo inicia-se a partir de uma discussão conceitual sobre o papel da educação e da escola, em seguida, são apresentados os principais documentos, marcos legais e normativas que organizam o fazer da Educação Básica à nível federal, estadual e municipal no que tange às ações de protagonismo estudantil nos espaços escolares. Já no terceiro capítulo, é apresentada a discussão sobre a atuação profissional em Psicologia Escolar e Educacional a partir da perspectiva preventiva, psicossocial e institucional, bem como um levantamento da literatura científica indexada em bases de dados nacionais e internacionais que buscou apreender as possibilidades de atuação em psicologia escolar nas ações de protagonismo estudantil.

Vale mencionar que mediante o Decreto nº 10.364 de 24 de agosto de 2023 foi efetivado o desenvolvimento do Programa de Liderança Estudantil nas instituições da Rede Municipal de João Pessoa-PB. No referido decreto, é disposto a obrigatoriedade de haver um(a) orientador(a) das ações de promoção ao protagonismo estudantil que acontecem nas escolas do município, a(o) qual deve ser um(a) dos(as) integrantes da chamada Equipe de Especialistas, a qual é composta por Assistentes Sociais, Orientadoras(es) Pedagógicas(os), Psicólogas(os) Escolares e Supervisores(as) Escolares, os quais estão alocados nas escolas da referida rede desde a promulgação da Lei Municipal nº 7.846, de 04 de agosto de 1995, o que configura assim um cenário promissor para o desenvolvimento de estudos sobre a prática profissional nesse campo de atuação. Considerando o cenário local bem como a relevância de profissionais que compõem a referida Equipe de Especialistas no acompanhamento a ações de protagonismo, aqui será dado o enfoque ao trabalho de psicólogas(os) escolares.

Dito isso, na seção de objetivos são dispostos o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa, os quais buscaram analisar as concepções de estudantes protagonistas e de psicólogas(os) escolares acerca das ações de promoção ao protagonismo estudantil nas instituições de ensino da Rede Municipal de Educação de João Pessoa-PB. A citada rede conta com a obrigatoriedade de profissionais de Psicologia Escolar enquanto integrantes da Equipe de Especialistas desde o ano de 1995, o que configura um cenário promissor para o desenvolvimento de estudos sobre a prática profissional nesse campo de atuação. Em continuidade é descrito o método empregado, instrumentos utilizados, procedimentos para obtenção e análise das informações levantadas e sujeitos que participaram do estudo. Por fim, são apresentados os resultados e discussões do material, bem como as considerações finais da pesquisa, além das referências utilizadas, anexos e apêndices.

CAPÍTULO I

Psicologia do Desenvolvimento e o Período da Adolescência

“Los intereses no se adquieren,
se desarrollan”
Vigotski (1984/2006, p.18).

O capítulo inaugural deste estudo apresenta as elaborações da Psicologia do Desenvolvimento sobre o funcionamento do psiquismo no período da adolescência. Inicialmente, será apresentado uma breve retomada histórica das principais formulações epistemológicas sobre o referido período do desenvolvimento humano, e em seguida, serão evidenciados argumentos da Psicologia Histórico-Cultural sobre o adolescência, com destaque para os escritos sobre a *Paidología del Adolescente*, presente no *Tomo IV - Obras Escogidas* de Vigotski (1984/2006), e estudos contemporâneos acerca da *Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: Do nascimento à velhice* (Martins, Abrantes & Facci, 2017), e do livro *Ensino Desenvolvimental: Antologia - Livro I* (Longarezi & Puentes, 2017).

Em linhas gerais, as investigações acerca do desenvolvimento humano discorrem sobre o como e o porquê o organismo de cada indivíduo cresce e se modifica ao longo de todo o seu período vital (Gerrig & Zimbardo, 2005). Termos como “continuidade”, “crescimento”, “mudanças”, “etapas” e “interações” representam as diversas concepções que subsidiam os distintos respaldos teóricos para o entendimento desse processo humano. Produções com este viés investigativo lidam tanto com marcos universais e biológicos da espécie humana, quanto com diferenças individuais e subjetivas de cada sujeito (Nunes & Silveira, 2015).

A formulação de estudos sobre o desenvolvimento é identificada em áreas como a Biologia, Sociologia, Antropologia e a própria Psicologia. De acordo com Nunes e Silveira (2015), a forma de pensar o desenvolvimento humano no âmbito da Psicologia tem se

estabelecido de maneiras distintas desde o próprio surgimento desta ciência e profissão. Já Souza e Silva (2019) pontuam que no âmbito dos estudos psicológicos, é percebida a predominância de aportes teóricos subsidiados por um viés majoritariamente maturacional e biológico ao analisar o processo de desenvolvimento dos indivíduos.

Pereira (2019) discute que “adolescência” e “juventude” são dois termos utilizados ao fazer referência ao momento de intermédio entre a infância e a idade adulta. Todavia, León (2005) afirma que na literatura de produções do campo da Psicologia, é verificada a predominância do uso do termo adolescência. Quanto a isso, Ozella e Aguiar (2008) defendem que a adolescência é “criada historicamente pelo homem, como representação e como fato social e psicológico” (p. 99). Além disso, os autores discutem que a Psicologia tem se debruçado sobre a adolescência a partir de compreensões e análises que tendem ao viés naturalizante acerca desse período do desenvolvimento.

De acordo com a revisão histórica de Souza e Silva (2019), Stanley Hall é mencionado como o primeiro psicólogo a estudar a adolescência enquanto uma fase específica do desenvolvimento humano, fortemente apoiado na teoria maturacionista de Arnold Gesell. Acrescentam que a adolescência, nessa linha de pensamento, é entendida enquanto uma etapa de transição que possuía em seu cerne características universais e determinantes biológicos. Vale salientar que, embora não se caracterize como uma teoria do desenvolvimento humano, explicações de base psicanalíticas foram formuladas sobre a adolescência, cujo viés influenciou os estudos de Aberastury e Knobel acerca da designada “síndrome da adolescência normal” (Knobel, 1981, p. 34).

Já a Teoria Psicossocial de Erik Erikson postula que cada estágio do desenvolvimento apresenta um desafio, crise ou conflito a ser solucionado em busca de equilíbrio, cujo desafio Identidade *versus* Confusão de Identidade/Difusão acontece entre os 12 e 18 anos de idade, marca o período da adolescência e traz um conflito basilar a ser solucionado: a aquisição da

identidade psicossocial, em outras palavras, a compreensão por parte da(o) adolescente de quem ele é e qual o seu papel no mundo (Bordignon, 2015; Nunes & Silveira, 2015; Papalia & Feldmann, 2013). Nesta teoria, o(a) adolescente possui mais recursos cognitivos do que as etapas precedentes do seu desenvolvimento e vivencia a “moratória social”, um período de pausa e experimentação que antecede os futuros compromissos no qual a sociedade concede um “tempo” para que o(a) adolescente possa experienciar seus conflitos e buscar seu espaço e função no contexto em que está inserido. A não resolução deste conflito, a dita “Confusão de Papéis”, é evidenciada pelas dificuldades no processo de fazer escolhas, de saber quem é e o que quer em relação a seu futuro, bem como no processo de construção do seu projeto de vida (Nunes & Silveira, 2015; Papalia & Feldmann, 2013).

Senna e Dessen (2012) indicam que no século XX, os aspectos socioculturais da adolescência começam a pautar a visão de sujeito à época, todavia, com a noção de que o comportamento do adolescente seria moldado principalmente pelo contexto cultural mais amplo, mas também pelo seu ambiente social imediato, como responsáveis e pares. Nesse recorte, encontram-se as pesquisas antropológicas que situam Margaret Mead como principal destaque, cujo estudos discutiam acerca da universalidade da ideia de “turbulência” atribuída à adolescência, e buscavam relacionar esse período do desenvolvimento com a rebeldia da puberdade contra autoridades familiares e o idealismo.

A Epistemologia Genética de Jean Piaget tinha o objetivo central de investigar e explicar como o ser humano constrói o conhecimento ao longo de sua vida. O autor formula a ideia de que a inteligência dos indivíduos em diferentes etapas ou períodos do desenvolvimento cognitivo é qualitativamente diferente. A partir de suas pesquisas elaborou uma teorização sobre o desenvolvimento da inteligência que organizou em quatro estágios dos quais o último é de especial interesse para essa pesquisa, nomeadamente, o período Operatório Formal. Conforme o autor, esse estágio se inicia na adolescência e é marcado pela

passagem para o pensamento formal, o que possibilita ao sujeito o exercício da reflexão, capacidade de abstração e geração de hipóteses. As operações lógicas são transpostas do âmbito da manipulação concreta para o campo das ideias e essencialmente expressas pela linguagem, as quais não necessitam da experiência direta, da percepção ou de crenças para sua exposição (Nunes & Silveira, 2015). O adolescente é compreendido enquanto afetivamente mais autônomo e cooperativo em comparação com os momentos precedentes do seu ciclo vital, capaz de construir teorias sobre o mundo e sobre as possibilidades de mudança na sociedade, características tais que advém em função da capacidade de generalizar, hipotetizar, abstrair e refletir espontaneamente, independente do campo material, funções essas que são entendidas como conquistas próprias da adolescência (Nunes & Silveira, 2015).

Na esteira das formulações teóricas que visavam a ampliação do olhar sobre o período da adolescência, nas décadas de 1980 e 1990, menciona-se a Perspectiva do Curso de Vida, a qual defende a superação de explicações descritivas, individualizantes e cognitivistas, e propõe uma compreensão sistêmica e contextualizada da adolescência. A referida perspectiva teórica detém o olhar sobre os aspectos temporais, contextuais e processuais como uma das formas de compreender e explicar as mudanças advindas do desenvolvimento humano. Preconiza ainda uma interdependência de trajetórias, as quais formam uma matriz relacional ao longo dos anos, a nível pessoal, familiar e ocupacional (Senna & Dessen, 2012).

Já a Perspectiva do Ciclo da Vida (*Life Span*) de Paul Baltes, dispõe que o desenvolvimento humano possui influências multidimensionais e que ocorre de maneira contínua ao longo de todo o processo vital do sujeito, o qual é influenciado pelos aspectos biológicos, cognitivos, emocionais e sociais que interagem entre si. O período da adolescência é então entendido enquanto crítico e de transição do desenvolvimento humano, o qual possui influências contextuais que fomentam a busca pela autonomia e identidade do indivíduo (Baltes, 1997; Goulet & Baltes, 2013).

Como parte dos referenciais teóricos desenvolvidos na década de 1990, o Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner preconiza a relevância da inter-relação Pessoa, Contexto, Processo e Tempo. O adolescente é percebido como um sujeito ativo e com características individuais que interage com o seu contexto, este, organizado a partir de hierarquias de sistemas interdependentes, quais sejam: microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistemas e cronossistema. Tais sistemas são formados de atividades, papéis e relações interpessoais que produzem interações, as quais variam conforme pessoa, contexto e momento em que elas ocorrem, e podem contribuir para a formação de competências ou disfunções no desenvolvimento do indivíduo (Bronfenbrenner, 1994; Senna & Dessen, 2012).

Mediante o breve resgate histórico exposto, é possível perceber que ainda que haja discussões que considerem o contexto social e a singularidade do sujeito, parte das proposições clássicas que versam sobre o período da adolescência possuem formulações que tendem a descrever e explicar adolescência enquanto etapa ou fase maturacional, com características universais e essencialmente marcada por transformações hormonais, crises, instabilidades e conflitos nas relações. Na compreensão de estudiosos do tema (Bock, 2007; Bordignon, 2015; Koshino, 2011; Ozella & Aguiar, 2008), estas teorias, em especial as de base psicanalítica, contribuíram para a construção de uma perspectiva hegemônica sobre o(a) adolescente que tende a evidenciar os aspectos biológicos, concebidos como naturais deste período, na medida em que não demarcam a importância dos aspectos históricos, sociais e culturais no processo de desenvolvimento humano como um todo.

De acordo com Bock (2007), ainda que o papel da cultura no desenvolvimento humano seja considerado em parte das mencionadas formulações teóricas relativas à adolescência, este papel tende a surgir apenas como um “molde da expressão de uma adolescência natural” (p. 64), ou seja, entende-se que o sujeito é dotado de uma natureza que já lhe é própria da espécie, a qual é somente atualizada mediante seu crescimento biológico e

suas relações com o meio. Conforme a autora, estudos têm sido desenvolvidos a fim de apresentar uma nova versão ou conceitualização teórica que supere essa visão naturalizante da adolescência. Todavia, é importante ressaltar que teorias como o Modelo Bioecológico, a Teoria Life Span e a Teoria do Curso de Vida são formulações que visam também a superação do enfoque biológico e do universalismo no que concerne aos estudos sobre o desenvolvimento humano.

Bock (2004) pontua que a Psicologia no decorrer de seu desenvolvimento tem apresentado teorias que tendem à naturalização do ser humano. Todavia, Pereira (2019) indica que a partir da Psicologia Histórico-Cultural, a naturalização do desenvolvimento é questionada, pois ainda que existam regularidades no processo de desenvolvimento humano, entende-se que a vivência do sujeito com o seu meio assume um papel central em seu curso de vida, de forma essencialmente articulada às demandas sociais que são postas a cada momento do seu desenvolvimento.

Formulada no início do século XX, os estudos da Psicologia Histórico-Cultural postulada principalmente por Vigotski já seguiam em sentido contrário. De acordo com Souza e Arinelli (2019), os escritos deste autor indicam que é necessário compreender o sujeito como autor principal de seu processo de desenvolvimento, processo este entendido como único, infundável e que a cada nova conquista adquirida, novas possibilidades são abertas, estas, essencialmente articuladas à abertura ao novo.

A concepção histórico-cultural do desenvolvimento humano demarca três dimensões que configuram-se enquanto pilares para a compreensão deste processo: Dimensão Filogenética, a qual diz respeito a influência dos aspectos evolutivos da própria espécie humana; Dimensão Ontogenética, que refere-se ao âmbito individual de desenvolvimento do sujeito, seu próprio processo de desenvolvimento e; a Dimensão Histórico-Social, a qual

refere-se à influência do meio cultural, histórico e social no desenvolvimento, no processo de inserção do sujeito na cultura, de hominização (Rego, 1995).

De acordo com os escritos da Psicologia Histórico-Cultural tem-se a compreensão de que o desenvolvimento humano se refere a um processo complexo e heterogêneo de constituição de sujeito e construção de personalidade, o qual é descrito enquanto semelhante a uma espiral, constituído por revoluções qualitativas no psiquismo, o qual perpassa todo o período vital do sujeito. Esta concepção defende que o indivíduo hominizado, o indivíduo inserido na cultura, passa por mudanças, alterações, crises, reestruturações, neoformações e crescimentos em seu aparato orgânico e em suas funções psíquicas (Rego, 1995; Vigotski, 1999; Vigotski, 2018).

Para Vigotski (1931/1995) a adesão a esta perspectiva e conceitualização de desenvolvimento implica a rejeição de uma visão desenvolvimentista que postula que esse processo é um resultante da acumulação gradual de mudanças isoladas. Na perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento humano é compreendido enquanto essencialmente histórico, cultural, dialético, o qual possui periodicidades e transformações qualitativas que ocorrem no seu curso.

É nesse sentido que a *Lei Geral do Desenvolvimento Humano* é formulada, a qual postula que “(...) as funções psicológicas superiores, às características superiores específicas do homem, surgem inicialmente como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de colaboração com outras pessoas. Somente depois elas se tornam funções internas individuais da criança” (Vigotski, 2018, p. 91). Este movimento de internalização, essencialmente vinculado ao *meio* em que o sujeito está inserido e mediado por signos culturais, demarca o processo de transformação, refração e criação de síntese pelo sujeito (Rego, 1995).

De acordo com Vigotski (2018), “(...) o homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade” (p. 90). Portanto, entende-se que o sujeito depende das interações com o seu meio histórico e cultural para se tornar humano. O processo de desenvolvimento é entendido como biológico-social, à medida que a maturação orgânica ocorre em um meio cultural, historicamente condicionado (Tuleski & Eidt, 2017). Portanto, o *meio* é compreendido enquanto *fonte* para o desenvolvimento das formas mais complexas e características superiores, as especificamente humanas (Pino, 2010; Vigotski, 2018).

Vigotski acentuou a relação indissociável entre os componentes biológicos e os aspectos históricos, sociais e culturais para o processo de desenvolvimento. Contudo, é importante demarcar as mudanças biológicas que advém de cada fase do desenvolvimento devem ser consideradas pois, a partir da perspectiva de concepção de sujeito advinda do materialismo histórico-dialético, as relações entre os fatores biológicos e os fatores sociais são bases indissociáveis para o processo de constituição de cada sujeito em seu contexto e tempo histórico. Vale enfatizar que o meio cultural promove o desenvolvimento na relação que o sujeito ativamente estabelece com ele, atribuindo sentidos a suas vivências, de forma ativa e essencialmente consciente (Anjos & Duarte, 2016; Vigotski, 1984/2006; Vigotski, 2018).

Para Vigotski, a consciência refere-se à habilidade de responder e avaliar as informações sensoriais mediante pensamentos e ações críticas, bem como à capacidade de retenção de traços de memória de ações passadas que podem ser utilizadas futuramente. A consciência humana é construída mediante um processo histórico e social, e difere em termos de estruturas e relações psicológicas nos diferentes momentos do desenvolvimento do indivíduo. Acrescenta-se que sua função é a orientação de ações sobre o meio, ou seja, sobre as formas de regulação do comportamento do indivíduo (Luria, 2010; Souza & Andrada, 2014; Silva, 2023). De acordo com Toassa (2004), o conceito de consciência a partir das

formulações de Vigotski refere-se à compreensão de um sistema de atividades que é internalizado e que mobiliza e desenvolve as diversas funções e estruturas psicológicas.

Conforme Luria (2010), Vigotski parte de uma posição fundamentada a partir da filosofia marxista ao defender que a consciência é a vida tornada consciente, de modo que é “significativa e subjetiva em suas características” (p. 207), se distingue de forma articulada aos diversos estágios de desenvolvimento, além de operar por meio de diferentes sistemas psicológicos. Desse modo, para o autor, enquanto inicialmente o papel principal da consciência é desempenhado pelas impressões emocionais diretas, em estágios posteriores esse papel é assumido pela percepção complexa e manipulação de objetos, e depois pelo sistema de códigos abstratos e generalizados, possibilitados pela linguagem.

A articulação entre desenvolvimento humano e consciência se dá essencialmente mediante atividades de mediação, a qual é entendida enquanto processo em que um elemento é posto como intermédio e intervém em uma determinada relação, principalmente a partir de dois principais elementos mediadores: os instrumentos e signos (Oliveira, 1997). Para Vigotski (1982/2004), os instrumentos e signos atuam na mediação do pensamento humano, da comunicação e da construção da consciência, o que organiza os processos psicológicos e fomenta transformações psíquicas (Silva, 2023).

Os instrumentos são objetos que se interpõem na relação entre o sujeito e o meio, já os signos são entendidos enquanto instrumentos psicológicos que visam o controle voluntário da atividade psíquica do indivíduo, ampliação de sua capacidade cognitiva, acúmulo de informações e desenvolvimento da atenção (Rego, 1995; Oliveira, 1997). A partir dessa perspectiva teórica, entende-se que as relações interpessoais vivenciadas pelo sujeito podem favorecer processos de aprendizado, mediante a utilização das ferramentas ou instrumentos culturais, em outras palavras, a mediação facilita a aprendizagem e é compreendida enquanto processo basilar para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, de caráter

voluntário, intencional, conscientes e mais complexas, as quais permitem ao sujeito a obtenção de uma imagem mais nítida da realidade, de modo a requalificar o autodomínio do seu comportamento (Anjos, 2013; Prestes, 2010; Silva, 2023).

A adolescência então é concebida, segundo a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski (1984/2006), como um momento de grande avanço do desenvolvimento biológico e cultural do indivíduo, cuja força motriz, as formas e os mecanismos de conduta do comportamento bem como a orientação para a conduta do sujeito são socioculturalmente determinadas. O referido autor propôs uma explicação acerca da própria estrutura de funcionamento psíquico do(a) adolescente, bem como uma premissa basilar para a compreensão deste processo: o problema dos interesses.

Os interesses são compreendidos enquanto uma necessidade cultural superior, um estado especificamente humano, que diferencia os homens dos demais animais e que são constituídos mediante o desenvolvimento cultural e psíquico do adolescente, os quais em sua forma superior, consciente e livre, são percebidos enquanto aspiração igualmente consciente, uma atração para si (Vigotski, 1984/2006). Os mecanismos do comportamento já formados não se desfazem, todavia, os interesses, compreendidos enquanto “necessidades que põem em marcha os mecanismos” (Vigotski, 1984/2006, p. 23), mudam radicalmente.

Nesta perspectiva teórica entende-se que as funções psicológicas tipicamente humanas são regidas dentro de um sistema de aspirações, atrações e interesses que são sedimentados na personalidade e que se configuram enquanto forças motrizes do comportamento, as quais variam em cada etapa etária e determinam as mudanças que são produzidas na própria conduta do indivíduo. Nesse sentido, é necessário reconhecer que o desenvolvimento do psiquismo se fundamenta na evolução da conduta e interesses, bem como nas mudanças produzidas na estrutura de orientação do comportamento do sujeito (Vigotski, 1984/2006).

No período da adolescência, para além das mudanças internas e orgânicas, ocorre também uma reestruturação de todo o sistema de relações do indivíduo com o seu meio. Desse modo, a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento assume que, na adolescência, evidencia-se a existência de duas etapas fundamentais para o desenvolvimento dos interesses: a etapa do surgimento de novas atrações que constituem a base orgânica do novo sistema de interesses e; a etapa de maturação desse novo sistema, que se estrutura sobre as novas atrações (Vigotski, 1984/2006).

Vigotski (1984/2006) indica então que, conforme ocorre o amadurecimento e o surgimento de novas atrações e necessidades internas, a gama de objetos que possuem força incitante para os adolescentes se expande infinitamente e as atividades que anteriormente eram neutras, agora tornam-se fundamentais e determinam o seu comportamento. Conforme o autor, “junto com o novo mundo interno, surge para o adolescente um mundo externo completamente novo” (p. 24).

É nesse sentido que estudos contemporâneos que discutem acerca da periodização do desenvolvimento humano a partir da Psicologia Histórico-Cultural elaborada por Vigotski, os quais versam sobre as regularidades do desenvolvimento em determinados períodos do desenvolvimento em sua interação com o contexto sócio-histórico, defendem que os interesses identificados na infância desaparecem, dando lugar a outros tipos. Este processo é descrito como um período de crise no desenvolvimento humano, visto que a perda dos interesses que anteriormente orientavam a atividade do sujeito impele a necessidade de uma viragem psíquica. Para além dos escritos de Vigotski, a referida perspectiva de compreensão do desenvolvimento influencia as formulações de Elkonin no que diz respeito ao entendimento de que a crise no período da adolescência marca também o surgimento de uma nova forma de pensar no sujeito relacionada à *atividade guia* do estudo: o pensamento por

conceito, a estruturação da personalidade e concepção de mundo (Anjos & Duarte, 2017; Elkonin, 1904-1984/2017; Pereira, 2019).

Quanto às atividades-guia que orientam o desenvolvimento em cada período, de forma semelhante à primeira infância e infância, a atividade-guia na adolescência também apresenta duas faces: a Comunicação Íntima Pessoal e a Atividade Profissional/de Estudo. Todavia, é importante considerar que a atividade do adolescente se mantém, majoritariamente, no estudo, e a aprendizagem escolar continua no lugar de demarcador dos êxitos e fracassos do sujeito. É nesse sentido que “a ausência de mudanças evidentes nas condições gerais de vida e na atividade do adolescente” (Anjos & Duarte, 2017, p. 197) influenciaram explicações pautadas pela perspectiva de mudanças orgânicas e biológicas.

A Comunicação Íntima Pessoal refere-se a uma maneira de reprodução das relações do mundo adulto entre os adolescentes, mediante um código de companheirismo. É nessa atividade que se constituem os pontos de vista gerais sobre a vida, futuro, relações interpessoais e autoconsciência, desenvolvida na medida em que a consciência social é interiorizada. A autopercepção de maturidade do adolescente surge mediante a manifestação do seu autoconhecimento, no processo de busca que os sujeitos neste período do desenvolvimento têm por um modelo ideal de ser humano, uma referência adulta (Anjos & Duarte, 2017; Elkonin, 1904-1984/2017).

Este processo dá abertura para o surgimento de novas tarefas e motivações para atividades, as quais se direcionam às atividades dirigidas para o futuro. Nesse sentido, a atividade de estudo volta-se para a futura atuação profissional e para o fomento dos interesses cognoscitivos científicos. Essas novas exigências do meio social e novas responsabilidades impostas ao adolescente são fatores determinantes para o desenvolvimento psíquico dos sujeitos nesse período (Anjos & Duarte, 2017; Elkonin, 1904-1984/2017).

Todavia, existe uma contradição entre o que é apresentado ao adolescente nesse momento de ampliação de sua consciência e as possibilidades do seu pensamento, os quais estão localizadas no momento do salto qualitativo do pensamento por complexos para o plano do pensamento por conceitos (Vigotski, 1984/2006), estes, ainda não firmados no plano do pensamento dialético, o qual é diretamente ligado à educação, visto que não pode ser desenvolvido “independentemente da qualidade da educação escolar” (Anjos & Duarte, 2017, p. 205). É nesse sentido que se entende a importância da educação para a formação do pensamento por conceitos e a capacidade de realizar abstrações, as quais se constituem imprescindíveis para o desenvolvimento do adolescente e para a formação de sua personalidade e concepção de mundo (Duarte, 2017).

Os conteúdos e as formas de pensamento desenvolvem-se a partir de uma relação histórica e dialética com o meio cultural em que se está inserido e a nova forma de pensamento que caracteriza a adolescência é a formação de conceitos. Para Vigotski (1984/2006), o pensamento por conceitos direciona e indica uma forma nova e superior de atividade intelectual, um novo modo de conduta e a chave para todo o problema do desenvolvimento do pensamento (Anjos & Duarte, 2017).

É devido ao pensamento por conceitos que o adolescente avança na compreensão da realidade em que se está situado, das relações que estabelece consigo e com as pessoas do seu ciclo social. O pensamento dependente do imediato dá lugar ao pensamento abstrato e o conteúdo do pensamento é convertido em convicção interna, em orientação de interesses, em normas de condutas, em sentido ético, desejos e propósitos (Anjos & Duarte, 2017). É importante mencionar, todavia, que embora a adolescência situe-se enquanto palco para o salto na direção do pensamento abstrato, essa complexidade intelectual é desenvolvida mediante condições sociais e educacionais favoráveis a esse processo (Anjos & Duarte, 2017).

De acordo com Facci (2004), a transição de uma etapa do desenvolvimento para outra é caracterizada por crises, as quais surgem no limite entre duas idades e assinalam o fim de uma etapa precedente para o início de uma nova. Nesse sentido, Melo et al. (2024) afirmam que, ao considerar a fundamentação teórica da Psicologia Histórico-Cultural nos princípios do materialismo histórico-dialético, tem-se a compreensão de que o processo de desenvolvimento humano, bem como as crises a ele imbricadas, diferem-se significativamente da concepção de crise enquanto fenômeno intrinsecamente negativo e ligado às sintomatologias de disfunções psíquicas.

Quanto a isso, Vigotski (1996) propõe que as crises sejam estudadas como parte integrante de todo o processo de desenvolvimento. Desse modo, o autor identificou períodos de crises no desenvolvimento humano, os quais possuem duração de meses ou anos, e produzem rupturas e mudanças na personalidade do indivíduo. As referidas crises referem-se à: crises pós-natal – primeiro ano (2 meses-1 ano); crise de 1 ano – infância precoce (1 ano-3 anos); crise de 3 anos – idade pré-escolar (3 anos-7 anos); crise dos 7 anos – idade escolar (8 anos-12 anos); crise dos 13 anos – puberdade (14 anos-18 anos); e crise dos 17 anos. Além disso, a partir das formulações do autor, entende-se que determinadas características estão presentes nesses períodos de crise, tais como: a indefinição da exatidão do começo e fim desses períodos; a possibilidade de ocorrência de conflitos com outras pessoas e consigo mesmo e; a evidência do negativismo em relação às exigências a serem cumpridas, o que fomenta comportamentos de contestação a solicitações de adultos e possíveis conflitos, em especial a pais e professores (Facci, 2004; Melo et al., 2024; Vigotski, 1996).

Ao considerar a adolescência, Vigotski (1996) discute que durante a maturação sexual, que ocorre a partir dos treze anos de idade, aproximadamente, o conteúdo negativista situa-se em primeiro plano e tende a reduzir todo o sentido deste período do desenvolvimento a este aspecto. De acordo com o autor, é percebido neste período um “baixo rendimento escolar, o

rebaixamento da capacidade de trabalho, a desarmonia na estrutura interna da personalidade, a redução e extinção do sistema de interesses anteriores, a índole negativa, de comportamentos protestantes (...)” (p. 258). Todavia, é defendido que os momentos de crise devem ser entendidos essencialmente enquanto manifestações de mudanças internas positivas na personalidade do indivíduo, a exemplo da forma de pensamento que anteriormente arraigava-se à estrutura visual-direta que passa, nesse período, para o âmbito da dedução e formação de conceitos (Vygotski, 1996).

Souza e Andrada (2013) discutem então que o que diferencia o vivido pelo sujeito no passado e no presente é que existe uma reestruturação na vivência atual, a qual se transforma justamente a partir das demandas do meio e da interação do indivíduo com ele. Portanto, quando esse processo é modificado, as necessidades e motivos do sujeito, entendidos como mecanismos que põem em marcha a ação, também se modificam.

Nesta direção, ao abordar o tema da adolescência pela perspectiva crítica, implica-se a desnaturalização desse período do desenvolvimento e o necessário reconhecimento de seu processo de construção pautado na condição histórica e social do sujeito e da sociedade. Nesse sentido, é imprescindível situar que a própria adolescência é vista essencialmente como construção social, a qual se refere a um período de latência social que se constituiu na sociedade capitalista, a partir do adiamento do ingresso no mercado de trabalho, atrelado à extensão do período escolarização visto a necessidade do aumento de preparo técnico para mão de obra por parte dos sujeitos (Arinelli, 2022; Bock, 2004, 2007; Bordignon, 2017; Ozella, 2002).

Na compreensão de Melo et al. (2024), as indicações de dificuldades com os adolescentes surgem, principalmente, visto a mudança que ocorre na relação destes com o seu meio externo. Assim, as autoras discorrem que mediante o advento dessa nova forma de pensamento, mais complexa, o adolescente passa a perceber o seu entorno de forma ampliada

e supera a compreensão já consolidada da realidade em períodos antecedentes do seu desenvolvimento. Desse modo, o adolescente tende a assumir uma postura mais questionadora a qual é possibilitada pela ampliação de sua capacidade de generalização e argumentação.

Portanto, o ponto central desse período não são os conflitos nem as mudanças corporais existentes, mas a formação das linhas de desenvolvimento que fomentam uma compreensão da multifacetada realidade em torno do indivíduo, e da efetiva inserção deste na sociedade, ao considerar que nesse período o adolescente dispõe de mais recursos psíquicos que os permitem perceber seu entorno social de forma mais consciente e crítica, o que pode contribuir para o desenvolvimento de interesses e motivações que mobilizem ações mais efetivas e que visem mudanças sobre o meio em que este está inserido (Leite & Fonte, 2021; Melo et al., 2024).

Mediante o exposto, concorda-se com pesquisadoras como Andrada et al (2018) e Nascimento e Braz Aquino (2023) quando afirmam a relevância do estudo acerca dos processos de desenvolvimento humano para a atuação profissional nos cenários educacionais. Além disso, entende-se que o olhar sobre os diferentes aspectos que constroem diferentes vivências dos sujeitos em desenvolvimento, cujo foco aqui evidenciado refere-se ao período da adolescência, fornecem subsídios para a compreensão de que existem diferentes contextos que fomentam diferentes adolescências.

Assim sendo, os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural têm fundamentado concepções que evidenciam a necessidade do olhar crítico sobre a realidade cotidiana, a qual é constituída por diversos fatores, e desse modo, é imprescindível que as ações desenvolvidas nesses espaços estejam alinhadas ao objetivo de promoção ao desenvolvimento humano, através das mediações das relações institucionais que são cotidianamente produzidas em diferentes contextos, estes, intrinsecamente alinhados às políticas educacionais, aspectos

sociais e econômicos de um determinado tempo histórico (Andrada et al., 2018; Nascimento & Braz Aquino, 2023).

No capítulo seguinte são apresentadas as principais formulações teóricas sobre a importância da educação e do acesso ao processo de escolarização. Além disso, serão enfatizadas as indicações legais que asseguram o direito de o estudante adolescente exercer autonomia, participação e protagonismo no contexto escolar, este, configurando-se também como cenário principal para fomentar espaços de participação estudantil e nesse sentido, de desenvolvimento humano.

CAPÍTULO II

Educação Básica e Protagonismo Estudantil

Protagonista: Substantivo masculino e feminino.

“Personagem mais importante daquilo que participa.”

DICIO - Dicionário *Online* de Português

O presente capítulo tem o objetivo de situar o contexto escolar enquanto cenário que tem como principal função social a transmissão dos conhecimentos socioculturais historicamente acumulados pela humanidade, além de espaço propício para a efetivação do direito à participação e protagonismo estudantil mediante o desenvolvimento de ações coletivas (Asbahr, 2022; Carvalho, Meireles & Guzzo, 2018; Meireles & Guzzo, 2020; Saviani, 2008). Serão apresentadas as discussões acerca da função social da escola e das implicações do processo de escolarização para o psiquismo humano, além da indicação das principais leis e documentos normativos que regem a educação brasileira e, em seguimento, a indicação de marcos legais que fomentam ações favorecedoras do protagonismo estudantil nas instituições educacionais a nível Federal, Estadual e Municipal.

De forma anterior à própria discussão acerca do papel social da escola é importante inicialmente compreender o que se entende e defende-se aqui enquanto educação ou aquisição de conhecimento. Com base nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural é possível perceber dois termos em específico que são comumente utilizados por Vigotski ao se referir à educação em seus escritos, são eles: *vospitanie* e *obutchenie*, cujo primeiro indica um sentido mais próximo à formação humana integral, ética, moral, e o segundo vincula-se ao sentido de instrução e educação escolar (Teixeira, 2022). Em continuidade, a autora menciona que Valsiner (1988) pontua que o termo *obutchenie* agrega dialeticamente o sentido de ação de ensino e de aprendizagem, em outras palavras, o sujeito que ensina e o sujeito que aprende.

Conforme Pino (1999), os escritos de Vigotski já demarcam a concepção de que o desenvolvimento humano e a educação são “dois aspectos de uma mesma coisa” (p. 47). Enquanto o primeiro termo se refere ao processo de como o sujeito se constitui, o segundo diz respeito a sua efetivação. Desse modo, a partir da perspectiva histórico-cultural, entende-se a educação enquanto aspecto constituinte do sujeito, atividade pela qual o indivíduo, mediado pelas relações sociais, internaliza os aspectos culturais do seu meio e torna-se humano. Contudo, vale salientar que Vigotski (2003) defende que o processo educativo é dinâmico, dialético e trilateralmente ativo em seus componentes, quais sejam: professor, estudante e meio.

A Psicologia Histórico-Cultural é embasada essencialmente no Materialismo Histórico-Dialético, e nesse sentido, reitera a concepção do ser humano enquanto um ser social “que a princípio não dispõe de propriedades que lhe assegurem, por si mesmas, a conquista daquilo que o caracteriza como ser humano” (Martins, 2017, p. 14), mas que se desenvolve através das relações mediadas pelos sujeitos e pela cultura. Nesse sentido, é possível então afirmar que o processo de aquisição dos comportamentos culturais, o desenvolvimento das especificidades humanas e a própria internalização das relações e do universo objetificado para o plano intrapsíquico, são instituídos através de outros indivíduos, ou seja, por meio dos processos educativos (Martins, 2017).

O processo de ensino do indivíduo começa antes mesmo da instrução realizada no ambiente escolar, visto que “a escola nunca começa no vazio” (Vigotski, 2021, p. 253). Desse modo, o princípio básico que evidencia o processo de aquisição de conhecimentos e de formação de conceitos é constituído a partir de suas principais categorias, quais sejam: os “conceitos espontâneos ou cotidianos” e os “conceitos científicos ou sistematizados”. Rego (1995) elucida que os *conceitos cotidianos* se relacionam aos conhecimentos que são construídos a partir da vivência prática do sujeito, por meio da observação e manipulação

direta, ao passo que os *conceitos científicos* são aqueles que sobressaem a experiência imediata e materialista e que são adquiridos por meio dos conhecimentos sistematizados, através do processo de escolarização.

Vale então salientar que conforme Vigotski (2021), “instrução e desenvolvimento não são encontrados pela primeira vez na idade escolar e, de fato, estão ligados entre si desde o primeiro dia de vida da criança” (p. 255). Nesse sentido, o cerne da discussão entre instrução escolar e desenvolvimento humano localiza-se no fato de que a instrução escolar possibilita a introdução de algo *essencialmente novo* no curso do desenvolvimento do sujeito, mediante as relações estabelecidas com o meio escolar e com o ensino sistematizado.

Autores como Pino (1999) e Saviani (1944/2011) discutem que a educação formal advinda do processo de escolarização não se constitui enquanto meio único para a aquisição de conhecimento, mas foi historicamente consolidada como via de acesso aos conhecimentos historicamente adquiridos mediante transformações sociais que propiciaram que o saber sistematizado e o mundo cultural produzido pelo homem obtivessem primazia frente ao saber espontâneo e naturalista. Desse modo, foi construído, de forma social e histórica, um cenário profícuo para que a forma escolar de educação tomasse o papel de dominância e de determinação do processo de aquisição de conhecimentos, e se consolidasse enquanto indispensável para o processo de desenvolvimento cultural do indivíduo, de sua constituição enquanto ser humano.

Nesta direção, entende-se que a atividade de ensino realizada pela instituição escolar oportuniza a apropriação dos conhecimentos produzidos e sistematizados historicamente pela humanidade, além do enriquecimento do escopo de significações possíveis para o sujeito, visto a possibilidade de superação dos aspectos culturais mais imediatos e aparentes, mediante os *conceitos científicos* (Martins, 2017). Ou seja, é devido ao ensino didático e intencionalmente planejado que a instrução escolar se diferencia qualitativamente das formas

cotidianas e assistemáticas de aquisição de conhecimento, ao considerar que os conteúdos dispostos no cenário escolar prescrevem e requisitam ao indivíduo diferentes graus de complexidade psíquica (Saviani, 2008). Desse modo, a escola e o processo de escolarização se constituem enquanto cenários primordiais para a efetivação do processo de promoção do desenvolvimento do psiquismo humano em suas funções psicológicas superiores (Martins, 2017; Souza, 2022).

Com base no exposto, entende-se que é possível identificar a importância do acesso à escolarização para o desenvolvimento social e psíquico dos sujeitos. É nesse sentido que a presente configuração legislativa e social brasileira, resultante de um processo político e histórico de construções, transformações e lutas sociais, dispõe da determinação de que a Educação é direito de todos e dever do Estado e da Família, mediante o artigo nº 205 da Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada no ano de 1988 (Brasil, 1988). Todavia, é importante demarcar que o acesso à escolarização formal nem sempre foi efetivado para a população em geral. Saviani (2013) já discute que a construção do discurso historicamente dominante foi paulatinamente incorporada no decorrer das décadas passadas, até chegar na noção e na concordância social da Educação enquanto direito.

Dentre as principais legislações e documentos normativos da educação no contexto brasileiro atual têm-se a Lei Federal nº 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que apesar das contundentes críticas acerca do seu processo de elaboração (Teixeira & Branco, 2021), é concebido como referência para a elaboração dos currículos educacionais e práticas pedagógicas nas instituições públicas e privadas do país. O referido documento tem o objetivo de contribuir para a superação da fragmentação das políticas educacionais e garantir um patamar comum de aprendizagens aos estudantes situados dentro dos segmentos que

compõem a Educação Básica brasileira, a saber: Educação Infantil; Ensino Fundamental Anos Iniciais; Ensino Fundamental Anos Finais e; Ensino Médio (Brasil, 2018).

A Base Nacional Comum Curricular em sua atualização de 2018 estabelece dez *competências gerais* que consubstanciam a Educação no contexto nacional, concebidas enquanto “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (Brasil, 2018, p. 08). Dentre os objetivos articulados às referidas competências, aqui serão evidenciadas a de número cinco, que visibiliza o “exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (p. 09); a de número 06 que demarca “fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (p. 09); e por fim, a de número dez, que dispõe sobre o “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (p. 10). Mediante o exposto, é percebido que o referido documento subsidia a necessidade do desenvolvimento de estratégias educacionais que visem, para além de demais objetivos, a participação ativa do estudante em seu processo de escolarização.

Canuto e Oliveira (2023) afirmam que a Base Nacional Comum Curricular caracteriza o protagonismo enquanto algo inovador, uma competência a ser desenvolvida a fim de tornar os jovens estudantes mais autônomos. De igual modo, Costa (2020) evidencia que a discussão acerca flexibilização curricular e inserção dos itinerários informativos sustenta-se no discurso de adequação da vida escolar aos projetos de vida do estudante, os quais passam a ser construídos por meio do incentivo ao protagonismo, que nesse caso “pode ser caracterizado como a responsabilização do próprio jovem com seus processos formativos” (p. 45).

Vale demarcar que o cerne das discussões aqui propostas está situado no segmento dos Anos Finais do Ensino Fundamental, o qual de acordo com a BNCC (2018) tem o objetivo promover a retomada e a ressignificação das aprendizagens do Ensino Fundamental - Anos Iniciais em diferentes áreas de conhecimento, a fim de aprofundar e ampliar o repertório dos estudantes. A denominada “continuidade da formação para a autonomia” (Brasil, 2018, p. 136) é fortalecida e os espera-se que os estudantes adolescentes assumam maior protagonismo em suas práticas dentro e fora do contexto escolar, aspectos estes que convergem para o objetivo aqui proposto.

A complexidade do estudo acerca dos processos de protagonismo estudantil inicia-se desde a definição operacional do que efetivamente se pretende investigar. De acordo com Volkweiss *et al.* (2019), os termos “protagonismo” ou “participação” não apresentam definições concretas na literatura educacional e são utilizados enquanto sinônimos em produções científicas e nos discursos que ecoam nos espaços escolares. Assim, termos como “Liderança de Sala”, “Representação de Turma” e “Grêmio Estudantil” representam as ações e espaços que visam a promoção da participação e do protagonismo estudantil dentro dos cenários educacionais.

No âmbito legal, a tendência de utilização destes termos enquanto sinônimos também é percebida, visto que a Lei nº 7.398/85 dispõe sobre a organização de *entidades representativas* para estudantes, organização pretendida para a construção de um espaço favorecedor do *protagonismo* estudantil. Já na Lei nº 8.069/90, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é definido o direito de organização e participação em *entidades estudantis* (Art. 53º - inciso IV, grifo do autor). Ademais, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é estabelecido que os sistemas de ensino da rede pública de Educação Básica a partir da perspectiva de gestão democrática, deverão pautar-se nos princípios da “*participação* da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou

equivalentes” (Lei Nº 9.394/96, Art. 14º – inciso II, grifo do autor). No campo científico, um breve levantamento da literatura possibilitou verificar a utilização de terminologias diversas para o fenômeno aqui em pauta, o qual é discutido em termos de participação (Figueirôa & Miranda, 2021; Martins & Dayrell, 2013); protagonismo (Azevedo, 2021; Lima, 2020); participação e protagonismo (Oliveira, Luiz & Silva, 2022); democratização da escola (Calixto, Menezes & Goulart, 2019; Zambon & Santos, 2019); mobilização e participação política (Soares & Junior, 2020); liderança juvenil (Machado, Santos & Arenhaldt, 2020) e; emancipação estudantil (Boutin & Flach, 2018).

Em consonância com os estudos supracitados, a versão *online* do Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa Michaellis indica que o termo *protagonista* faz referência a um participante ativo ou de destaque de um acontecimento. Costa e Vieira (2000) e Volkweiss et al. (2019) abordam o significado da palavra protagonismo a partir do grego *protos*, que significa principal, primeiro e *agonistes* que significa lutador, competidor e contendor. Nesse sentido, Dayrell (2016) e Lima (2020) argumentam que o termo protagonismo indica a menção ao papel central ocupado pelo sujeito em sua comunidade, em projetos ou em processos de mudança em que esteja inserido, ou seja, um protagonista é o indivíduo que assume a postura de agente principal em uma situação específica.

Costa (2000), Dayrell (2016) e Ferretti, Zibas e Tartuce (2004), mencionam que o “protagonismo” faz referência a metodologias ou estratégias elaboradas com o objetivo de criar espaços e/ou condições que possibilitem, sobretudo, o desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos participantes. De igual modo, Barbeiro, Salvador e Mezzaroba (2019) e Silva e Luz (2008) afirmam que as ações de fomento ao protagonismo estudantil configuram-se enquanto cenários que possibilitam o desenvolvimento da criatividade, cidadania, identidade, autonomia, senso de respeito mútuo e cooperação. Portanto, um *protagonista* é um ator principal entre os atores sociais na realidade em que este se insere, em situações cotidianas

como: escola, comunidade e demais esferas de sua vida social (Costa, 2000), e nesse sentido, o recorte aqui pretendido refere-se ao fenômeno de atribuição de função de destaque ou de liderança dado a um estudante ou grupo estudantil nos espaços escolares, sem perder de vista o interativo contexto escolar em que estes se situam.

Desse modo, Saviani (1944/1999) ao discutir sobre as relações de poder e a influência social articulada com variadas bases filosóficas que podem orientar o fazer profissional no ambiente escolar, pontua que a escola pode ocupar um papel de condicionante para “a consolidação da ordem democrática” (p. 52). Freire (1979) advoga por uma educação dialógica, já que ela possibilita aos estudantes que desenvolvam a capacidade de refletir criticamente sobre os conhecimentos, e utilizá-la, tanto para a construção de uma gestão justa e democrática dos espaços educativos, quanto para sua atuação fora dos muros da escola. A partir da vinculação prática entre as concepções de conscientização e libertação, a educação popular contribui para a ruptura da ideia de que as condições materiais da realidade são imutáveis. A superação da alienação consiste então no entendimento do homem de que a realidade é algo modificável à sua ação (Freire, 1997).

Dhal (2012) pontua que “Democracia” não é algo consolidado, mas que está em um permanente processo de redefinições e transformações estruturais a cada tempo e território. No contexto político latino-americano, Martin-Baró (1990) defende a necessidade de adjetivação da Democracia, visto a configuração de um cenário que fomenta a instauração de regimes democráticos formais que camuflam as tradicionais formas de dominação, os quais intentam desarticular as lutas populares. É nesse sentido que Carvalho, Meireles e Guzzo (2018) defendem como necessário que a Democracia crie “(...) legislações e instrumentos que possibilitem aos cidadãos o exercício de sua vontade” (p. 383).

Ao considerar o âmbito educacional brasileiro, retoma-se aqui a Lei Federal nº 9.394/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. A LDB postula no Art.

3º – inciso VIII que a gestão democrática configura-se enquanto um dos princípios do ensino público, e que tais normas de gestão devem ser definidas pelos sistemas de ensino, mediante suas especificidades, além de pautadas na participação de profissionais da educação em processos colaborativos como a elaboração do Projeto Político Pedagógico (Art. 14º – inciso I) e da comunidade escolar e local em ações coletivas como os *Conselhos Escolares* ou equivalentes (Art. 14º - inciso II).

Os Conselhos Escolares configuram-se enquanto órgãos deliberativos que devem ser compostos pelo Diretor da Escola e representantes da comunidade escolar e local, os quais devem ser eleitos por seus pares, quais sejam: I - professores, orientadores educacionais, supervisores e administradores escolares; II- demais servidores públicos que exerçam atividades administrativas na escola; III- estudantes; IV- pais ou responsáveis; V- membros da comunidade local. É importante demarcar que estes grupos de participantes nos Conselhos Escolares foram incluídos a partir da promulgação da Lei Federal nº 14.644 de 02 de agosto de 2023, a qual alterou a Lei de Diretrizes e Bases para prever a instituição dos Conselhos Escolares e dos Fóruns dos Conselhos Escolares.

Já os Fóruns dos Conselhos Escolares referem-se a um colegiado também de caráter deliberativo e que tem o objetivo de fortalecer os Conselhos Escolares das referidas circunscrições, bem como efetivar o processo democrático nas unidades educacionais e nas diferentes instâncias decisórias, com o intuito de melhorar a qualidade da educação. Tais fóruns devem ser norteados pelos princípios da democratização da gestão (inciso – I); democratização do acesso e permanência (inciso - II) e; qualidade social da educação (inciso - III). Quanto à sua estruturação, a referida Lei nº 14.644/2023 estabelece que estes devem ser compostos por dois representantes do órgão responsável pelo sistema de ensino e por dois representantes de cada Conselho Escolar da circunscrição de atuação e do Fórum dos Conselhos Escolares.

A Lei de Diretrizes e Bases também postula acerca da organização da Educação Nacional. A referida lei promulga que a União deverá, colaborativamente com os Estados, Distrito Federal e Municípios, elaborar um Plano Nacional de Educação, e estabelecer as competências e diretrizes para os segmentos educacionais componentes da Educação Básica (Lei Nº 9.394, Art. 9º – incisos I e IV). Quanto aos Estados, cabe a estes elaborar e executar políticas e planos educacionais que coadunem com as diretrizes e planos nacionais da educação, de forma a coordenar as ações do estado e dos municípios (Art. 10º – inciso III). Já os municípios devem “organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados” (Art. 11º – inciso I). Desse modo, é estabelecido responsabilidades à nível Nacional, Estadual e Municipal, os quais devem elaborar planos colaborativos, articulados com a realidade local e pautados pelo princípio da gestão democrática, os quais serão apresentados a seguir.

A Lei Federal nº 13.005 de 25 de junho de 2014, a qual aprova o Plano Nacional de Educação - PNE com vigência de 2014 a 2024 postula a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública (Art. 2º – inciso VI). O referido documento organiza-se em vinte metas gerais, dentre as quais está situada a Meta 19, que visa assegurar condições para a efetivação da gestão democrática da educação mediante estratégias como a estimulação da constituição, fortalecimento e articulação dos grêmios estudantis e associações de pais e conselhos escolares, bem como, a participação da comunidade escolar na formulação do Projeto Político-Pedagógico, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares. Além disso, o Art. 9º da referida Lei demarca que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem aprovar leis específicas para os respectivos sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática.

A Lei Estadual nº 10.488 de 23 de Junho de 2015, a qual aprovou o Plano Estadual de Educação da Paraíba, cuja vigência segue até o ano de 2025, tem posto a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública enquanto uma de suas diretrizes (inciso – VI). O referido documento indica que, apesar da desatualização na Lei do Sistema Estadual acerca dos princípios democráticos, visto sua criação por intermédio de um Decreto Governamental em 22 de julho de 1971, sendo desse modo anterior à própria Constituição Federal brasileira e à LDB, os princípios da gestão democrática são incorporados às instituições de ensino paraibanas mediante legislações complementares. Assim sendo, as estratégias de fomento à gestão democrática nas instituições paraibanas de ensino situadas no documento oficial referem-se à: criação do Programa Dinheiro Direto na Escola Estadual da Paraíba – PDDE/PB; eleição dos gestores com participação da comunidade escolar; fortalecimento da participação da comunidade escolar na elaboração do Projeto Político Pedagógico; acompanhamento e controle social, através dos Conselhos e Colegiados, ligados às escolas e; o protagonismo estudantil, mediante a estimulação e o apoio à formação de Grêmios nas instituições educacionais. Vale salientar que a atual gestão do Governo do Estado da Paraíba disponibilizou à comunidade escolar cartilhas para orientação de Formação ao Grêmio Estudantil e para Formação de Líderes Estudantis.

Quanto à política municipal pessoense, a Lei Municipal nº 8.996 de 27 de dezembro de 1999 que dispõe acerca da criação do Sistema Municipal de Ensino, já garante em seu Art. 7º a gestão democrática enquanto estrutura organizacional das instituições de ensino, em termos de: I- Direção e Vice direção; II- Conselho Deliberativo Escolar; III- Conselhos de Classe organizados com base no Regimento Escolar para acompanhamento do desempenho das turmas de estudantes e professores e quando necessário, como órgão de recurso das decisões acerca da avaliação do rendimento escolar e; VI- Assembleia Geral da comunidade escolar. No que concerne ao atual Plano Municipal de Educação de João Pessoa, disposto

mediante a Lei Municipal nº 13.035 19 de junho de 2015 e cuja vigência segue de 2015 à 2025, também é postulado a promoção do princípio da gestão democrática nas instituições públicas de educação (Art. nº 3 – inciso VI). Conforme o referido documento, o avanço no processo da gestão democrática nas instituições municipais de educação é percebido mediante fatores como: eleição direta de diretores e vice-diretores; realização dos Conselhos Escolares e; Conselhos de Classe. Vale salientar que o referido documento enfatiza que “em relação à representação dos estudantes, as escolas públicas municipais não possuem atualmente, Grêmios Estudantis” (p. 80). Contudo, é posto enquanto meta do Plano Educacional “16.9 - Implantar e fortalecer nas escolas da rede municipal Grêmios Estudantis, tendo o estudante como protagonista do processo educacional” (p. 81).

Nesse sentido, a atual Política de Educação Municipal de João Pessoa, cuja vigência segue de 2021 a 2024, está organizada em eixos, diretrizes e ações norteadoras para o trabalho educacional no referido período. Dentre os eixos que compõem o referido documento situa-se o eixo “Gestão Democrática das Escolas” (João Pessoa, 2021, p. 19). Do escopo das ações deste eixo, a referida política menciona: a constituição do Projeto Político Pedagógico de forma dialogada, crítica, refletida e pautada em atitudes de corresponsabilidade; o fortalecimento da autonomia financeira das unidades educacionais; o estabelecimento de normas e procedimentos para a escolha de gestores; o fortalecimento das instâncias colegiadas, quais sejam: Conselho Escolar, Conselho de Classe e Grêmios Estudantis; o incentivo ao protagonismo infanto-juvenil e; o estímulo à participação dos responsáveis no processo de escolarização dos estudantes.

Com base no exposto e pautado na perspectiva do mencionado incentivo ao protagonismo infanto-juvenil, foi realizado em 26 de agosto de 2023 o “1º Seminário de Lideranças Estudantis” promovido pela Secretaria de Educação e Cultura Municipal (SEDEC/JP) o qual reuniu cerca de 500 estudantes líderes de turma e participantes do

Conselho Escolar das instituições da rede municipal de ensino, bem como profissionais componentes da equipe de especialistas das respectivas instituições (João Pessoa, 2023). Durante a realização do evento foi assinado o Decreto nº 10.364 de 24 de agosto de 2023, que implementa instâncias democráticas de Participação Estudantil no sistema municipal de Ensino de João Pessoa. Além disso, foi decretada a instituição do “Programa de Liderança Estudantil na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa” (Art. 1º) cujo objetivo situa-se no fomento à democracia participativa e representativa estudantil no cotidiano escolar, bem como, na promoção da formação cidadã, a partir da perspectiva da gestão democrática.

O Programa de Liderança Estudantil na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa é constituído mediante cinco diretrizes, quais sejam: I – viabilizar a criação de grêmios estudantis nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino nos regimes de tempo parcial e integral, conforme a Lei municipal de Nº 13.035, 19 de junho de 2015; II – proporcionar a criação das instâncias democráticas: Representantes de Turmas e Conselhos de Representantes, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente, e a Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que, em seu artigo 53º, inciso IV, trata do direito de organização e participação dos estudantes em entidades estudantis; III – fortalecer a criação de espaços democráticos para o desenvolvimento do protagonismo coletivo e de aprendizagem, cidadania e compartilhamento de responsabilidades, na perspectiva de uma educação integral e integradora; IV – consolidar a política estimuladora da participação dos estudantes no cotidiano da escola, compromissada com as políticas de construção da escola pública, popular, democrática e de qualidade para todos, no Município de João Pessoa e; V – ampliar os procedimentos democráticos para a criação, eleição e organização das instâncias estudantis: Representante de Turma, Conselhos de Representantes e Grêmios Estudantis.

Em complementaridade, foi disponibilizado à comunidade escolar a cartilha *Orientações para formação de Instâncias de Lideranças Estudantis*, elaborada pela Secretaria

de Educação e Cultura Municipal de João Pessoa (SEDEC/JP). A referida cartilha é organizada conforme as atividades de protagonismo estudantil mencionadas no decreto nº 10.364/2023, as quais também são dispostas no material, a saber: *Representante de turma; Conselho de Representantes; Comissão Eleitoral e; Grêmio Estudantil*. De acordo com a cartilha, os *Representantes de Turma* são os(as) estudantes eleitos(as) democraticamente por seus pares, os(as) quais devem conectar e articular os interesses coletivos da sala mediante o diálogo, escuta, ética e solidariedade, com o objetivo de fomentar um contexto “saudável, participativo, respeitoso” (João Pessoa-SEDEC, 2023, p. 03). Além disso, é posto que as atribuições desta atividade referem-se à: exercer o protagonismo, estimulando a interação entre os(as) alunos(as) da turma, com reflexões e debates, buscando melhor convivência no ambiente escolar; representar a turma perante a gestão escolar, o grêmio estudantil e o conselho da escola, em busca do consenso; estabelecer contato demais representantes do conselho de representantes e do grêmio; participar das reuniões pedagógicas e para as demais que forem convocadas, e realizar o repasse das informações obtidas; divulgar as informações repassadas pela Direção, pelos Especialistas, pela Equipe Pedagógica e pelos(as) Professores(as); estimular a turma a conhecer, cumprir e colaborar com a construção das normas do Regimento Escolar e do Projeto Político Pedagógico; orientar os(as) colegas e encaminhá-los aos setores competentes; estabelecer o diálogo entre a turma e os demais segmentos da escola, com propostas e sugestões, como também administrar eventuais problemas e soluções; estabelecer relação direta com o grêmio da escola, realizar parcerias para fortalecer as pautas e; valorizar e preservar o patrimônio público (João Pessoa-SEDEC, 2023).

A segunda instância representativa posta no material refere-se ao *Conselho de Representantes*, o qual é composto por um representante geral eleito dentre os demais representantes de turma eleitos de cada série, no escopo do 6º ao 9º ano do Ensino

Fundamental. O *Conselho de Representantes*, é indicado enquanto instância que fortalece o debate coletivo sobre as demandas escolares e estimula a cultura democrática com o objetivo de assessorar o Grêmio em suas decisões, planejamentos e execuções de ações; pode demandar as necessidades dos discentes ao Grêmio e; deve participar da gestão democrática da escola em conjunto com o Grêmio. Além disso, é posto que o *Conselho de Representantes* possui funções organizadas em quatro aspectos: consultivo; fiscalizador; colaborador e; provocador (João Pessoa-SEDEC, 2023).

A cartilha dispõe que as funções concernentes ao aspecto *consultivo do Conselho de Representantes* referem-se à: contribuir com o conhecimento, experiência e vivência para as atividades do Grêmio, Conselho de Classe e Conselho Deliberativo Escolar; acompanhar a elaboração das ações, realização e revisão junto ao Grêmio, ao Conselho de Classe e ao Conselho Deliberativo Escolar; estar disponível para demais demandas solicitadas pelo Grêmio, Conselho de Classe e Conselho Deliberativo Escolar. Quanto ao aspecto *fiscalizador*, refere-se à: fiscalização do cumprimento do estatuto do Grêmio; acompanhamento da prestação de contas do financeiro do Grêmio; e acompanhar as atividades do Grêmio, Conselho de Classe e Conselho Deliberativo Escolar (João Pessoa-SEDEC, 2023).

Já o aspecto *provocador* indica que: as provocações advindas dos(as) conselheiros e/ou dos(as) discentes devem ser encaminhadas para o Grêmio e o Conselho Deliberativo Escolar e por fim, o aspecto *colaborador* refere-se à: contribuição com o processo de construção e/ou revisão do Regimento Interno, do Projeto Político Pedagógico e dos demais regimentos; bem como estimular os representantes a conhecer e cumprir o Regimento Escolar e o Projeto Político e Pedagógico além de participar das reuniões do Conselho Deliberativo Escolar, Conselho de Classe; realizar reuniões quinzenais com a direção da escola e; valorizar e preservar o patrimônio público. A terceira instância representativa situada na referida cartilha refere-se à *Comissão Eleitoral*, a qual é formada pelos integrantes do *Conselho de*

Representantes, a fim de formar e recompor uma nova diretoria do Grêmio Estudantil. O mencionado documento demarca que essa instância representativa tem grande relevância no processo democrático, pois deve exercer a função de intermediar, fiscalizar e acompanhar a eleição do Grêmio (João Pessoa-SEDEC, 2023).

Por fim, a referida cartilha discorre acerca da quarta e última instância, o Grêmio. De acordo com o documento, o Grêmio Estudantil deve ser instalado em todas as instituições que possuam turmas do 6º ao 9º ano, a fim de estimular o protagonismo estudantil no desenvolvimento de ações da escola intra e extramuros, além de acompanhar, fiscalizar e participar dos processos democráticos nas esferas administrativas e pedagógicas. Quanto à sua organização, a Equipe Gremista deve ser composta de oito componentes, quais sejam: presidente; vice-presidente; coordenador de Meio Ambiente e Inovação; coordenador de Comunicação e Eventos; coordenador de Gênero e Comunidade; coordenador de Diversidades e Igualdade Racial; coordenador Desportivos e Cultural e; coordenador de Finanças. Diferentemente das demais funções, a duração do mandato da chapa eleita do Grêmio é de dois anos letivos, a contar de sua posse, com possibilidade de reeleição por igual período, mediante eleições anuais (João Pessoa-SEDEC, 2023).

Todavia, vale salientar que o Decreto Municipal nº 10.364/2023 também assegura que é necessário que haja um orientador(a) especialista do programa de liderança estudantil, que refere-se à um integrante da equipe de especialistas da unidade de ensino, o qual, conforme suas atribuições funcionais ou mediante indicação do Conselho Escolar, deve orientar as atividades dos *Representantes de Turma*, *Conselho de Representantes* e *Grêmio*, além disso, é posto que a atuação do orientador especialista deve estar pautada no respeito à exclusividade de atuação e autonomia dos estudantes (Art. 3º – inciso X).

É importante mencionar que no contexto pessoense, a Equipe de Especialistas é formada por assistentes sociais, supervisoras(es) e orientadoras(es) escolares e psicólogas(os)

escolares, que atuam em conjunto em instituições da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa-PB as(os) quais estão alocados, nos segmentos do Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Anos Finais - e/ou na Educação de Jovens e Adultos (EJA), mediante a Lei ordinária nº 7.846, de 04 de agosto de 1995 (Silva, 2023). É nesse sentido que, ao considerar o ambiente escolar enquanto cenário primordial para a efetivação dos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano, bem como contexto profícuo para o fomento do exercício democrático e do protagonismo estudantil, que se julga imprescindível recorrer à perspectiva do estudante ou grupo protagonista e à percepção de profissionais da educação inseridos nestes espaços, compreendendo-os enquanto unidade dialética de análise e indissociáveis para a apreensão dos fenômenos educacionais.

Desse modo, do escopo de profissionais que podem atuar no campo da educação aqui será dado o enfoque à(ao) profissional de Psicologia Escolar, com o objetivo de evidenciar as possibilidades de contribuição deste campo de atuação no que concerne, especialmente, às atividades de protagonismo estudantil nos espaços educacionais.

CAPÍTULO III

Psicologia Escolar e Protagonismo Estudantil

“Impactar o sistema educacional pela ação profissional exige um modelo de intervenção que seja direcionado para a prevenção.”
(Guzzo, 2001, p. 40).

A Psicologia Escolar e Educacional é compreendida enquanto um campo de atuação e produção de conhecimentos científicos que fomenta e evidencia a discussão das especificidades existentes na interseção entre o saber psicológico e os espaços educacionais (Antunes, 2008; Martínez, 2010; CFP, 2019; Marinho-Araujo, 2010). Apesar de, em seus primórdios, a Psicologia Escolar ter sido marcada pela influência psicométrica, por concepções classificatórias e fortes tendências à avaliação, seleção e adaptação dos estudantes, atualmente entende-se que a(o) profissional de Psicologia nos espaços escolares deve ter como foco de sua as relações grupais, à compreensão dos aspectos ligados aos processos de ensino e aprendizagem, bem como, ao acompanhamento do desenvolvimento humano de todos os sujeitos institucionais (Antunes, 2011; Barbosa & Marinho-Araújo, 2010; CFP, 2019; Guzzo *et al.*, 2020; Lopes, Gesser & Oltramari, 2014; Martinez, 2010; Marinho-Araújo, 2014, 2015, 2016; Meira, 2003; Silva & Braz Aquino, 2023b; Souza, 2022).

Nesse sentido, as formulações teóricas acerca do desenvolvimento humano a partir da Psicologia Histórico-Cultural têm fundamentado uma concepção de Psicologia Escolar que considera os múltiplos fatores que compõem os diversos cenários educacionais. Desse modo, entende-se que a(o) profissional de Psicologia Escolar deve pautar sua atuação em práticas que visem a promoção do desenvolvimento humano bem como a mediação das relações entre os grupos e sujeitos destes espaços, os quais são articulados às políticas educacionais, e aos

aspectos sociais, culturais e econômicos de um determinado tempo histórico (Andrada et al., 2018; Braz Aquino & Albuquerque, 2016; Nascimento & Braz Aquino, 2023).

Com fundamento no Materialismo Histórico-Dialético, a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento, aqui destacados os escritos de Vigotski, fornecem subsídios para uma atuação profissional em Psicologia Escolar que lance um olhar crítico e preventivo nos cenários educacionais, ao considerar a totalidade e concretude da instituição e das relações que nela são produzidas, bem como as singularidades que existentes nestes diversos espaços, suas ações contextualizadas e coletivas (Asbahr, 2014; Facci & Eidt, 2011; Marinho-Araújo, 2014; Nascimento & Braz Aquino, 2023; Souza et al., 2014).

Produções deste campo de atuação referendam há décadas a necessidade do desenvolvimento de ações contextualizadas para cada ambiente educacional, a partir de enfoques de intervenção de âmbito institucional, comunitário e psicopedagógico (Novaes, 1992) e em uma perspectiva crítica e preventiva (Guzzo, 2001; Guzzo, 2016; Guzzo, Lacerda & Euzébios, 2006; Guzzo, Moreira & Mezzalira, 2016; Júnior & Guzzo, 2005; Marinho-Araújo, 2010, 2014, 2015; Novaes, 1992, 2000; Silva & Terzi, 2016; Souza & Yannoulas, 2016).

Já na década de 1980, Patto (1981) discute que a falsa neutralidade científica na atuação profissional de psicólogas(os) escolares configura-se enquanto prática de violência, à medida que estes profissionais se abstêm do olhar sobre o contexto social e econômico de estudantes e da escola. A referida autora já defendia que, ainda que haja questões individuais a serem trabalhadas, a prática nesse campo de atuação precisa ser institucional e ter a escola como centro das ações desenvolvidas. Andaló (1984) também alertou que as produções referentes ao fazer profissional da Psicologia Escolar já pontuavam a necessidade de uma atuação de caráter preventivo, e se defendia que a(o) profissional de Psicologia Escolar atuasse enquanto agente de mudanças sociais nos contextos educacionais em que estava

inserida(o). Ademais, Guzzo e Witter (1987) também discutiam sobre o trabalho preventivo em suas pesquisas sobre a atuação de psicólogas(os) escolares da cidade de Campinas (SP).

Ao considerar os anos 1990, Novaes (1992) defendia ações de intervenção no contexto escolar fundamentadas em “projetos de cunho preventivo, comunitário, psicopedagógico” (p. 85) que buscassem alternativas pedagógicas e institucionais articuladas à realidade escolar, bem como resgatassem a escola como agente de transformação social. No início dos anos 2000, a concepção e defesa da atuação preventiva segue se reafirmando em produções do referido campo de atuação, tal como argumentado por Novaes (2001) para quem “o caráter preventivo continuará, por certo, a presidir sua ação seja num enfoque psicopedagógico, institucional, comunitário ou clínico” (p. 63). Acrescenta-se que Almeida (2001), ao discutir o perfil de psicólogas(os) escolares à época, demarca que a identidade de profissionais deste campo de atuação parecia situar-se entre dois modelos de atuação, quais sejam: “o clínico (de caráter curativo-terapêutico) e o preventivo (de caráter mais educacional e pedagógico)” (p. 44).

Todavia, Guzzo (2001a) defendia como necessária a compreensão de como se processa o desenvolvimento humano no contexto escolar, de modo que professores, pais e psicólogos fiquem “(...) atentos às necessidades de prevenção como estratégias de intervenção” (p. 37), bem como a discussão de que determinadas posições sobre a realização de intervenções em Psicologia Escolar trazem à tona um modelo tradicional de atuação, o qual tende a ser voltado ao modelo da doença e ser um aspecto desafiador para “(...) uma transformação para o sentido preventivo do desenvolvimento humano.” (p. 38). Portanto, conforme a autora, “(...) impactar o sistema educacional pela ação profissional exige um modelo de intervenção que seja direcionado para a prevenção” (Guzzo, 2001a, p. 40).

A defesa pela atuação preventiva ainda é referendada em produções contemporâneas do campo da Psicologia Escolar (Alvez & Silva, 2006; Braz-Aquino & Rodrigues, 2016;

Feitosa & Marinho-Araújo, 2016; Guzzo, 2016; Silva & Terci, 2016; Souza & Yannoulas, 2016) e pelas *Referências Técnicas para atuação da(o) psicóloga(o) na Educação Básica*, do Conselho Federal de Psicologia (CPF, 2019), ao dispor que a atuação de psicólogas(os) na escola deve se pautar em ações que acompanhem o desenvolvimento dos sujeitos “(...) e das ações preventivas” (p.36).

Nesta direção, questiona-se, a partir de Guzzo (2016): “Como falar em prevenção ou intervenção preventiva se não temos como norte a mudança social?” (p. 18). Conforme a autora, as intervenções pretendidas a partir de uma perspectiva preventiva e emancipatória deve visar à conscientização dos sujeitos que compõem a escola, em especial no que se refere ao contexto social que se inserem. Também segundo essa autora, o conceito de *prevenção* em uma sociedade de classes evidencia a oposição à hegemonia vigente, cujo objetivo segue o de ajustar os indivíduos em uma norma que direcione à produtividade e ordem social (Guzzo, 2016).

A defesa de uma “proposta preventiva” (Guzzo, 2016, p.17) deve fundamentar o fazer da Psicologia Escolar em busca de estratégias, discussões e análises do contexto histórico-social que evidenciem que as desigualdades sociais e os fatores históricos são comumente situados sob um único viés explicativo, especialmente no que concerne aos fenômenos educacionais, os quais constantemente tendem apenas a elencá-los e reduzi-los às questões classificadas enquanto dificuldades pessoais, biológicas e/ou sociais do sujeito.

A partir do exposto, entende-se que a atuação preventiva em Psicologia Escolar é fundamentada essencialmente na necessidade de compreender as relações existentes no cenário escolar sob o pano de fundo do contexto social, econômico, territorial e institucional. Alves e Silva (2006) discutem que os espaços escolares possuem um caráter institucional permeável em suas aparências, a exemplo da estrutura física, quanto em sua essência: ideologias, comportamentos e relações interpessoais. Nesse sentido, as autoras pontuam que

as ações em Psicologia Escolar devem considerar o sujeito e as suas relações com a coletividade nos contextos educacionais.

Ao se pensar a questão principal desta dissertação, verifica-se que do escopo de possibilidades de atuação profissional em Psicologia Escolar, a cartilha *Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica* (CFP, 2019) já demarca que as ações da Psicologia nos cenários educacionais devem estar envolvidas no fortalecimento da gestão educacional democrática, sob necessidade de considerar e acompanhar todos os agentes da comunidade escolar no processo de escolarização. Desse modo, dentre as práticas a serem desenvolvidas situa-se o trabalho de psicólogas(os) escolares com os grupos de estudantes.

De acordo com o referido documento, a atuação de psicólogas(os) escolares junto aos grupos de estudantes deve se fundamentar essencialmente “(...) a partir das necessidades da escola, do coletivo de estudantes e dos conhecimentos produzidos pela Psicologia” (CFP, 2019, p. 51). Dito isso, é perceptível que se torna indispensável a inserção de psicólogas(os) escolares enquanto grupo de análise para as discussões aqui propostas, as quais se propõem a endossar o olhar para a atuação profissional em Psicologia Escolar nas ações de promoção ao protagonismo estudantil.

Todavia, Meireles (2020) discute que apesar do referido documento evidenciar o intento da realização de intervenções que promovam a participação da comunidade escolar, o papel de destaque segue sendo direcionado aos profissionais, enquanto os estudantes continuam posicionados enquanto alvo das ações a serem realizadas. A partir desse viés, a autora indica que é notória uma passividade direcionada ao papel do estudante nas ações com eles realizadas, ainda que os mesmos documentos e políticas educacionais símiles apontem a necessidade de democratização da escola e participação ativa dos estudantes. A partir disso, a autora questiona: “que concepção de desenvolvimento da criança/adolescente sustenta essa compreensão?” (p. 63).

Mediante o exposto, com o objetivo de reunir subsídios teóricos e metodológicos para uma melhor compreensão sobre a referida questão, considerou-se pertinente realizar uma busca por produções contemporâneas indexadas em bases de dados científicos que abordassem as ações de psicólogos escolares em atividades de protagonismo estudantil, no segmento da Educação Básica. Inicialmente, foi realizada uma consulta de descritores indexados na Plataforma DeCS, na Plataforma Terminologias em Psicologia e em sondagens iniciais dos resultados levantados por meio dos diferentes descritores nas bases de dados. Após verificação dos termos indexados, foram realizadas diferentes combinações de termos nas bases de dados, a exemplo de: liderança, liderança estudantil, participação, participação estudantil e protagonismo estudantil.

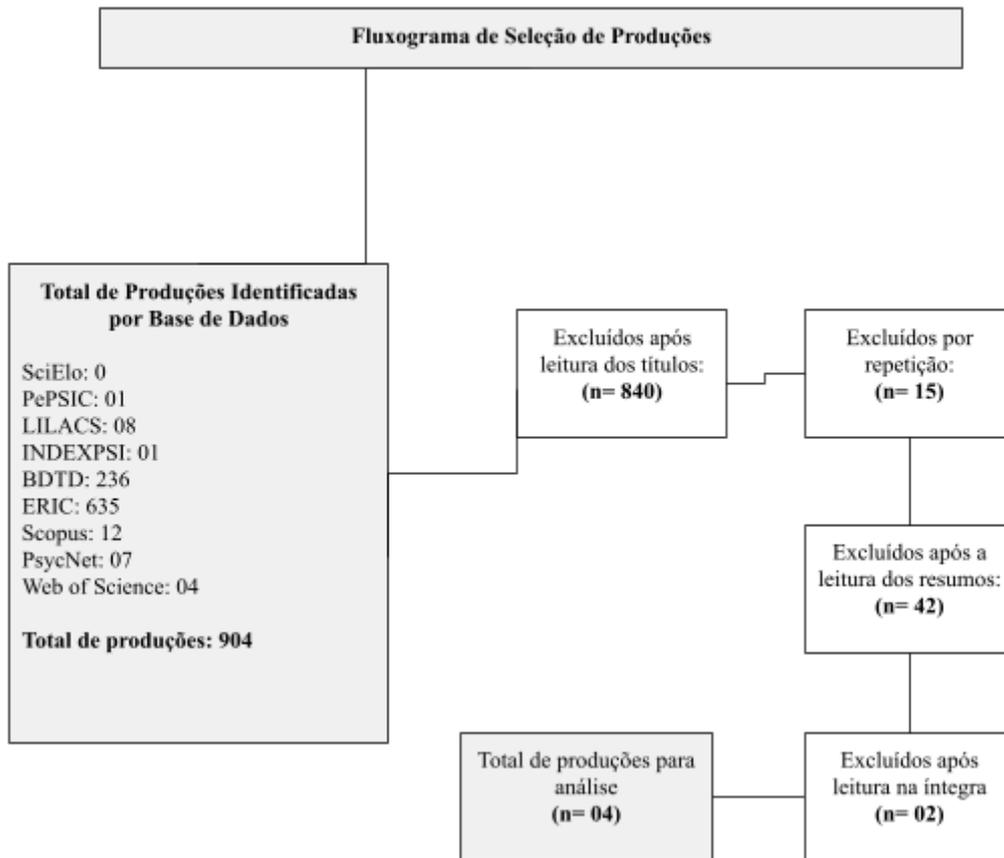
Ainda que o termo “protagonismo” não estivesse indexado enquanto um descritor, optou-se por utilizá-lo para a busca ao considerá-lo como o mais aproximado dos objetivos aqui propostos. Dito isso, será apresentado um levantamento da literatura realizado em nove bases de dados científicos, a nível nacional e internacional, e conduzido através de uma busca avançada que utilizou os descritores “*psicologia escolar*”, “*protagonismo*” e “*estudantes*” nas bases de dados *SciElo*, *PePSIC*, *LILACS*, *IndexPsi*, e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), e “*school psychology*” e “*protagonism*” ou “*student protagonism*” e “*students*” nas bases de dados *ERIC*, *Scopus*, *PsycNet* e *Web of Science*.

Os critérios para inclusão consistiram em: (a) estudos de pesquisa-intervenção e/ou relatos de experiência sobre atuação em psicologia escolar em atividades favorecedoras da participação e/ou protagonismo estudantil e (b) indexados em português, inglês ou espanhol. Já os critérios de exclusão adotados foram: (a) estudos teóricos ou revisões da literatura, (b) produções que não abordavam a temática do presente estudo e (c) produções fora do campo da Psicologia Escolar e Educacional.

Quanto ao quantitativo de publicações alcançadas, foram identificadas na *PePSIC*, um estudo; *LILACS*, oito estudos; *IndexPsi*, um estudo; *BDTD*, 236 estudos; *ERIC*, 635 estudos; *Scopus*, 12 estudos; *PsycNet*, sete estudos; *Web of Science*, quatro estudos. Devido aos critérios de inclusão adotados, foram descartadas 840 produções após a leitura dos títulos (*LILACS* = dois estudos; *BDTD* = 199 estudos; *ERIC* = 622 estudos; *Scopus*= nove estudos; *PsycNet*= cinco estudos; *Web of Science* = três estudos); 15 produções por repetição nas bases de dados (*LILACS* = três estudos; *IndexPsi* = um estudo; *BDTD* = 06 estudos; *ERIC* = dois estudos; *Scopus* = dois estudos; *PsycNet* = um estudo), 42 produções após a leitura dos resumos (*LILACS* = dois estudos; *BDTD* = 26 estudos; *ERIC*= onze estudos; *Scopus*= um estudo; *PsycNet*= um estudo e; *Web of Science* = um estudo) e duas produções após a leitura na íntegra (*LILACS*= um estudo; *BDTD*= um estudo).

Após o referido procedimento, um artigo, duas dissertações e uma tese foram incluídas, totalizando quatro produções selecionadas para a composição do *corpus* de análise do presente estudo, advindas das bases de dados *PePSIC* ($n = 01$) e *BDTD* ($n = 03$). O referido procedimento metodológico para seleção e análise na íntegra dos materiais identificados pela revisão da literatura, bem como as categorias de análise do material fundamentam-se a partir dos estudos desenvolvidos por Albuquerque e Braz Aquino (2018), Maia e Braz Aquino (2021), Oliveira *et al.* (2021) e Silva e Braz Aquino (2023). A seguir, apresenta-se o fluxograma de seleção que sintetiza o processo de busca e seleção de produções descrito acima.

Figura 1 - Fluxograma de Seleção das Produções Científicas



Fonte: Autoria Própria.

Mediante o exposto, foram elencadas categorias de análise para organização e discussão do material encontrado, a saber: *referencial teórico adotado; ano de publicação; objetivos dos estudos; método utilizado; instrumentos e participantes e; ações de promoção ao protagonismo estudantil e ações de psicólogas(os) escolares nas atividades de protagonismo estudantil e; principais resultados das produções selecionadas*, as quais serão apresentadas a seguir.

3.1. Referencial Teórico Adotado

No que concerne aos referenciais teóricos adotados, dois estudos estão fundamentados na Psicologia Histórico-Cultural (Jesus, 2015; Meireles, 2020), dois estudos em produções

contemporâneas do campo da Psicologia Escolar e Educacional (Paraventi *et al.*, 2017; Possatto, 2019) e um estudo na Psicologia Crítica Alemã (Meireles, 2020). É importante mencionar que a majoritária adesão à perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural em produções contemporâneas do campo da Psicologia Escolar no contexto brasileiro já foi percebida em levantamentos da literatura anteriores realizados por Nunes *et al.* (2014) e Silva e Braz Aquino (2023).

A Psicologia Histórico-Cultural evidencia o papel do meio como fonte para o desenvolvimento humano, o qual possibilita o processo de hominização do sujeito, através da inserção social e cultural mediada por indivíduos mais experientes, o que fomenta transformações qualitativas em suas funções psicológicas superiores bem como, a ampliação da capacidade de significação do indivíduo (Vigotski, 2018). Vale demarcar que a perspectiva Histórico-Cultural é fundamentada no materialismo histórico-dialético, cujos princípios teórico-metodológicos são pensados a partir da relação do sujeito com suas condições materiais, sociais e históricas (Meira, 2007). Nesse sentido, este aporte teórico evidencia a concepção de que o desenvolvimento das funções tipicamente humanas do sujeito está essencialmente atrelado à sua interação com o meio cultural que o cerca (Braz-Aquino & Albuquerque, 2016; Souza & Andrada, 2013; Souza & Neves, 2019).

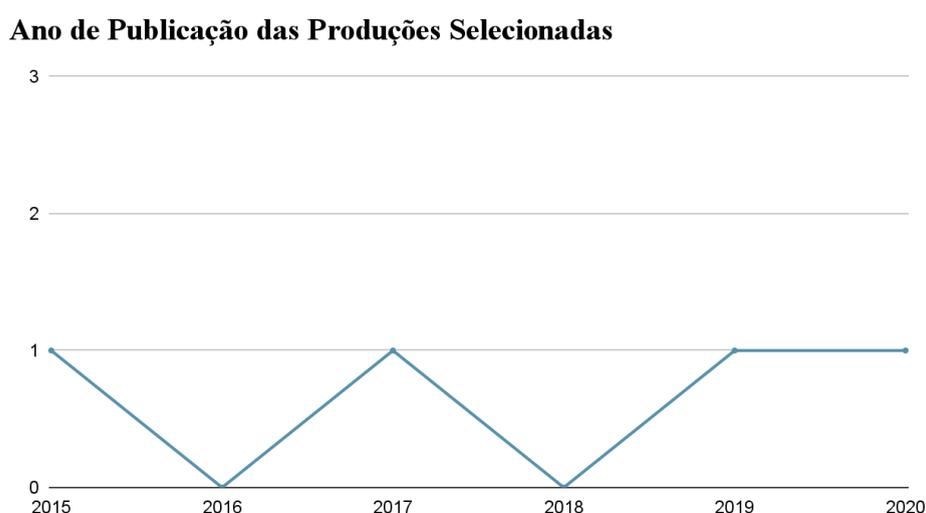
Portanto, ao pensar a atuação no campo da Psicologia Escolar, concorda-se com Guzzo, Moreira e Mezzalira (2016) ao defender que as práticas profissionais devem evidenciar a conduta metodológica que as fundamenta, através de ações coerentes ao que se propõem dentro de um contexto escolar. Nesta direção, Nascimento e Braz Aquino (2023) apontam que os pressupostos do desenvolvimento humano a partir da Psicologia Histórico-Cultural têm fundamentado as concepções e práticas em Psicologia Escolar, a partir de uma perspectiva crítica, a qual considera os múltiplos fatores que compõem os cenários educacionais. Desse modo, tem-se defendido a necessidade de práticas pautadas na

perspectiva institucional, que considerem os aspectos históricos, sociais, econômicos e políticos nos quais a instituição está situada, através de ações que visem o trabalho coletivo, o olhar sobre as relações e os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano, bem como o estabelecimento de parcerias e o fomento à processos de reflexão e conscientização dos grupos que a compõem de forma contínua e intencional (CFP, 2019; Dugnani et al, 2020; Marinho-Araújo, 2016; Petroni & Souza, 2014 Silva & Braz Aquino, 2023).

3.2. Ano de Publicação

Quanto ao ano de publicação das produções selecionadas, todas estão situadas no escopo do último decênio de estudos científicos, ainda que durante o levantamento realizado optou-se por não utilizar o filtro de recorte de ano de publicação no intento de obter maior abrangência de resultados nas bases de dados consultadas. Todavia, é possível perceber uma concentração de publicações no primeiro quinquênio do referido período, ao identificar uma produção de 2015 (Jesus, 2015), uma publicação no ano de 2017 (Paraventi *et al.*, 2017), uma em 2019 (Possatto, 2019) e uma em 2020 (Meireles, 2020), sendo essa a produção mais recente identificada por este levantamento, conforme gráfico 1 a seguir.

Gráfico 1. *Ano de Publicação das Produções Selecionadas*



Fonte: Autoria Própria.

Ao considerar os referidos achados, menciona-se que a percepção de maior concentração de publicações sobre atuação profissional em Psicologia Escolar entre os anos de 2013 e 2015 também foi pontuada nos estudos de levantamento da literatura conduzidos por Santos *et al.* (2018) e Silva e Braz Aquino (2023), os quais encontraram maior quantitativo de estudos no ano de 2013.

3.3. Objetivos das Produções Identificadas

Os *objetivos das produções selecionadas* consistiam em investigar as práticas psicológicas promotoras de mudanças da relação de alunos da sala de recuperação com os conteúdos escolarizados (Jesus, 2015); apresentar uma experiência de estágio curricular em Psicologia Escolar desenvolvido em um colégio público Federal de Florianópolis, que buscou ressignificar as queixas escolares a partir da mediação das relações entre os grupos institucionais (Paraventi *et al.*, 2017); discutir as contribuições de práticas inovadoras para a atuação do psicólogo escolar (Possatto, 2019) e; evidenciar como os espaços de participação na escola, mediados pelo profissional de Psicologia, possibilitam o aprofundamento da compreensão dos estudantes sobre as questões cotidianas existentes no contexto escolar e ampliam a sua capacidade de ação (Meireles, 2020).

Mediante o exposto, é percebido que dentre as produções componentes do levantamento existe uma diversidade de objetivos a serem alcançados. Contudo, de uma forma geral, as produções visam enfatizar a importância da atuação profissional em Psicologia Escolar junto ao grupo de estudantes, em suas diferentes configurações. Quanto a isso, é importante mencionar que a cartilha de referências técnicas para atuação de psicólogas(os) escolares (CFP, 2019) ao discutir sobre a atuação com grupo de alunos já pontua a necessidade de uma prática pautada em discussões que circunscrevem o cotidiano educacional, bem como no trabalho a partir de temas relativos às infâncias e adolescências, e

na possibilidade de realização de grupos psicopedagógicos com estudantes com dificuldades no processo de escolarização. Desse modo, percebe-se que as produções encontradas estão coerentes ao referendado pelo Conselho Federal de Psicologia (CPF) e em demais produções contemporâneas do campo da Psicologia Escolar que versam sobre a atuação de psicólogas(os) escolares com grupo de estudantes, como disposto nos estudos de Calixto, Menezes e Goulart (2019), Chagas e Pedroza (2013) e Meireles e Guzzo (2020).

3.4. Método Utilizado Pelos Estudos Selecionados

No que concerne ao método utilizado pelos estudos selecionados, um refere-se à uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-intervenção, desenvolvida a partir do método materialista dialético sustentado nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski (Jesus, 2015); um estudo consiste em um relato de experiência de Estágio em Psicologia Escolar (Paraventi *et al.*, 2017); uma produção diz respeito à uma pesquisa qualitativa que também utilizou os pressupostos do materialismo histórico-dialético (Possatto, 2019) e; uma produção diz respeito à uma pesquisa-ação-participação (PAP) fundamentada nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético e na Psicologia Crítica (Meireles, 2020).

Desse modo, é percebido a majoritária adesão ao Materialismo Histórico-Dialético e a Psicologia Histórico-Cultural como pressupostos teórico-metodológicos para o desenvolvimento dos estudos componentes deste levantamento. É importante então situar que Guzzo, Moreira e Mezzalira (2016) já discutem que autores como Vigotski, Martín-Baró, Parker e Paulo Freire têm consolidado o mote da Psicologia Crítica e possuem um aspecto central que perpassa as respectivas formulações: os princípios materialistas.

De acordo com Souza e Andrada (2013), a questão do método em pesquisas que se fundamentam na Psicologia Histórico-Cultural possui um desafio duplo e constante: o de

construir a um só tempo, a ferramenta e o resultado da investigação proposta. Além disso, a análise parte dos processos mais complexos para explicar os mais simples, por meio de um estudo da gênese e do seu desenvolvimento histórico, bem como, considera as relações existentes entre as partes e o todo, ao considerá-los aspectos indissociáveis e que se determinam mutuamente.

Nesse sentido, estudos pautados nesta compreensão, compartilham a defesa de que os fenômenos psicológicos são datados, circunscritos e não generalizáveis, e que o ser humano é um ser ativo, que age sobre o seu meio, configurando-se enquanto produto e produtor deste. A filosofia marxista endossa que a realidade é um todo estruturado e dialético, no qual e do qual determinados fatos ou todo o seu conjunto podem ser explicados ou compreendidos. Desse modo, ao adotar o materialismo histórico-dialético para a compreensão da realidade e do ser humano, evidencia-se que este método também é um método de conhecimento, o qual, neste âmbito permite ao pesquisador enxergar a realidade concreta do referido contexto, que de forma dialética, direciona-o para a construção de recursos que a expliquem (Guzzo, Moreira e Mezzalira, 2016; Souza & Andrada, 2013).

3.5. Instrumentos e Participantes

No que concerne aos *instrumentos* utilizados pelos estudos selecionados, três produções utilizaram-se de entrevistas (Jesus, 2015; Paraventi *et al.*, 2017; Possatto, 2019) e dois estudos utilizaram diários de campo (Jesus, 2015; Meireles, 2020). Um estudo utilizou expressões artísticas, como fotografias e pinturas (Jesus, 2015); um estudo indicou a criação de espaços de diálogo enquanto meio para coleta de informações (Meireles, 2020); um estudo indicou a contação e produção de histórias e desenhos, além da utilização de ditados populares (Jesus, 2015); um estudo utilizou-se de um roteiro de encaminhamento e do planejamento e delegação de atividades para o grupo de participantes (Paraventi, *et al.*, 2017);

um da análise documental para coleta de informações (Possatto, 2019) e; um Diários de Campo, combinados das Assembleias de Classe com os estudantes, Atas das Assembleias e aplicação da Escala de Participação do estudante em dois momentos da pesquisa-ação-participação (Meireles, 2020).

Quanto aos *participantes*, um estudo contou com a participação de um grupo de estudantes das salas de recuperação de uma escola pública municipal do interior de São Paulo (Jesus, 2015); um estudo foi realizado com estudantes do quinto ano do ensino fundamental e a professora da referente turma de um colégio público federal de Florianópolis (Paraventi *et al.*, 2017); um estudo indicou a participação de diretores e coordenadores pedagógicos de duas instituições públicas do Distrito Federal-DF (Possatto, 2019) e; um estudo indicou participação de todos os sujeitos componentes do contexto escolar, mas cujo foco esteve situado nos estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental de uma instituição pública de ensino da cidade de Campinas-SP (Meireles, 2020).

Conforme exposto, foi levantada a gama de possibilidades de instrumentos utilizados pelos estudos componentes da pesquisa. Ainda que haja uma menção à utilização de escalas, é percebido que as produções dispõem de recursos para levantamento de informações que são alinhados aos pressupostos metodológicos adotados, os quais objetivam a apreensão da realidade de forma essencialmente qualitativa. Acerca dos participantes, vale mencionar que ainda que os objetivos dos estudos estejam voltados para a atuação com o grupo de estudantes, foi percebido o intento de ampliação de sujeitos escolares envolvidos, visto que os estudos indicaram a participação de professores, gestores, coordenadores pedagógicos bem como a comunidade escolar como um todo, de forma condizente com o fazer defendido em referências técnicas e produções contemporâneas da Psicologia Escolar, bem como com o intento no desenvolvimento de uma perspectiva participativa e democrática na escola (CFP, 2019; Calixto, Menezes & Goulart, 2019; Carvalho, Meireles & Guzzo, 2018).

3.6. Ações de Promoção ao Protagonismo Estudantil e Ações de Psicólogas(os) Escolares nas Atividades de Protagonismo Estudantil

No presente tópico serão apresentadas as *ações de promoção ao protagonismo estudantil* e as *ações de psicólogas(os) escolares nas atividades de protagonismo estudantil* identificadas nas produções componentes deste levantamento. No que concerne às *ações de promoção ao protagonismo estudantil*, três produções indicaram a realização de encenações desenvolvidas pelos estudantes (Jesus, 2015; Paraventi *et al.*, 2017; Meireles, 2020); duas produções indicaram a realização de encontros semanais com estudantes para organização, planejamento e tomada de decisão coletiva das atividades a serem desenvolvidas (Jesus, 2015; Paraventi *et al.*, 2017), e duas produções indicaram a organização de uma exposição das atividades desenvolvidas pelo grupo (Jesus, 2015; Paraventi *et al.*, 2017).

Também foram identificadas ações como construção e contação de histórias em grupo e capturas de imagens da escola com câmeras fotográficas (Jesus, 2015); criação de desenhos sobre o que faziam na escola nos anos anteriores e subdivisão de tarefas entre os estudantes, como: entrevistas à gestão, pesquisas extraclases, arrecadação de finanças para a realização da atividade e apresentação dos resultados obtidos para os demais estudantes (Paraventi *et al.*, 2017). Além disso, um estudo indicou a realização de Assembleias de Classe, organização do Grêmio Estudantil, criação de momentos de diálogos sobre os espaços participativos desenvolvidos na escola, realização de reuniões de encaminhamento com os representantes de classe ou membros da Comissão de Avaliação Própria e integrantes do Grêmio Estudantil, e reuniões com a gestão com participação dos estudantes representantes e funcionários da escola (Meireles, 2020).

Quanto às *ações de psicólogas(os) escolares nas atividades de protagonismo estudantil*, três produções indicaram a realização de mediação das discussões e planejamento com os grupos de estudantes (Jesus, 2015; Paraventi *et al.*, 2017, Meireles, 2020); duas

indicaram o auxílio na organização dos momentos com os grupos de estudantes (Paraventi *et al.*, 2017; Meireles, 2020); duas produções mencionaram a realização de mediação entre os grupos institucionais (Paraventi *et al.*, 2017; Meireles, 2020); duas a criação de espaços de orientação, discussão e promoção de reflexão com os estudantes (Jesus, 2015; Meireles, 2020) e; duas citaram a utilização de materiais como folders e cartilhas para a divulgação e mediação das atividades realizadas (Jesus, 2015; Meireles, 2020).

Uma produção indicou a realização do acompanhamento do processo de desenvolvimento dos estudantes (Jesus, 2015), e uma produção mencionou a realização de ações como: mapeamento do contexto escolar; organização da proposta de realização de assembleias de classe; realização de reuniões com a gestão escolar para apresentação da proposta; explanação dos objetivos das Assembleias de Classe; mediação dos encaminhamentos dos estudantes e apresentação dos resultados obtidos nas Assembleias de Classe à equipe pedagógica e aos demais estudantes; identificação de contradições durante as reuniões com o grupo de estudantes; auxílio durante o processo de formulação de soluções e encaminhamentos por parte dos estudantes; formulações de projetos e apresentação nas Assembleias aos estudantes e à gestão; auxílio no estabelecimento da dinâmica e da construção dos combinados com as turmas e estudantes representantes; mediação dos combinados e encaminhamentos elaborados nos ciclos de Assembleias com estudantes; construção da Escala de Participação para verificar mudanças na perspectiva de participação dos estudantes; apresentação da Escala aos estudantes representantes e ao Grêmio Estudantil; realização de devolutivas das ações realizadas para gestão e para os estudantes; identificação de conflitos/problemas; realização de ações promotoras da ampliação da consciência; estímulo à participação; sugestão de propostas e; mediação de conflitos (Meireles, 2020).

Com base no exposto, é possível perceber que as ações de promoção ao protagonismo estudantil identificadas nas produções componentes deste levantamento, majoritariamente,

referem-se a estratégias pedagógicas que objetivam situar o estudante em local de destaque ou condução das ações desenvolvidas. Além disso, foi levantada a organização de encontros semanais com grupos de estudantes para organização coletiva das ações, e a realização efetiva de Assembleias de Classe nas escolas. Já no que concerne à participação de psicólogos(os) escolares nestas ações, foi possível identificar que as principais práticas realizadas se referem ao processo de organização destes espaços coletivos com os estudantes e comunidade escolar, bem como, no desenvolvimento de estratégias pedagógicas que fomentem o protagonismo estudantil. Além disso, a ação de mediação das discussões entre o grupo de estudantes e entre demais grupos institucionais também foi identificada enquanto prática vinculada ao campo da Psicologia Escolar.

A organização de encontros semanais com os estudantes é uma estratégia presente e referendada em documentos técnicos e produções contemporâneas da Psicologia Escolar (CFP, 2019; CRP-13, 2023; DF-SEE, 2010; Martínez, 2010; Arinelli, 2022; Souza & Braz Aquino, 2023). Desse modo, entende-se que mediante ações intencionalmente planejadas e articuladas com o contexto escolar, tais ações podem se configurar enquanto espaços propícios para o desenvolvimento de reflexão, capacidade de ação e estímulo à participação e protagonismo de estudantes.

Todavia, é válido enfatizar que somente um estudo dentre os analisados no presente levantamento indicou a existência e participação de psicólogas(os) escolares nos espaços legalmente dispostos para o fomento ao protagonismo estudantil, como Conselhos Escolares, Conselhos de Classe, Lideranças de Turma e/ou Grêmios Estudantis, o que pode indicar a não efetivação destes espaços nas instituições educacionais acessadas ou, a não participação destes profissionais nas referidas ações. Nesse sentido, no que concerne à participação, concorda-se com Bordenave (1994), Bulhões et al. (2018) e Paro (2011) ao entender que a escola para além de promovê-la, deve buscar também ensiná-la e garanti-la.

Contudo, deve-se enfatizar que o presente estudo obteve um número reduzido de produções em seu corpus de análise. Este fator pode estar relacionado aos descritores utilizados, à escolha das bases de dados para realização das consultas, bem como ao desenvolvimento e efetiva publicação de estudos acerca da atuação profissional em Psicologia Escolar em ações de protagonismo estudantil, ao considerar que majoritariamente os estudos acessados referem-se a trabalhos finais de dissertação ou tese. Nesse sentido, entende-se que é necessária a realização de estudos e publicações que articulem o tema aqui evidenciado em bases de dados indexados e demais meios de divulgação científica, bem como a defesa de que psicólogas(os) escolares estejam inseridos nestes cenários para mobilizar práticas cotidianas e conhecimentos científicos que podem auxiliar inclusive no desenvolvimento de políticas públicas relacionadas à questão aqui evidenciada.

3.7. Principais Resultados das Produções Seleccionadas

No que concerne aos *principais resultados das produções seleccionadas*, o estudo realizado por Jesus (2015) pontuou que mediante as ações realizadas pela psicóloga escolar-pesquisadora, os estudantes se dispuseram a analisar os elementos internos e externos que constituem a atividade que realizaram, o que fomentou a ressignificação e ampliação da experiência e da percepção dos sujeitos sobre o realizado, além disso, foi pontuado que a atuação dos estudantes enquanto protagonistas da ação evidenciou a mudança no modo de eles se relacionarem com as atividades propostas, as quais foram defendidas enquanto mediadas também pelos processos de objetivação/subjetivação dos próprios sujeitos, e que as atividades de protagonismo realizadas fomentaram a ampliação do olhar para o estudante, o que mudou o foco da *falta* para o *potencial*.

O estudo desenvolvido por Paraventi *et al.* (2017) indicou que o protagonismo dos alunos em desenvolverem o projeto formulado com a mediação da equipe de psicólogos

escolares e estagiários em Psicologia Escolar, evidenciou práticas institucionais cristalizadas as quais limitavam as escolhas dos estudantes, ao considerar os relatos de que as ações do projeto se constituíram enquanto a primeira vez que os estudantes haviam escolhido algo por si mesmos. Além disso, o desenvolvimento de atividades sem necessidade de avaliação ou atribuição de notas e cujo objetivo comum foi decidido pelos próprios estudantes evidenciou a possibilidade de estes trabalharem em grupo e realizassem um treino de convívio social, de modo menos competitivo e sem punições. Outro ponto mencionado pelas autoras refere-se ao desenvolvimento de relações interpessoais mais autônomas e críticas, a partir da cooperação para o alcance de um objetivo em comum. Ademais, foi indicado que o exercício de focar na tarefa com seus limites e possibilidades resultou no reconhecimento da fragilidade dos vínculos existentes entre os estudantes, devido à ruptura do contato com suas turmas de origem, além da formação de novos vínculos na nova turma e contribuiu para a ressignificação de aspectos da queixa escolar, especialmente àqueles relacionados com a dificuldade de ensino e aprendizagem devido à dispersão e às conversas paralelas.

Os autores também demarcam que foi percebido por meio das intervenções, que a vivência da mediação proposta facilitou tanto a formação de novos vínculos quanto a ressignificação dos aspectos que obstaculizavam a dinâmica do grupo em sala de aula ou demais contextos institucionais, mediante a participação ativa dos alunos na tarefa proposta, o que reforçou o vínculo, a autonomia, a autoavaliação e autorregulação da turma. Por fim, foi pontuado que as atividades propostas viabilizaram momentos de diálogo entre os alunos e destes com demais atores institucionais, e promoveram momentos de reflexão acerca dos limites das vivências escolares, e possibilitou a ressignificação dos modos de pensar sobre as possibilidades existentes diante das limitações percebidas (Paraventi *et al.*, 2017).

Ainda acerca dos resultados das produções componentes desde levantamento, o estudo de Possatto (2019) demarca que o protagonismo estudantil está articulado com a concepção de

práticas inovadoras no contexto escolar, baseadas na noção de discussão coletiva e na percepção dos estudantes enquanto sujeitos ativos do seu processo de escolarização, além de propositores efetivos de novas ações institucionais, o que possibilita a ampliação das possibilidades e dos caminhos futuros para os estudantes, e configura-se enquanto um instrumento de empoderamento do alunado em busca da sua “emancipação profissional” (p. 46).

Acrescentam-se os resultados da última produção componente do levantamento aqui realizado, o estudo de Meireles (2020) identificou que a participação dos estudantes se dá mediante o (re)conhecimento das possibilidades de ação e das suas formas de funcionamento no contexto escolar, acrescido da necessidade de que os educadores promovam e respeitem a participação dos estudantes e que estes estejam confiantes de que podem efetivamente ter influência por meio de sua participação. A autora demarca que é necessário que se amplie a capacidade de ação dos estudantes mediante o comprometimento em seguir as regras que foram estabelecidas por eles, além do fomento da ampliação da autonomia dos estudantes, do aumento nos índices de auto responsabilização e do fomento de propostas que envolvem o coletivo.

Foi identificado também que a percepção de que as ações devem ser coletivas, de que mudanças são possíveis, bem como o reconhecimento dos erros e da importância dos espaços participativos foram percebidas enquanto concepções facilitadoras do processo de participação estudantil. Em contrapartida, o fatalismo, a indisposição para acolher críticas, a não priorização da participação, as perspectivas antidemocráticas e a rivalidade entre professores e estudantes foram elencadas como concepções que dificultam o processo de participação dos estudantes (Meireles, 2020). Essa pesquisa identificou que a participação propositiva, descritiva, analítica/questionadora, a cooperação, a autorreflexão/reparação, o protagonismo e a atenção na atividade realizada foram identificadas enquanto práticas dos

estudantes que favorecem a participação destes nos espaços participativos (Meireles, 2020).

Além disso, foi identificado que decisões unilaterais, hostilidade aos estudantes, resistência, desinteresse pelo espaço participativo, atrapalhar o espaço participativo, culpabilizar o estudante, dificuldades externas e interações unilaterais são estruturas e dinâmicas da escola que dificultam a participação dos estudantes. Em contrapartida, a participação de professores nas assembleias, a disposição para dialogar, o atendimento às solicitações, as perspectivas democráticas e a valorização do espaço participativo foram percebidas enquanto aspectos estruturais e relacionados à dinâmica escolar identificados como facilitadores para a participação estudantil (Meireles, 2020).

Por fim, vale salientar que o referido estudo identificou que a partir das ações realizadas houve um maior compartilhamento das responsabilidades, além de mudança na perspectiva dos estudantes sobre quem deve decidir cada questão referente ao cotidiano escolar. Os resultados obtidos apontaram para a concepção de que mais atores devem participar de mais decisões, o desconhecimento sobre os espaços participativos diminuiu, e aumenta consideravelmente a afirmação de participação, ademais, a autora pontua que é possível afirmar que mediante as ações realizadas, de forma geral, as práticas da escola se tornaram mais democráticas na perspectiva dos estudantes (Meireles, 2020).

O referido levantamento da literatura teve o objetivo principal de conhecer como produções contemporâneas indexadas em bases de dados científicos apresentam práticas em Psicologia Escolar que visem o fomento ao protagonismo estudantil. Mediante o exposto, foi possível verificar que as principais ações de promoção ao protagonismo estudantil presente nos estudos referem-se ao desenvolvimento de encontros grupais com os estudantes e a realização de ações que os coloquem em evidência no processo de escolarização. Além disso, foi percebido que a atuação de psicólogas(os) escolares nesses espaços é pautada principalmente pela organização das ações a serem desenvolvidas, e pela mediação entre os

sujeitos institucionais e entre o próprio grupo de estudantes. Vale então demarcar que a escola se configura enquanto contexto social privilegiado para a mediação das funções psicológicas mais complexas, e a mediação enquanto prática cotidiana em Psicologia Escolar tem o objetivo de intervir nas relações institucionais que se estabelecem nestes cenários, com o objetivo de fomentar processos de conscientização do coletivo e promover a aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos ali situados (Marinho-Araújo, 2016).

Dito isso, considera-se pertinente retomar que o cenário educacional pessoense dispõe deste profissional enquanto membro efetivo da equipe de especialistas das instituições municipais, a qual é formada por psicólogos escolares, assistentes sociais, e pedagogos em função de supervisão ou orientação educacional, mediante a Lei Municipal 7.846/95. Acrescido a isso, enfatiza-se que em âmbito Federal, o processo de mais de 20 anos de luta de representações do Serviço Social e da Psicologia culminou na promulgação da Lei 13.935/2019, a qual dispõe da presença de profissionais dos referidos campos de atuação nas instituições públicas de Educação Básica do país. Desse modo, é esperado o cumprimento da referida Lei e o conseqüente crescimento da inserção efetiva de profissionais de Psicologia Escolar em todo o território nacional, o que implica no indispensável desenvolvimento de estudos acerca das especificidades deste fazer nas escolas e demais instituições educacionais.

É nesse sentido que, em continuidade, serão apresentados os objetivos e procedimentos metodológicos que subsidiaram o desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada, a qual foi desenvolvida no contexto da educação pública municipal de João Pessoa-PB, e contou com a participação de estudantes vinculadas(os) a atividades de promoção ao protagonismo estudantil e de profissionais da Psicologia Escolar inseridas(os) nestes espaços.

CAPÍTULO IV

Objetivos

4.1. Objetivo Geral:

Analisar as concepções de estudantes e psicólogas(os) escolares acerca do protagonismo estudantil nos espaços escolares.

4.2. Objetivos Específicos:

- Caracterizar o perfil sociodemográfico e formativo das(os) estudantes e psicólogas(os) escolares participantes da pesquisa;
- Conhecer como estudantes e psicólogas(os) escolares percebem as ações de protagonismo estudantil nos espaços escolares;
- Identificar como ocorre a participação de estudantes e psicólogas(os) escolares nas atividades de protagonismo estudantil;
- Descrever os fatores que mobilizam a participação dos estudantes em atividades de protagonismo estudantil nos espaços escolares.
- Levantar quais são as(os) demais profissionais da escola participam/auxiliam das ações de protagonismo estudantil nos espaços escolares.

CAPÍTULO V

Método

5.1. Delineamento:

O delineamento de uma pesquisa refere-se ao planejamento dos aspectos que a compõem, quais sejam: objetivos, fundamentos teóricos-metodológicos, ambiente, instrumentos utilizados e análise das informações levantadas. Gil (2017) considera a relevância de conhecer como as informações foram coletadas, analisadas e interpretadas, bem como a classificação destes três aspectos. Nesse sentido, entende-se que o estudo aqui apresentado é caracterizado como pesquisa qualitativa, descritiva e de campo.

Freitas (2002) defende que os estudos qualitativos devem priorizar as percepções sociais e o que é particular do sujeito enquanto aspectos de uma totalidade, e nesse sentido, buscam compreender indivíduos e seus contextos. Nesse sentido, de acordo com Minayo (2007), a pesquisa qualitativa é endossada essencialmente pelos sentidos que surgem mediante as experiências, vivências, ações realizadas e conhecimentos do senso comum, o que favorece o processo de compreender e analisar o cenário pesquisado. Desse modo, González-Rey (2011) enfatiza que este tipo de pesquisa possui em seu cerne o caráter processual e contínuo de produção do conhecimento, cujos resultados apresentam a realidade de modo parcial, porém, tecem novas questões e direcionamentos para construção do saber acerca do explorado.

5.2. Caracterização do Campo:

Sobre a configuração da Rede Municipal de Educação de João Pessoa-PB, conforme dados do Censo Escolar e informações disponibilizadas ao pesquisador através de solicitação via plataforma 1doc sob Protocolo nº 137.800/2024, atualmente a referida rede já conta com

104 escolas municipais e 98 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's), com um quantitativo total de 2.746 turmas, as quais abarcam 75.890 estudantes efetivamente matriculados, dos quais 22.603 situam-se no âmbito dos Anos Finais (SEDEC/JP, 2024). Deste quantitativo, estima-se que a Rede disponha de uma média de 500 estudantes vinculadas(os) a atividades de protagonismo estudantil, mediante implementação do Projeto de Liderança Estudantil (João Pessoa, 2023).

No que concerne à configuração de inserção da Psicologia Escolar, atualmente a referida rede dispõe de um total de 108 profissionais que compõem o quadro de efetivas(os) e prestadoras(es) de serviço da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa-PB. O espaço para atuação profissional em Psicologia Escolar na Rede Municipal de João Pessoa-PB já é disposto desde a Lei nº 3.061 de 02 de outubro de 1980, a qual refere sobre os Estatutos do Magistério Público do Município. Conforme o artigo 19º da referida Lei, para investidura no cargo de Psicólogo Educacional, entendido enquanto profissional Especialista, exigia-se a habilitação específica em Curso de Formação de Psicólogo e especialização na área Educacional, mediante comprovação de estágio supervisionado com carga horária total acima de trezentas e sessenta horas.

Todavia, é válido mencionar que foi só a partir da Lei nº 7.846 de 04 de agosto de 1995 que a presença dos chamados Técnicos em Educação tornou-se obrigatória em todos os turnos de funcionamento das escolas municipais de João Pessoa. Conforme o artigo 2º e o artigo 4º, os então chamados Técnicos em Educação devem ser componentes de uma única unidade educacional e necessitam estar presentes durante todo o expediente, em local e horários específicos, para atendimento aos alunos e pais de alunos. Décadas posteriores, já nos anos 2010, tem-se a Lei Complementar nº 60 de 29 de março de 2010, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Profissionais da Educação de João Pessoa, a qual no seu artigo 16º e inciso primeiro, dispõe que a carga horária de profissionais que

oferecem “suporte pedagógico” é de 20 horas semanais de efetivo trabalho pedagógico, acrescido de cinco horas de demais atividades semanais.

Quanto a referida configuração legal, Leite e Braz Aquino (2023) realizaram uma pesquisa com psicólogas escolares atuantes no referido momento histórico, no que concerne especialmente ao processo de luta e efetivação legislativa do espaço da Psicologia Escolar nesta Rede Municipal de Ensino. Além disso, tem-se o estudo de Silva (2023) e Silva e Braz Aquino (2023) que buscaram conhecer as especificidades da atuação profissional de psicólogas(os) escolares nesse contexto de Equipe Multiprofissional. No estudo de Silva (2023), foi verificado que a Rede Municipal de Educação de João Pessoa-PB dispunha de 96 escolas, das quais 77 possuíam apenas um profissional de Psicologia Escolar, nove que possuíam dois profissionais, uma que possuía três e que, ainda que legalmente haja a obrigatoriedade de psicólogas escolares nas instituições municipais, foi verificado 11 instituições que, no momento da pesquisa, não dispunham destes profissionais.

5.3. Participantes:

No que concerne ao grupo de estudantes, o presente estudo contou com a participação de 22 líderes e/ou vice-líderes de turma advindas(os) de escolas situadas em diferentes bairros da cidade. Destes, 10 indicaram serem *Líder de sala/Presidente de Sala*, sete indicaram ser *Representante de Turma*, cinco estudantes indicaram ser *Vice-íder/Vice-presidente de sala*, e três estudantes indicaram ser *Vice-Representante de Turma*. Além disso, uma estudante indicou ser *Representante de Turma e Conselheira*. Todas(os) estavam situadas(os) no âmbito dos Anos Finais do Ensino Fundamental de instituições públicas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa-PB.

Já no que se refere ao grupo de profissionais, o estudo contou com a participação de 20 psicólogas(os) escolares que responderam ao questionário online, das quais, 10 também se

dispuseram a participar do momento de entrevista semiestruturada. As profissionais participantes também advêm de escolas situadas em diferentes bairros da cidade, e no momento da pesquisa atuavam em instituições de Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental Anos Iniciais e/ou Anos Finais. A participação no questionário online foi ampliada para todos os segmentos educacionais, contudo, o momento de entrevistas teve o foco em profissionais atuantes junto ao grupo do sexto ao nono ano, ao considerar que foi esse o recorte feito também ao grupo de estudantes.

5.4. Instrumentos:

Para caracterizar o perfil sociodemográfico e formativo, e levantar as ações de protagonismo estudantil existentes nas escolas da Rede Municipal de Educação de João Pessoa-PB, foi utilizado um questionário *online* pela plataforma *Google Forms*, o qual foi elaborado com base no CensoPsi 2022, a maior pesquisa de levantamento sobre a atuação profissional em Psicologia no contexto brasileiro, realizada pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2022). O referido formulário continha itens relacionados à idade, autoidentificação de gênero e autodeclaração de cor/raça, formação inicial e continuada, áreas e ano de pós-graduação, aspectos da atuação profissional na Rede Municipal de Educação de João Pessoa-PB, tempo de vínculo com a instituição em que trabalha, bem como informações gerais sobre as atividades de protagonismo estudantil existentes nas instituições as quais as(os) respondentes estavam vinculadas(os) (Apêndice IV). Além disso, foi utilizado um roteiro de entrevista semi estruturada para psicólogas(os) escolares, organizado a partir de seis perguntas, as quais versavam acerca das percepções destas(es) profissionais sobre o protagonismo estudantil nos espaços escolares, a caracterização das ações existentes em seus referidos contextos de trabalho, a participação de estudantes e demais profissionais da escola

nestas atividades e se tais ações poderiam favorecer a experiência cotidiana de estudantes e profissionais nos contextos escolares (Apêndice V).

Para o grupo de estudantes vinculadas(os) à atividades de protagonismo estudantil, foi utilizado um questionário online também pela plataforma Google Forms, o qual continha itens referentes à idade, autoidentificação de gênero e autodeclaração de cor/raça, ano escolar, renda média e profissão das(os) responsáveis, localização geográfica em relação à escola que estuda, aspectos do processo de escolarização das(os) respondentes, bem como perguntas referentes ao protagonismo estudantil na escola, como: percepções de importância, formas de participação, motivações para participar, quais profissionais as(os) acompanham, quais podem colaborar e se as ações de protagonismo estudantil poderiam contribuir com a experiência escolar cotidiana (Apêndice VI). Quanto aos materiais e recursos utilizados, estes referem-se ao aplicativo de celular para gravação de voz durante a realização das entrevistas; caneta esferográfica e agenda pessoal para anotações de informações gerais sobre a escola, seu funcionamento, horários e datas de agendamentos; notebook pessoal para exposição do roteiro de entrevista e para utilização da plataforma *Google Forms*; bem como a plataforma online *Google Docs* para transcrição e análise das entrevistas realizadas e dos conteúdos obtidos dos formulários online.

Acerca dos instrumentos utilizados, destaca-se as principais vantagens do uso de questionários online, quais sejam: o baixo custo, a possibilidade de aplicação individual ou coletiva, de forma escrita ou ditada, inclusive com ou sem a presença do pesquisador responsável, além da facilidade de uso e do retorno rápido das informações levantadas (Flick, 2013). Quanto ao uso de entrevistas em pesquisas, entende-se que estas possibilitam o acesso à informações indispensáveis acerca da relação entre o sujeito participante e o fenômeno a ser apreendido (Gaskell, 2002).

5.5. Procedimentos para a Coleta das Informações:

Inicialmente o projeto de pesquisa foi submetido para apreciação e solicitação de anuência por parte da Secretaria de Educação e Cultura Municipal de João Pessoa-PB (SEDEC-JP) para acesso e realização do estudo nas instituições da Rede do município. No ato, foi solicitado também a listagem das escolas da Rede Municipal e seus respectivos meios de contato, como e-mail e/ou número telefônico. Após a obtenção da Carta de Anuência (Anexo I), o projeto e os instrumentos foram encaminhados para avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba (CEP/CCS/UFPB).

Mediante aprovação do projeto e dos instrumentos de pesquisa através do parecer do CEP/CCS/UFPB N° 6.259.249, CAAE n° 73040323.9.0000.5188, em atendimento a todos os procedimentos éticos necessários à pesquisa com seres humanos e, em consonância com a Resolução 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (Anexo II), foi iniciado o contato via e-mail com as instituições da Rede Municipal, para apresentação inicial da pesquisa, solicitação do contato da(o) psicóloga(o) escolar do referido espaço, e disponibilização do *Formulário de Ações de Promoção ao Protagonismo Estudantil - Psicólogas(os) Escolares* e do *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Psicólogas(os) Escolares (TCLE)* (Apêndice I) Concomitantemente, foram também realizadas visitas às instituições da Rede Municipal de Educação de João Pessoa-PB com os mesmos objetivos, acrescido da verificação inicial do interesse da instituição, do estabelecimento do contato com a gestão e com a(o) psicóloga(o) escolar do referido contexto e, do levantamento do quantitativo de estudantes líderes de turma de cada escola, no segmento dos Anos Finais. É importante mencionar que o questionário online foi organizado para estudantes do referido segmento educacional, visto que possui perguntas abertas que demandam maior capacidade descritiva-argumentativa das(os) respondentes.

As visitas iniciais às instituições da Rede Municipal majoritariamente resultaram em desencontros com as profissionais de Psicologia Escolar e/ou agendamentos de novas datas para retorno do pesquisador e efetivação da participação da(o) profissional na pesquisa. Ainda que em determinadas instituições fosse disponibilizado o contato da(o) psicóloga(o) escolar, foram experienciadas demais particularidades como: necessidade de múltiplas visitas à instituição para efetivação do contato com a(o) referido profissional; profissionais que não atenderam o pesquisador e enviaram estagiárias(os) para o contato inicial nas visitas à escola; desencontros com os horários informados e necessidades de reagendamentos para a realização das entrevistas por fatores diversos, como demais atividades do calendário escolar e questões de saúde; profissionais que só atenderam o pesquisador mediante análise da carta de anuência via 1doc, plataforma institucional da Rede Municipal de João Pessoa-PB; instituições que não dispunham de profissional de Psicologia Escolar; profissionais que indicaram interesse mas também falta de tempo para participar da pesquisa e; profissionais que de prontidão negaram a participação, sustentadas(os) no argumento de não percepção das possibilidades de contribuição do estudo para a instituição em que atua.

Todavia, houve também coletas com psicólogas(os) escolares realizadas já no primeiro contato, bem como participações que se iniciaram mediante a disponibilização do formulário por e-mail ou *WhatsApp*, cuja realização da entrevista se deu em um segundo momento; além de situações em que houve o contato e o agendamento prévio via *WhatsApp* para efetivação da participação da(o) profissional em um único momento, de forma presencial e/ou remota.

Quanto ao grupo de estudantes líderes de turma, o procedimento adotado consistiu em: ao estabelecer o contato com algum(a) profissional da instituição, o pesquisador apresentava-se à gestão e/ou equipe pedagógica para apresentar a pesquisa, em termos de organização, formas de participação das(os) estudantes, e objetivos. Estes contatos foram mediados tanto pelas psicólogas(os) escolares, por assistentes sociais e por monitores da

instituição. Desse modo, era agendado um segundo momento na instituição para a apresentação do pesquisador ao grupo de líderes de turma, bem como a explicação dos objetivos da pesquisa, como estava organizada e como seria a participação destes.

Na data e horário agendados, o pesquisador retornava à instituição para apresentar a pesquisa aos líderes de turma em local disponibilizado pela escola, e nos referidos momentos, para além da importância do projeto e do objetivo em conhecer a realidade das(os) estudantes, era evidenciado o caráter voluntário da pesquisa, a qual não seria um momento avaliativo e que não haveria ganho de nota ou de pontos para quem participassem, além de enfatizar a necessidade de trazer o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (TCLE) (Apêndice II) assinado pelas(os) responsáveis na data agendada para o terceiro momento.

Para efetivação da participação das(os) estudantes líderes de turma, o pesquisador responsável retornava à escola na data e horário acordado, no turno em que as(os) estudantes já estavam na escola. Inicialmente, o pesquisador recolhia os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinados que já haviam sido entregues à psicóloga escolar da instituição, e em seguida, organizava o espaço disponibilizado para o momento. As participações das(os) líderes de turma aconteciam de forma individual, em dupla ou coletivamente, a depender da dinâmica e organização da escola. Os objetivos da pesquisa eram retomados e questionava-se a cada líder se havia o interesse na participação, caso o(a) estudante não tivesse interesse em participar, mesmo que os(as) responsáveis houvessem autorizado a sua participação mediante a assinatura do TCLE, ela(e) era liberado do momento e voltava para a sua sala de aula.

Quanto aos líderes de turma que entregaram o TCLE assinado pelos(as) responsáveis e indicaram interesse em participar, era disponibilizado o *link* de acesso ao *Formulário de Ações de Promoção ao Protagonismo Estudantil - Estudantes Protagonistas* através do *notebook* pessoal do pesquisador. O *Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)*

(Apêndice III) direcionado para pessoas abaixo de 18 anos e disponibilizado na página inicial do questionário era lido conjuntamente com a(o) estudante participante e em seguida, era orientado que caso houvesse dúvidas durante o processo de preenchimento do questionário o pesquisador estaria ali para mediar.

Vale mencionar que as mediações ocorreram majoritariamente no que concerne ao uso do notebook, em como inserir acentos ortográficos e apagar erros nas frases digitadas. Contudo, houve momentos em que foi necessário mediar o significado de determinadas questões, a partir de solicitações das(os) respondentes, além de incentivar-lhes a pensar para além do automático “não sei”, o qual foi verbalizado muitas vezes no segundo seguinte à finalização da leitura da pergunta no questionários. Nesses momentos, o pesquisador ouvia quais as impressões e primeiros pensamentos de resposta atribuídos e solicitava então que as(os) estudantes indicassem no formulário o que havia sido dito. Por fim, vale salientar que tanto os referidos encontros para apresentação do pesquisador responsável, bem como o momento de coleta com as(os) líderes de turma aconteciam com a supervisão de um(a) profissional da escola e em local disponibilizado pela própria instituição, como: sala dos especialistas; SOE e; *Sala Google*. É importante demarcar que em uma instituição houve a indicação de agendamento para utilização dos chromebooks da mencionada sala para o momento com os(as) líderes de turma, contudo, este momento não foi efetivado pois a sala permaneceu trancada a chaves no momento da coleta.

5.6. Procedimentos para Análise das Informações Levantadas:

As informações acerca da caracterização sociodemográfica e formativa levantadas através do *Formulário de Ações de Protagonismo Estudantil - Estudantes Protagonistas* (Apêndice VI) foram transcritas na íntegra, lidas e analisadas a partir de produções e documentos técnicos análogos ao objeto de estudo aqui proposto. Semelhantemente, as

informações sobre a caracterização sociodemográfica, formativa e profissional levantada mediante o *Formulário de Ações de Protagonismo Estudantil nos Contextos Escolares - Psicólogas(os) escolares* (Apêndice V) foram transcritas literalmente, lidas e analisadas com base em produções e documentos técnicos do campo da Psicologia Escolar e Educacional. Vale salientar que esse processo objetivou, para além da caracterização sociodemográfica, formativa e/ou profissional das(os) respondentes, auxiliar no processo de mapeamento das ações de protagonismo estudantil existentes nas diferentes escolas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa-PB alcançadas.

Já as informações levantadas através das entrevistas semi estruturadas realizadas com psicólogas(os) escolares (Apêndice VI) e as levantadas por meio das questões abertas dispostas no formulário para estudantes protagonistas, foram transcritas na íntegra, lidas, analisadas e organizadas a partir das diretrizes para Análise de Conteúdo Temática propostas por Bardin (1979) e Minayo (2007). Conforme Bardin (1979), o tema refere-se à unidade de significação que surge a partir do texto analisado, e nesse sentido, Minayo (2004) lembra que esse tipo de análise se desdobra em três etapas, quais sejam: Pré-Análise; Exploração do Material e; Tratamento dos Resultados Obtidos e Interpretação.

Conforme especificado por Minayo (2007), inicialmente realiza-se uma leitura flutuante do material levantado, seguido da organização do corpus mediante critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade, pertinência e assim, evidencia-se a formulação inicial de hipóteses e objetivos. No momento de pré-análise determina-se a unidade de registro, a unidade de contexto, os recortes, a forma de categorização, a modalidade de codificação e os conceitos teóricos gerais que subsidiarão a análise. Já na fase de exploração do material realiza-se o primeiro recorte do texto em unidades de registros, seguido da classificação e agregação das informações levantadas a fim de elencar as categorias vinculadas aos temas especificados. Por fim, realiza-se a interpretação do material

organizado a partir dos fundamentos teóricos que subsidiam a pesquisa, bem como abre-se margem para demais dimensões teóricas a partir da leitura do material. A referida autora pontua que a Análise de Conteúdo é bastante formal, mas que há variações de abordagens, as quais se utilizam de significações em substituição de inferências unicamente estatísticas.

É nesse sentido que estudos anteriores desenvolvidos pelo presente núcleo de pesquisa, como os de Alexandrino (2021), Nascimento (2020) e Souza (2023) realizaram a organização das informações levantadas em suas produções a partir das similaridades, diferenças, contradições e contrapontos nas expressões obtidas. Entende-se que desse modo, as expressões e relatos constituem-se enquanto síntese das experiências vividas dos sujeitos entrevistados, as quais derivam eixos de análise que se organizam com base nos instrumentos utilizados e aos objetivos do estudo em questão (Souza, 2023). É com base no exposto que os relatos das(os) estudantes protagonistas levantados pelo questionário online e os relatos das psicólogas escolares levantados mediante a realização das entrevistas semiestruturadas foram organizados em categorias de análise, as quais serão apresentadas a seguir.

As categorias de análise organizadas a partir dos relatos das(os) estudantes protagonistas levantados por meio das questões abertas do formulário online referem-se a: *Relatos Acerca das Percepções de Estudantes Sobre o Protagonismo Estudantil; Atividades que Estudantes Protagonistas Participam na Escola; Motivações de Estudantes Protagonistas para Participar de Ações de Protagonismo Estudantil; Atividades Realizadas pelas(os) Estudantes Protagonistas; Profissionais que Acompanham e Profissionais que Podem Contribuir nas Ações de Protagonismo Estudantil e; Importância e Contribuições do Protagonismo Estudantil nos Contextos Escolares.*

Já as categorias de análise organizadas a partir dos relatos das psicólogas escolares participantes do momento de entrevista semiestruturada referem-se a: *Percepções das Psicólogas Escolares Sobre o Protagonismo Estudantil; Ações de Promoção ao Protagonismo*

Estudantil; Perfil de um Estudante Protagonista; Participação de Estudantes nas Ações de Protagonismo Estudantil; Participação de Profissionais nas Ações de Protagonismo Estudantil; Práticas e Possibilidades de Atuação em Psicologia Escolar nas Ações de Protagonismo Estudantil e; Desdobramentos do Protagonismo Estudantil.

Semelhante às informações levantadas nos questionários online, o material que compõe as presentes categorias foi analisado e discutido a partir de documentos técnico-científicos que regem a profissão e a educação brasileira em nível federal, estadual e municipal, por produções contemporâneas acerca da atuação profissional em Psicologia Escolar e de espaços de fomento ao protagonismo estudantil, bem como a partir dos escritos de Vigotski, especialmente no que concerne às formulações sobre o desenvolvimento humano no período da adolescência.

CAPÍTULO VI

Resultados e Discussão

Nesta seção, inicialmente serão apresentados os resultados oriundos do questionário online “*Ações de Promoção ao Protagonismo Estudantil nos Contextos Educacionais - Estudantes Protagonistas*”, o qual foi direcionado às(aos) estudantes do segmento dos Anos Finais do Ensino Fundamental e vinculadas(os) à atividades de protagonismo estudantil de instituições públicas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa-PB. Em seguida, serão apresentados os dados obtidos pelo questionário online “*Ações de Promoção ao Protagonismo Estudantil nos Contextos Educacionais - Psicólogas(os) Escolares*”, o qual foi direcionado para profissionais de Psicologia Escolar locadas(os) em instituições da Rede Municipal de Ensino, bem como as informações levantadas da realização das *entrevistas semiestruturadas* com psicólogas(os) escolares do segmento dos Anos Finais do Ensino Fundamental de instituições públicas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa-PB.

6.1. Resultados da Análise do Questionário Sociodemográfico e Formativo das(os) Estudantes Participantes:

No presente tópico será apresentada a descrição e a discussão dos dados obtidos mediante a utilização do questionário sociodemográfico contido no formulário google direcionado para as(os) estudantes vinculadas(os) à atividades de protagonismo estudantil participantes do presente estudo.

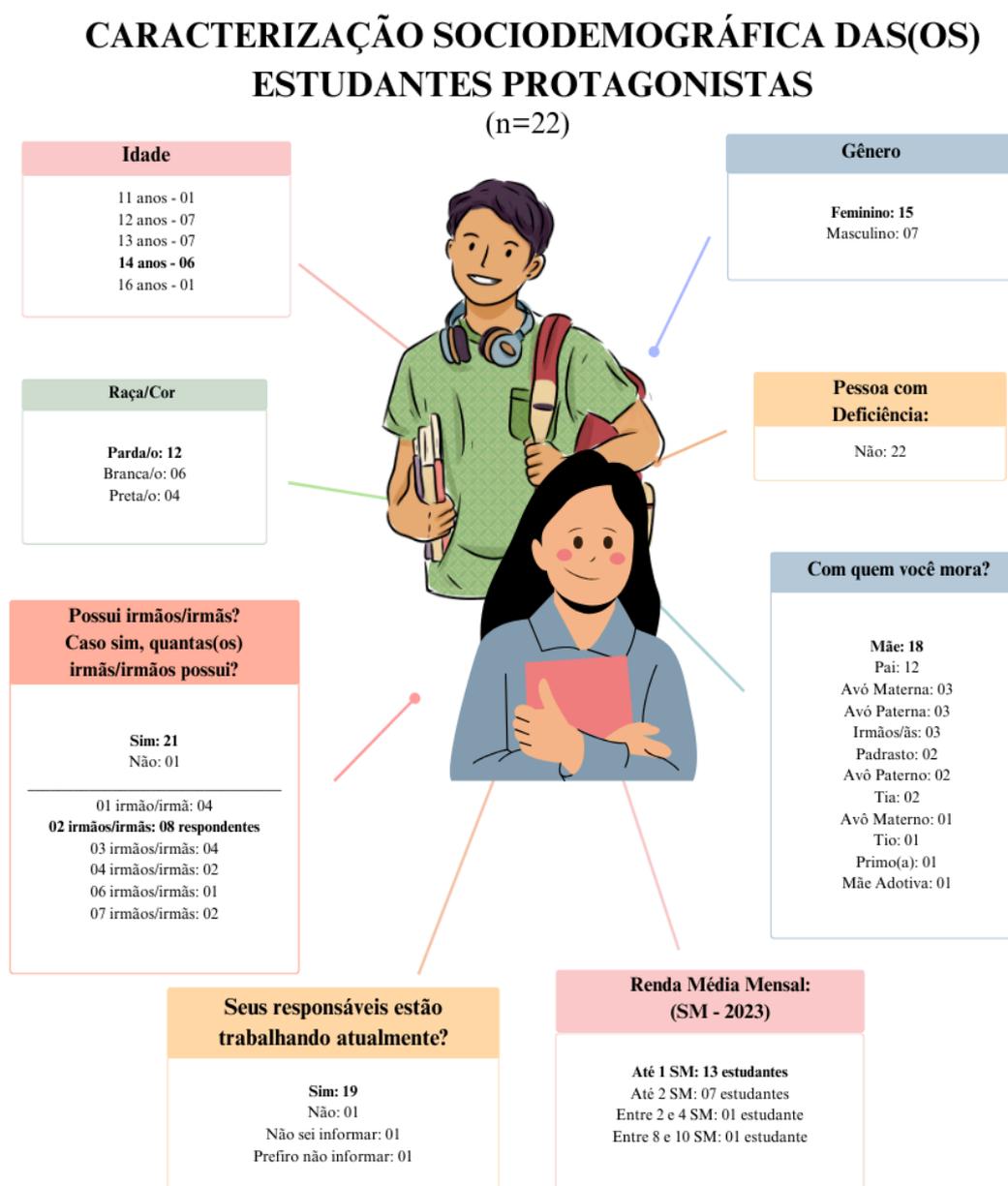
6.1.1. Caracterização Sociodemográfica das(os) Estudantes Participantes:

As(os) estudantes vinculadas(os) às atividades de protagonismo estudantil respondentes do questionário possuem idades entre 11 e 16 anos. Destes, 15 se identificam como pessoa do gênero feminino e sete como pessoa do gênero masculino. Do total de 22

estudantes participantes, 12 identificaram-se como pardas(os), seis como brancas(os), e quatro como pretas(os). Dos respondentes, 13 indicaram que a renda média de seus responsáveis é de até um salário-mínimo, sete indicaram renda média entre um e dois salários-mínimos, um entre dois a quatro salários mínimos, e um entre oito a 10 salários mínimos. Também foi verificado que estas(es) estudantes possuem, majoritariamente, dois/duas irmãos/irmãs e moram com a mãe, pai e/ou avós maternas ou paternas. Além disso, nenhum(a) dos(as) estudantes respondentes se identificou enquanto pessoa com deficiência.

Mediante o exposto, foi levantado que a média estimada de idade das(os) estudantes respondentes do questionário é de 13 anos. Conforme a classificação jurídico-normativa proposta pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), entende-se então que o referido grupo é composto por adolescentes, visto que possuem entre os 12 e 18 anos de idade (ECA, 1990). Além disso, em consonância com a Resolução nº 3 de 3 de agosto de 2005 que define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, a referida faixa etária é a esperada para o grupo componente do segmento dos Anos Finais, os quais espera-se que estejam entre os 11 e 14 anos de idade. Majoritariamente, as(os) estudantes respondentes indicaram idades esperadas para o período de escolarização em que se situam, ainda assim, foi percebido uma resposta que sugere uma dissonância entre a relação idade e segmento educacional cursado, visto que uma estudante indicou ter 16 anos de idade e cursa o oitavo ano. O detalhamento das informações acerca da caracterização sociodemográfica das(os) estudantes respondentes, em termos de idade, gênero, raça/cor autodeclarada, identificação de pessoa com deficiência, bem como aspectos acerca da vinculação à atividade de trabalho, renda média mensal e organização familiar é apresentado na figura 2 a seguir.

Figura 2 - Caracterização Sociodemográfica das(os) Estudantes Protagonistas



Fonte: Autoria Própria.

Conforme exposto na figura 2, o grupo de estudantes vinculadas(os) a ações de promoção ao protagonismo estudantil situa-se no período da adolescência. Para discutir a questão do protagonismo estudantil em um grupo de adolescentes retoma-se os escritos de Costa (2000) no que se refere à importância de se entender esse protagonismo enquanto um tipo particular de protagonismo. De acordo com o autor, o protagonismo de estudantes no período da adolescência é perpassado por fatores como os processos de travessia e de

transição nos âmbitos educacionais, familiares e sociais, para além do próprio processo etário, essencialmente ligados ao processo de desenvolvimento destes sujeitos, situados em um espaço social que se propõe à formação integral e a preparação para o exercício enquanto cidadão.

No que concerne à identificação de gênero, é importante mencionar que a cartilha *Orientações para a Formação de Instâncias de Lideranças Estudantis* (SEDEC/JP, 2023) instrui que as atividades de *Representantes de Turma*, *Conselho de Representantes* e o *Grêmio* devem ter em sua composição 50% de estudantes do gênero feminino e 50% de estudantes do gênero masculino, com resguardo da realidade institucional da escola. Contudo, conforme apresentado acima, foi percebido nesse levantamento uma discrepância do quantitativo esperado e orientado, visto que o número de estudantes do gênero feminino participantes é mais que o dobro dos estudantes do gênero masculino. É interessante mencionar que a predominância de estudantes do gênero feminino participantes de ações de protagonismo estudantil também foi percebida nos estudos realizados por Pedro (2021) e Santos e Asbahr (2022), os quais tiveram como público-alvo estudantes vinculadas(os) ao Grêmio Estudantil de instituições públicas de Ensino Médio.

Ao considerar que, majoritariamente, as(os) estudantes respondentes identificaram-se como pardas(os) é importante situar em linhas gerais a necessidade de que as questões voltadas às relações raciais no contexto escolar sejam evidenciadas e fomentem processos de conscientização, educação e empoderamento da comunidade escolar como um todo. Concorda-se com Feldmann e Guzzo (2021) que o objetivo desta pergunta no contexto escolar é o de possibilitar ao sujeito o questionamento e reflexão sobre como se identificam e, a partir disso, identificar o surgimento de possíveis demandas a serem trabalhadas. De forma similar ao presente estudo, as autoras levantaram que 53% dos estudantes respondentes se identificam como “outros”, sendo esta categoria formada por respostas como: “moreno, pardo, meio

marronzinho, normal, pouco morena, mistura de branco com preto, não ligo para isso, me sinto bem e sou contra o preconceito), seguida por 29% branco, 14% oriental e quatro por cento indígena” (p. 07).

Quanto ao referido ponto, coaduna-se com Meireles et al. (2019) ao entender que se o profissional de Psicologia inserido em comunidades negras e periféricas não dispor de uma formação crítica, reflexiva e consciente sobre as implicações do processo de construção racial brasileira em termos de apagamento de determinados grupos sociais em favor da branquitude, é possível que este profissional se torne um agente reprodutor de violências étnico-raciais em seus espaços de atuação. Nesse sentido, é importante demarcar que o Conselho Federal de Psicologia dispôs à categoria profissional e à comunidade como um todo a cartilha *Relações raciais: referências técnicas para a prática da(o) psicóloga(o)* (CFP, 2017), com o objetivo de contribuir para a formação e atuação de psicólogas(os) inseridas(os) em diferentes contextos de atuação, de forma alinhada ao enfrentamento do racismo e contribuição de uma sociedade igualitária.

No cenário educacional, dentre os marcos legais que subsidiam o desenvolvimento de ações que visem o enfrentamento à discriminação étnico-racial nestes espaços, menciona-se a Lei nº10.639/03 que alterou a LDB e inseriu a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Posteriormente, a Lei nº11.645/08 tornou obrigatório o ensino da história e cultura indígenas em todas as escolas do país. Além disso, pode ser citado a elaboração do “Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana” em 2009, direcionado para as instituições de Educação Básica, Ensino Superior e EJA (Suleiman, 2014).

Quanto ao contexto das ações de promoção ao protagonismo estudantil, a cartilha *Orientações para formação de Instâncias de Lideranças Estudantis* (SEDEC/JP, 2023)

orienta que durante o processo de eleições haja momentos de realização de debates entre as chapas concorrentes, para a exposição das propostas desenvolvidas com base em diferentes temas, dentre eles o tema “3) Racismo e Educação” (p.16). Além disso, é disposto que, após a eleição, haja um estudante Coordenador de Diversidades e Igualdade Racial dentre a Equipe Gremista formada, o qual, mediante o artigo 23º do Estatuto do Grêmio, deve:

“a) Realizar grupos de discussão sobre diversidade, racismo e preconceitos na escola e sociedade; b) Organizar palestras e cursos sobre temas referentes aos movimentos negro e LGBTQIAP+; c) Dialogar e promover espaços de participação com a comunidade do território e com os coletivos que representam os grupos” (p. 31).

De forma complementar, defende-se aqui a importância de que psicólogas(os) escolares também conheçam, atuem e se posicionem enquanto agentes que contribuem para o enfrentamento ao racismo no cotidiano da escola (Meireles et al., 2019), através de ações como por exemplo: a criação de espaços coletivos institucionalizados para fomento de reflexão e ação e o desenvolvimento de práticas voltadas à formação dos profissionais da escola acerca das relações étnico-raciais (Feldmann & Guzzo, 2021). Tais ações coadunam-se com a defesa de uma atuação profissional em Psicologia Escolar pautada na perspectiva institucional e preventiva, a qual preconiza a realização de ações atreladas ao acompanhamento e promoção do desenvolvimento humano dos diversos componentes do contexto educacional (Guzzo, 2016; Marinho-Araújo, 2014, 2016; Novaes, 1992).

Outro aspecto percebido foi que nenhum(a) dos(as) estudantes respondentes se identificou como pessoa com deficiência. Enfatiza-se que, para além de inserir mais uma característica sociodemográfica, pretendeu-se evidenciar os diferentes perfis e necessidades educacionais das(os) respondentes, bem como a imprescindível luta pelo direito da inclusão dos sujeitos em suas diversidades, de modo que participem plenamente da vida cotidiana

escolar. Quanto ao referido tópico, Oliveira, Capellini e Asbahr (2019) defendem que a participação do estudante com deficiência em ações de promoção ao protagonismo estudantil deve buscar preparar o sujeito, assim como os demais estudantes, a ser mais autônomo, crítico e participativo em seu contexto cotidiano e para o seu futuro. Desse modo, entende-se que é papel fundamental da escola, a partir da perspectiva da educação inclusiva, promover o acesso, a participação e o desenvolvimento de todos os estudantes no contexto escolar. Contudo, apesar da existência de políticas públicas e de produções científicas que referendam o direito e as contribuições da presença de estudantes com deficiência nesses espaços, Oliveira, Capellini e Asbahr (2022) indicam que ainda é observado a pouca participação destes nas ações de promoção ao protagonismo existentes nas escolas, de modo semelhante ao resultado aqui levantado.

Conforme disposto, das(os) 22 estudantes respondentes, 13 indicaram que as(os) responsáveis possuem renda média de até um salário-mínimo, valor vigente do ano de 2023, ao considerar o período em que as coletas foram iniciadas. Destaca-se que durante o preenchimento do referido item, houve estudantes que comentaram não saber a renda de seus responsáveis, e que no formulário deveria constar a opção “Não sei” para esses casos. Em complementaridade, àqueles que indicaram que as(os) responsáveis estavam vinculados à atividade de trabalho, foi questionado quais profissões ou ocupações exerciam, e desse modo, foram elencadas respostas como: “*guarda civil e na empresa da minha irmã*” (E1); “*manicure e clinica veterinaria*” (E2); “*cabeleleira*” (E3); “*empregada domestica*” (E4); “*cuidadora de idoso*” (E5); “*pai caseiro, mãe domestico*” (E6); “*cuidadora de idosos e pedreiro*” (E7); “*Eletricista*” (E8); “*meu pai trabalha de segurança e com jogos olines minha mãe faxineira*” (E9); “*vendedor*” (E10); “*Os dois são auxiliar de serviço*” (E11); “*operadora de caixa*” (E12); “*manicure e zelador*” (E16); “*cozinha*” (E18); “*atendente de telemarketing*” (E19); “*unha*” (E20); “*enfermeira*” (E21); “*caixa em lanchonete*” (E22).

O referido levantamento teve o objetivo de ampliar o olhar sobre as condições concretas de vida das(os) estudantes respondentes, em termos de organização familiar, situações sociais e econômicas. Mediante o exposto, foram percebidas indicações de profissões majoritariamente vinculadas à formação de nível de Ensino Médio e/ou Técnico para seu exercício, houve apenas uma menção à profissão de formação em nível superior. Entende-se que essas informações são intrinsecamente articuladas à âmbitos centrais do contexto do sujeito e refletem diretamente em sua vivência cotidiana, a saber: social, econômico e educacional.

Nesse sentido, retoma-se os argumentos de Patto (1981) acerca dos referidos aspectos que configuram o cotidiano de vida de estudantes, em especial os de escola pública advindos de famílias empobrecidas e da classe trabalhadora, os quais, de acordo com a autora, têm sido discutidos desde a década de 1970 no campo da Psicologia como “marginalidade, carência ou privação cultural” (p. 208). Mediante essa conceitualização, educadores e os chamados cientistas humanos buscavam à época, uma caracterização psicossocial destes grupos com o objetivo de fundamentar medidas educacionais que pudessem retirá-los desta situação e efetivamente estes sujeitos no âmbito cultural e social. Contudo, tal processo de integração era entendido como a “aquisição de valores, normas, padrões de cultura e habilidades que permitissem a inserção no mercado de trabalho de forma estável e duradoura” (p. 208). A chamada “redenção dos desafortunados” (p. 208) era defendida mediante o processo de escolarização e da educação compensatória, a qual oportunizaria condições igualitárias para estes sujeitos, bem como, a efetivação da democracia em uma sociedade de classes (Patto, 1981).

Esta mesma autora discute que a análise da extensa literatura existente à época, evidenciou que as pesquisas buscavam a caracterização da pobreza a partir do viés psicológico, mediante a identificação e enumeração de comportamentos, habilidades, atitudes

ou circunstâncias que supostamente fornecessem subsídios para evidenciar a efetiva distinção entre as classes pobres e as classes sociais dominantes e, nesse sentido, características familiares, bem como aspectos do processo de desenvolvimento, características emocionais e o próprio rendimento escolar estavam entre os tópicos mais pesquisados (Patto, 1981).

Concorda-se que conhecer os aspectos sociais, econômicos, familiares e culturais são imprescindíveis para a compreensão do sujeito e do seu meio cotidiano, todavia, esse processo deve buscar a ampliação do olhar sobre o estudante real e seu contexto de vida, de modo que também forneça subsídios para o desenvolvimento de práticas efetivas ao considerar a relação entre família-escola. De forma articulada aos pressupostos teóricos que orientam a presente pesquisa, concorda-se com Guzzo e Tizzei (2007) e Silva e Guzzo (2019) na compreensão de que o processo de desenvolvimento humano ocorre em um determinado contexto histórico, social e cultural, o qual é mediado por relações que devem considerar também as dimensões físicas, intelectuais e simbólicas presentes na vida cotidiana do sujeito.

A família e a escola são compreendidas enquanto instituições fundamentais para o processo de desenvolvimento humano, visto que, na grande maioria, são estes os dois primeiros ambientes sociais que proporcionam aos indivíduos vivências, estímulos e espaços de referência para o fomento de relações interpessoais, inserção na cultura, construção de conhecimentos e da conduta. Mediante o envolvimento efetivo entre família e escola, a escolarização transforma-se em uma atividade verdadeiramente conjunta, o que favorece o processo de desenvolvimento integral do sujeito, ao considerar que é fundamental à escola oportunizar espaços que consolidem essa participação (Albuquerque & Braz Aquino, 2021; Freitas, 2016; Guzzo et al. 2018; Oliveira & Marinho-Araújo, 2010; Silva & Guzzo, 2019).

Contudo, não se pode negar que a escola e seus profissionais tendem a buscar por um modelo de família ideal e assim, desenvolvem ações que estão fundamentadas em estereótipos ou mesmo no afastamento destes à medida em que não correspondem às necessidades da

escola, assim, existe um processo histórico de desconsideração das histórias particulares e condições de vida destes sujeitos (Patto, 1992; Silva & Guzzo, 2019). Portanto, entende-se a importância do desenvolvimento de ações que busquem compreender a interdependência dos processos psicológicos e sociais no desenvolvimento humano, de modo a possibilitar análises das situações vivenciadas pelos sujeitos e seus indicadores do desenvolvimento de forma estreitamente articulada às suas condições de vida (Guzzo & Tizzei, 2007).

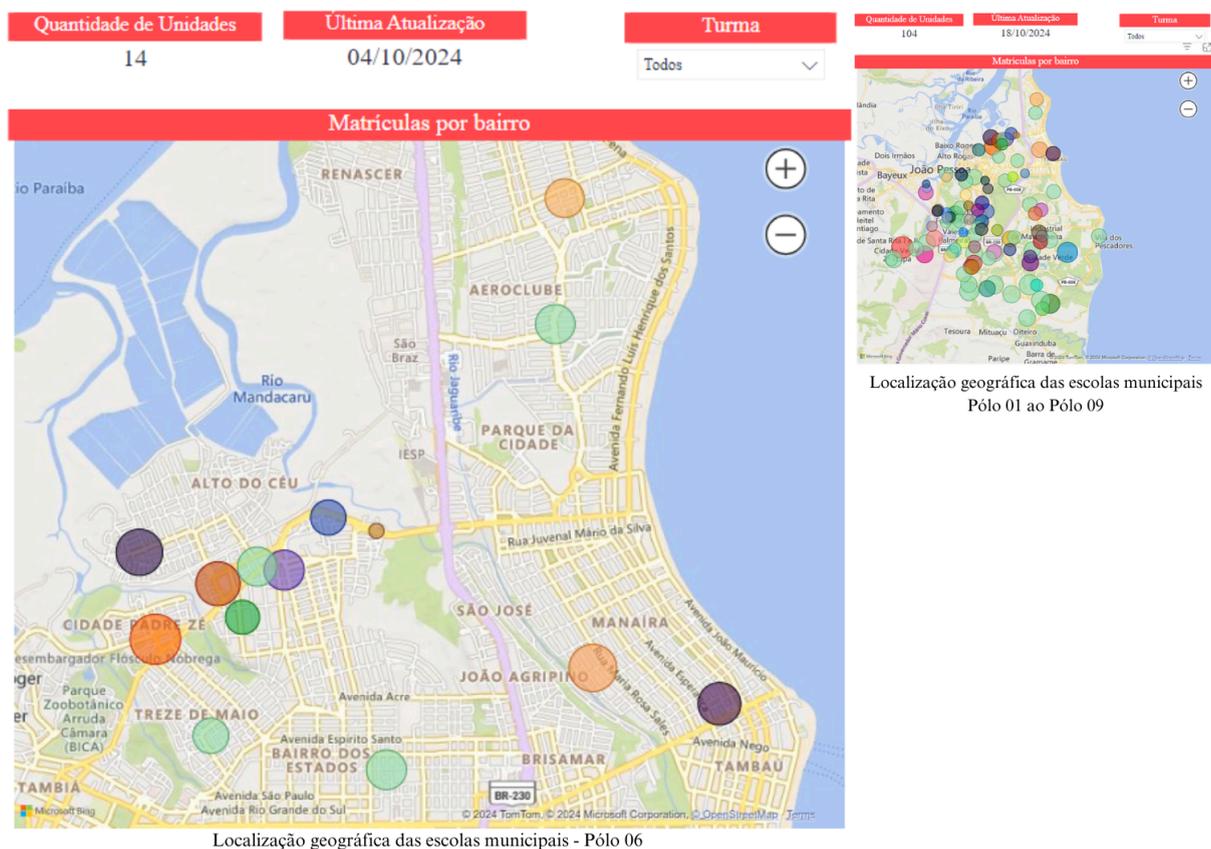
É nesse sentido que, de forma complementar, buscou-se levantar também aspectos sobre a localização e trajeto das(os) estudantes respondentes em relação à escola que estudam. Desse modo, foi identificado que 18 respondentes moram no mesmo bairro da escola em que estudam, duas no bairro vizinho e duas na mesma rua. Das respondentes, 20 estudantes indicaram que vão para a escola à pé e três vão de moto, um de ônibus, um de carro particular e um de transporte de aplicativo. Vale mencionar que, ainda que estivesse disposto no formulário, não houve respostas para o item “Moro em uma cidade diferente da minha escola”.

É válido evidenciar que as(os) estudantes participantes do estudo situam-se majoritariamente em escolas localizadas no Pólo 6 da Rede Municipal de João Pessoa-PB. Conforme o Portal de Dados das Escolas da Secretaria de Educação e Cultura Municipal de João Pessoa-PB (SEDEC/JP), o Pólo 6 conta atualmente com 14 escolas de Ensino Fundamental I e/ou II, com o total de 7.303 estudantes matriculados, organizados em 276 turmas formadas.

O Pólo 6 agrupa escolas situadas no Alto do Céu, Aeroclub, Bairro dos Estados, Bairro dos Ipês, Bessa, Jardim Oceania, Manaíra, Mandacaru, Padre Zé, Tambaú e Treze de Maio. O referido Pólo aglutina contextos que possuem características sociais e econômicas altamente discrepantes entre si, ao considerar que bairros como Manaíra e Tambaú possuem uma alta concentração de estabelecimentos comerciais, shoppings, praias e dispõem dos

principais pontos turísticos que movimentam a economia e cultura da cidade, resultando em maior investimento imobiliário e o consequente fomento à valorização da área; têm-se os bairros de Mandacaru e Padre Zé que, ainda que dispunham de equipamentos como Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), CRAS, CREAS, Unidades Básicas de Saúde e Unidades de Polícia Solidária (UPS), são ocupados majoritariamente por famílias em situação de pobreza e vulnerabilidade social, o que historicamente contribuiu para que os referidos bairros consolidassem o título de mais violentos da cidade. Na figura 3 a seguir é apresentado a disposição geográfica das escolas componentes do referido Pólo.

Figura 3 - Mapa de Unidades do Pólo 6 da Rede Municipal de João Pessoa-PB



Fonte: Portal de Dados - SEDEC João Pessoa-PB

Concorda-se com Guzzo (2016) quando referem que a escola pública e as comunidades que residem em seu entorno podem configurar um cenário em que a polarização entre riqueza e pobreza é materializada. Ao pensar a disposição geográfica de João Pessoa e

em especial do referido Pólo, percebe-se que os critérios para o agrupamento desse espaço bem como os equipamentos nele situados, em termos de Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's), escolas e demais redes de apoio, fornecem subsídios para esse tipo de situação social.

Entende-se que esses espaços são habitados por diferentes grupos, com diferentes contextos de vida e situações socioeconômicas e que, ao pensar sobre o desenvolvimento destes sujeitos e suas comunidades, não se pode deixar de lado a compreensão de que é em um sistema econômico capitalista que este desenvolvimento ocorre. Nessa linha de raciocínio, defende-se que “não se pode compreender o desenvolvimento humano sem uma perspectiva histórica e materialista da realidade.” (Guzzo, 2016, p.16). Portanto, ao considerar o olhar sobre o aspectos sociais que constituem a vida cotidiana dos sujeitos, a partir de um viés preventivo de atuação profissional, entende-se que a importância do papel da(o) psicólogo reside então em contribuir com o processo de compreensão acerca dos elementos que são próprios da realidade cotidiana das comunidades, escolas e grupos que a compõem, com o objetivo de conhecer os indicadores que se constituem enquanto facilitadores ou que configuram-se entraves ao processo de desenvolvimento dos sujeitos nela inseridos (Guzzo, 2016).

6.1.2. Caracterização Formativa das(os) Estudantes Líderes de Turma Participantes:

No que concerne aos aspectos formativos, foi levantado que majoritariamente as(os) respondentes situavam-se no sétimo ano do ensino fundamental e estavam há dois anos matriculadas(os) na escola em que exerciam a função de liderança ou vice-liderança no momento da pesquisa. Dentre as(os) 22 estudantes respondentes, 17 nunca haviam repetido de ano escolar em seu processo de escolarização, já cinco indicaram que sim. Quanto às(aos) que indicaram repetência, foram levantadas duas menções à reprovação no sexto ano do Ensino Fundamental, das quais uma indicou a disciplina de matemática como motivador, seguido de

uma indicação de reprovação no quarto ano do Ensino Fundamental, com menção à disciplina de português como motivador. Além disso, houve indicações à disciplina matemática como motivador de repetência, contudo, sem menção ao ano escolar referente, bem como um estudante que respondeu que não havia sido reprovado, mas que ficou ausente da escola por dois anos devido à pandemia.

O levantamento de aspectos referente ao processo de escolarização de estudantes é uma ação amplamente defendida em produções contemporâneas do campo da Psicologia Escolar (Guzzo, Moreira & Mezzalira, 2016; Marinho-Araújo, 2014, 2015; Mezzalira et al, 2019; Neves, 2011). De acordo com Neves (2011), a reconstrução do processo de escolarização é um ponto central para a ampliação do olhar sobre o estudante e visa essencialmente resgatar como se deu a inserção deste na escola, bem como conhecer o seu processo de desenvolvimento em anos anteriores.

Ao considerar o contexto das ações de promoção ao protagonismo estudantil, entende-se que o levantamento acerca dos aspectos formativos de estudantes protagonistas pode fornecer subsídios para o entendimento de como tem se configurado o perfil de estudantes que se vinculam a estas atividades. Nesse sentido, conforme descrito anteriormente, majoritariamente as(os) estudantes líderes ou vice-líderes de turma participantes do estudo não são estudantes com histórico de reprovações em seu processo de escolarização. Contudo, é válido ressaltar que a participação de estudantes líderes com histórico de repetência pode configurar um indicador de que a função de liderança estudantil tem se democratizado paulatinamente, de modo que a influência de direcionamento para um perfil ideal ou de um aluno modelo para esses espaços e funções na escola esteja em processo de mitigação.

No que concerne aos motivadores de repetência e anos escolares indicados, foi percebido a dupla menção ao sexto ano do Ensino Fundamental. É interessante mencionar

que, devido à Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005, a qual define as normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, é evidenciado a demarcação acerca do período início de fim dos Anos Iniciais e dos Anos Finais. O referido período de transição entre os mencionados segmentos educacionais é correspondente à faixa etária entre os 10 e 14 anos dos estudantes, nesse sentido, acontece de forma concomitante ao início do período da adolescência.

Cassoni et al. (2021) indicam que é neste período entre os dez e treze anos aproximadamente, que as(os) estudantes passam por mudanças físicas e cognitivas substanciais, as quais, de forma imbricada no início da adolescência e à emergência de uma nova forma de pensamento, mais abstrata, fomentam mudanças nos relacionamentos interpessoais do sujeito, especialmente em sua família e grupo de pares. Além disso, as autoras mencionam que estes sujeitos vivenciam também essa importante modificação no seu contexto escolar: a transição do primeiro para o segundo momento do Ensino Fundamental.

Conforme Zittoun (2016), as transições são um processo tipicamente humano. Nesse sentido, Rodrigues (2018) pontua que “o processo de transição acontece por meio de rupturas ou mudanças de experiências até o momento em que essa nova esfera de experiência construída seja aceita e acomodada no novo período do ciclo da vida dos sujeitos” (p. 20). Vale salientar também que pesquisadores contemporâneos (Azevedo, 2017; Carbonieri, Eidt & Magalhães, 2020; Cassoni et al., 2021; Montezi & Souza, 2013; Rodrigues, 2018; Torrez & Mouraz, 2019) afirmam que as transições escolares são parte do processo de desenvolvimento humano e podem acontecer em momentos como a chegada em uma nova escola, ou a passagem para um novo ano escolar.

Um dos principais pontos de mudança que advém do momento de encerramento dos Anos Iniciais e o conseqüente início dos Anos finais é a mudança na vivência escolar, em termos de rotina, aumento de professores e eventualmente mudanças de turnos e de escolas.

Quanto ao referido ponto, Paula et al. (2018) indicam que esses aspectos podem tornar inclusive a relação professor-aluno mais impessoal, de forma a mitigar os processos de formação de vínculo. Acrescido a isto, Cassoni et al. (2020) e Maia, Soares, e Leme (2019) enfatizam que quando há mudanças de escolas nesse período, a formação de novos grupos sociais entre os pares, bem como a manutenção do grupo anteriormente formado podem ser comprometidas, o que pode influenciar no processo de ensino aprendizagem no referido ano escolar.

Todavia, enfatiza-se que apesar dos desafios acadêmicos e interpessoais percebidos durante os processos de transição escolar, os fatores de proteção contextuais presentes nesse período podem atenuar e ou mesmo impedir os efeitos dos riscos (Cassoni et al., 2021). Nesse sentido, Paula et al. (2018), destacam o papel importante dos profissionais da educação no desenvolvimento de práticas junto à professores e familiares, com o objetivo de promover espaços de reflexão sobre as questões voltadas aos processos de ensino e aprendizagem, bem como aos possíveis entraves relacionais que possam surgir durante o processo de transição escolar, de forma a fomentar a realização de práticas e estratégias de enfrentamento coletivas e institucionais. Dito isso, a partir da próxima seção serão evidenciados e discutidos os aspectos referentes ao indicado pelas(os) estudantes líderes de turma participantes deste estudo, no que concerne às percepções e participações nas ações de promoção ao protagonismo estudantil.

6.2. Resultados da Análise do Questionário sobre as Ações de Protagonismo Estudantil nos Cenários Educacionais Direcionado para as(os) Estudantes Protagonistas.

“(...) ter uma responsabilidade maior e não se gabar por isso.” (E2)

Nesta seção serão apresentados e discutidos os resultados obtidos pelo *Questionário sobre Ações de Promoção ao Protagonismo Estudantil nos Cenários Educacionais* contido no formulário google direcionado às(aos) estudantes vinculadas(os) a atividades de protagonismo estudantil dos Anos Finais da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa-PB. As discussões aqui situadas tomaram como base principal as formulações teóricas que compõem a Psicologia Histórico-Cultural, no que concerne especialmente ao período da adolescência, bem como documentos técnicos orientadores e produções contemporâneas desenvolvidas sob a pauta do protagonismo estudantil nos contextos escolares.

6.2.1. Relatos Acerca das Percepções de Estudantes Sobre o Protagonismo Estudantil:

Inicialmente, buscou-se saber das(os) estudantes protagonistas participantes do estudo se elas(es) já haviam ouvido falar sobre o termo “Protagonismo Estudantil”. Desse modo, das(os) 22 respondentes, 12 indicaram que sim e 10 indicaram que não. Em continuidade, foi solicitado que as(os) estudantes protagonistas respondessem ao questionamento: *Para você, o que seria "Protagonismo Estudantil?"*

Desse modo, a partir da análise das respostas descritas no questionário online, as quais foram organizadas com base no procedimento de Análise de Conteúdo Temática disposto por Minayo (2004), cinco das(os) estudantes protagonistas indicaram **Não Saber Dizer**: *“não sei dizer”* (E11), *“nao sei”* (E12), *“nao sei dizer”* (E13), *“não sei oque é isso”* (E15), *“nao sei”* (E21); quatro indicaram a ideia de **Representar/Ser Porta-Voz**: *“representa as outras”* (E1),

“é ser porta voz da turma” (E7), “seria pra representar sua turma em outros lugares” (E19), “representar a turma” (E22), três indicaram a ideia de **Assumir a Liderança/Ser o Principal**: “ser uma pessoa principal” (E1), “assumir a liderança” (E3) “ser o principal da vida ou carreira” (E5); três relacionam diretamente às funções desenvolvidas, como **Ser Presidente de Sala/Organizar/Administrar**: “presidente de sala” (10); “administrar suas respectivas salas” (E14), “ajudar a organizar” (E22) e; duas indicaram a noção de **Responsabilidade**: “ter uma responsabilidade maior e não se gabar por isso” (E2), “um grupo de alunos responsaves” (E14).

Para além destas, foram identificadas as ideias de **Poder Ajudar**: “poder ajudar pessoas” (E3); **Comando**: “comando” (E4); **Desenvolver Atividades**: “desenvolver atividades” (E6); **Participar de Algo**: “participar de algo” (E6); **Discutir sobre a Infância**: “sobre como e a infância da criança” (E9); **Mais Opções Para os Alunos**: “dar mais opções para os alunos” (E16); **Ação que Acontece nas Escolas**: “é um tipo de ação que acontece nas escolas” (E17) e; **Pessoa que Escuta os Amigos**: “uma pessoa que escuta os amigos” (E20). Nesse ponto, vale mencionar que uma das estudantes demonstrou inquietação por não saber responder a questão, ainda que fosse constantemente reafirmado pelo pesquisador que não se tratava de um momento avaliativo e que ela poderia descrever o que entendia ser, ou se não saberia dizer, caso fosse. Contudo, a estudante preferiu pesquisar no *Google* e copiar e colar a resposta que surgisse na pesquisa, desse modo, a resposta indicada pela estudante refere-se à um **Espaço Educacional**: “Espaço educacional aberto aos estudantes para atuar como representante, dando oportunidade para poder gerar mudanças decisivas na realidade social” (E8). Estas verbalizações organizadas em unidades de análise foram dispostas em uma nuvem de palavras, a qual é apresentada na figura 4 a seguir.

Figura 4 - Relatos Acerca das Percepções de Estudantes Sobre o Protagonismo Estudantil



Fonte: Autoria Própria.

A partir da figura 4, percebe-se que as(os) estudantes respondentes não sabem dizer ou não sabem do que se trata o Protagonismo Estudantil. Nesse sentido, é importante destacar que se optou por questionar acerca da terminologia mencionada, por ser esta a adotada para o presente estudo. No entanto, ao retomar o levantamento da literatura realizado na presente pesquisa, verificou-se a existência de uma gama de termos que são utilizados para descrever o referido processo de atribuição de função de representação aos estudantes nas escolas. Além disso, lembra-se que atualmente o projeto desenvolvido pela Rede Municipal de João Pessoa é intitulado ‘Liderança Estudantil’, o que pode ser um fator que influenciou a alta indicação de respostas negativas à questão.

Todavia, é válido mencionar que a indicação do não saber também surgiu no estudo desenvolvido por Prata (2022), o qual buscou investigar sobre o papel do grêmio estudantil no desenvolvimento e na participação de estudantes dos Anos Iniciais. Contudo, as respostas mais expressivas do estudo indicaram menções a este espaço como um grupo de estudantes

que buscam a melhoria da escola e ajudar os alunos e/ou diretoras(es), respostas coadunam ao exposto acima. Além disso, o estudo de Meireles (2020) também assemelha-se ao aqui exposto na medida em que mais de 10% dos estudantes participantes indicaram não saber o que é um grêmio estudantil, mesmo que, de acordo com a autora, a escola tivesse passado por um período de eleição da equipe gremista no período de coleta de informações.

Quanto a isto, Prata (2022) discute que as respostas permitiram observar que as crianças participantes não haviam se apropriado do conceito pela sua definição, a ponto de conseguirem abstrair as características e formar uma síntese, mas atribuíram a ideia do conceito a partir das ações concretas que foram possíveis desenvolver na escola. De modo semelhante, Meireles (2020) afirma como necessário que os estudantes reconheçam as possibilidades de ação de seu contexto, bem como tenham clareza sobre esses espaços e seus funcionamentos para que haja uma efetiva apropriação e participação nestes espaços.

Ao considerar estes resultados, problematizam-se os motivos pelos quais um grupo de adolescentes não sabe expressar ou descrever algo que se presume ocorrer na escola, ao considerar também a função a estes atribuída. Além disso, perceber que tais respostas coadunam-se com as levantadas em um grupo de crianças com atribuições similares. Tais aspectos fornecem subsídios para refletir acerca de um exercício de funções que não tem sido operado de forma consciente por parte dos estudantes. É importante retomar que a partir da Psicologia Histórico-Cultural, a consciência é entendida enquanto habilidade de avaliar as informações sensoriais e respondê-las mediante pensamentos e ações críticas, ou seja, não é um “estado interior” primário do ser humano, pois os processos psicológicos se desenvolvem a partir das relações com o meio. Conforme ocorre a complexificação das formas de vida, com mudanças no modo de existência do sujeito e nas próprias estruturas orgânicas, os modos de interação com o meio também se modificam, aspectos tais que são ainda mais evidenciados ao considerar as transformações biológicas, psicológicas e sociais advindas do período da

adolescência, aqui em evidência (Luria, 1896-1934/2010; Vigotski, 1996/2006).

É nesse ponto que vale retomar que uma das principais transformações que acontecem no período da adolescência refere-se à formação do pensamento por conceitos. Conforme Anjos e Duarte (2017), na perspectiva de Vigotski, o adolescente é sobretudo um ser pensante. Essa nova forma de pensamento, que é característica da adolescência, é entendida enquanto uma forma nova e superior de atividade intelectual, um novo modo de conduta e a chave de todo o desenvolvimento do pensamento. Portanto, a formação de conceitos é o processo de representação *no* concreto das mudanças revolucionárias que ocorrem no conteúdo e na forma de pensamento do sujeito, por meio dessa forma mais complexa de pensamento, o adolescente avança na compreensão de sua realidade e das pessoas ao seu redor. Desse modo, o pensamento imediato dá lugar ao pensamento abstrato, e os conteúdos do pensamento do adolescente se convertem em convicções internas, as quais orientam seus interesses, normas de conduta, desejos e propósitos (Facci, 2004; Anjos & Duarte, 2017).

Assim, concorda-se com Freire (1981) na defesa da importância do processo de conscientização e no desenvolvimento de ações conscientes. Entende-se que aspectos como a vivência coletiva, bem como próprio processo de participação deve ser ensinado, pois não são inatos aos sujeitos. E assim, para o ensino de conceitos como democracia, representatividade e/ou participação é necessário que haja um estreitamento da relação do conceito com a prática, da forma com o conteúdo ensinado, para que a aprendizagem seja efetiva. Além disso, entende-se que a participação requer ações complexas que estão articuladas a vivências que os estudantes podem não dispor, mas que podem se desenvolver à medida em que são criadas condições que as propiciem (Asbahr, 2017; Oliveira & Asbahr, 2022; Braga, 2022; Lucon & Oliveira, 2022; Prata, 2022; Pistrak, 2000).

Nesse sentido, compreende-se que à medida em que as(os) estudantes protagonistas tornam-se capazes de refletir sobre si mesmas(os) e o seu mundo, podem considerar o seu

meio e as relações que nelas se estabelecem de forma mais crítica. Desse modo, a possibilidade de atuar sobre a realidade objetiva e convertê-la à objeto de sua ação crítica e refletida torna-se concreta. Tais argumentações coadunam com os escritos de Freire (1981) na compreensão de que, à medida em que os seres humanos agem sobre sua realidade, de modo a transformá-la mediante sua ação, a consciência destes é então condicionada, e expressa esse condicionamento a partir de diferentes níveis (Freire, 1981).

Assim, retoma-se que para além da indicação do ‘não saber’, também foram levantados relatos que indicam percepções sobre o protagonismo estudantil a partir do viés da ajuda ao grupo de estudantes, bem como da representação e da participação destes na escola, mas também pelo viés da organização, administração e comando das salas de aula em que estes estudam e foram democraticamente eleitas(os) líderes. Estes resultados também surgiram no estudo de Prata (2022), o qual levantou três grupos de relatos que se referem ao grêmio estudantil enquanto um grupo de alunos que tem o objetivo de ajudar a escola, a diretora e/ou os alunos, com foco em melhorar a escola.

Conforme a autora, a complexificação da ação do sujeito em sua realidade e a possibilidade de fomento a novas relações por ela possibilitadas se articulam aos princípios de participação que são descritos por Bordenave (1994), em especial, ao que se refere a esta como um processo de desenvolvimento da consciência crítica e da aquisição de poder. Deste modo, entende-se que é possível que as respostas que apresentam elaborações mais complexas acerca do protagonismo estudantil advenham de estudantes cujo meio propiciou maior vivência prática de sua função e, desse modo, mais consciência sobre as ações na escola.

De acordo com Lucon e Oliveira (2022), a partir de uma concepção histórico-cultural do desenvolvimento, entende-se que o sujeito se constrói enquanto ser pensante por meio das ações que são vivenciadas por estes, de modo que o meio, aqui compreendido enquanto fonte de desenvolvimento (Vigotski, 2018), lhe promoverá subsídios para o seu desenvolvimento

consciente e crítico; por conseguinte, o sujeito passa a participar ativamente na construção do cenário em que se insere. Assim, entende-se que o protagonismo é construído através das ações e relações que são vivenciadas pelos estudantes, ao passo que se envolvem em atividades direcionadas à problemas reais, que fomentem a sua atuação concreta por meio do viés do desenvolvimento da iniciativa e da responsabilidade coletiva (Costa, 2000; Martins & Dayrell, 2013; Lucon & Oliveira, 2022). Portanto, tais argumentos coadunam com o estudo de Lucon e Oliveira (2022), desenvolvido com estudantes gremistas do sexto ao oitavo ano, ao discutirem que à medida em que foram proporcionadas condições para o estudo de conceitos, planejamento de propostas e elaboração de materiais de forma coletiva, os estudantes participantes apresentaram maior protagonismo e autonomia em discussões conceituais e na organização e execução das atividades propostas.

É nesse sentido que buscou-se saber também acerca de quais seriam as demais **Atividades que Estudantes Protagonistas Participam na Escola** em que estavam vinculadas(os). Assim, 19 estudantes indicaram que participam da **Representação/Liderança de Turma**, 10 estudantes indicaram que participam de **Projetos da Escola**, seis estudantes indicaram que participam de **Reunião de Pais e Professores**, cinco estudantes indicaram que participam no **Conselho de Classe**, três estudantes indicaram a participação nas **Assembleias de Classe/Estudantis**, duas estudantes indicaram o item **Não participo de Ações na Escola**, uma estudante indicou que participa de **Assembleias Gerais** e uma estudante indicou que participa do **Grêmio Estudantil**.

Desse modo, foi percebido que a maioria das(os) estudantes líderes ou vice-líderes de turma respondentes não costumam participar de demais atividades da escola para além das que já desenvolve ou participa. Este resultado coaduna com o estudo de Meireles (2020), a qual levantou que a participação dos estudantes respondentes em demais espaços e/ou ações da escola para além das desenvolvidas em parceria com as psicólogas-pesquisadoras eram

mínimas, visto que ações como o Conselho de Classe, Conselho da Escola e elaboração e discussão do Projeto Político-Pedagógico (PPP) tiveram porcentagem de 14%, 7% e 3% respectivamente. Quanto ao referido achado, a autora pontua que se a representação da participação de estudantes nas ações da escola é baixa, vale também refletir e avaliar que por vezes ela ainda é meramente burocrática (Meireles, 2020). Dito isso, com o objetivo de apreender a relação e a participação destas(es) estudantes nas atividades de promoção ao protagonismo em que estão vinculadas(os) na escola em que estudam, considerou-se pertinente conhecer os aspectos motivadores para que estes estivessem ligadas(os) à tais funções e/ou espaços coletivos escolares. Os resultados desse levantamento serão apresentados a seguir.

6.2.2. Motivações de Estudantes Protagonistas para Participar de Ações de Protagonismo Estudantil:

Foi perguntado aos estudantes protagonistas, o que havia levado-lhes a participar de atividades de protagonismo estudantil na escola em que estavam vinculadas(os). Desse modo, foram obtidas respostas vinculadas à: ***Interesse/Curiosidade, Influência do Grupo; Para Aprender Mais; Para Melhorar a Escola; Para Ajudar a Turma; Vontade de Dar Voz Para Outros Alunos; Desejo de Ser Exemplo Para os Outros Alunos; Colocar Ordem; Dar Conselhos aos Alunos; Aprender a Ter Responsabilidade; Foi Representante no Ano Anterior, Ninguém Mais se Candidatou e; Nada.*** As respostas na íntegra serão apresentadas a seguir.

A categoria ***Interesse/Curiosidade*** é formada pelas respostas:



“me interessar” (E2), *“a curiosidade”* (E9), *“por que eu achei interessante”* (E12); *“eu tinha o desejo de ser,então resolvi tentar”* (E13); *“de primeira vez eu queria saber como é ser e depois achei que poderia ajudar a turma”* (E19);

A categoria ***Influência do Grupo*** é formada pelas respostas:



“a confiança que meus colegas me deram” (E3), *“a classe”* (E7), *“O que me levou a participar do protagonismo estudantil foram os meus amigos.”* (E8), *“pedido dos alunos da classe”* (E14);

A categoria ***Para Aprender Mais*** é formada pelas respostas:



Para Aprender Mais: *“aprender mais”* (E2), *“saber mais sobre o assunto”* (E4), *“enteder mais sobre o caso”* (E9).

A categoria ***Para Melhorar a Escola*** é formada pelas respostas:



“para ajudar a escola” (E10), *“gosto muito de organizar coisas, e eu queria mudar um pouco minha sala”* (E11), *“para a melhoria da minha escola”* (E18), *“melhorar a sala de aula”* (E21).

A categoria ***Para Ajudar a Turma*** é formada pelas respostas:



“ajudar minha turma” (E16); *“de primeira vez eu queria saber como é ser e depois achei que poderia ajudar a turma”* (E19).

Para além destas, foram levantadas respostas que indicam a ***Vontade de Dar Voz Para Outros Alunos***: “*a vontade de dar a voz para outros alunos*” (E1); o ***Desejo de Ser Exemplo Para os Outros Alunos***: “*ser exemplo para os outros alunos*” (E5); para ***Colocar Ordem***: “*pra colocar ordem*” (E6); para ***Dar Conselhos aos Alunos***: “*por que eu quero dá conselho pra a queles quer não ser respeita um com o outro*” (E15); para ***Aprender a Ter Responsabilidade***: “*para eu aprender mais a ter responsabilidade*” (E16); porque ***Foi Representante no Ano Anterior***: “*porque no ano anterior também fui representante*” (E17); porque ***Ninguém Mais se Candidatou***: “*porque a maioria das pessoas não sabem organizar muito bem e só eu me candidatei*” (E22) e uma estudante que indicou ***Nada***: “*nada*” (E20).

Com base no exposto, percebe-se que majoritariamente as motivações das(os) estudantes para se vincularem às atividades de protagonismo estudantil estão articuladas ao interesse e à curiosidade, bem como à influência e o incentivo do grupo. Tais indicações articulam-se aos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural acerca do período do desenvolvimento aqui em evidência, em especial, às formulações de Vigotski (1984/2006) no que concerne ao entendimento dos interesses enquanto uma necessidade cultural, superior e consciente, a qual põe em marcha o comportamento do sujeito. Retoma-se então os principais aspectos acerca dos interesses, apresentados ao longo do capítulo inaugural deste trabalho, ao enfatizar que estes são desenvolvidos através das relações que são estabelecidas entre os indivíduos em um determinado meio, e podem fomentar formas de significações diversas, a depender das diferentes configurações de tais relações. Portanto, sabe-se que os interesses não são inerentes ao adolescente, mas são produzidos dialeticamente, ao considerar também que as mudanças internas decorrentes desse período do desenvolvimento também mobilizam diferentes relações com o meio (Ferreira et al., 2021; Vigotski, 1984/2006).

De igual modo, as indicações acima mencionadas acerca do papel do grupo enquanto aspecto motivador para adesão a atividades de protagonismo estudantil, coadunam-se com os

escritos da Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento humano, em especial ao que se refere à atividade-guia do período da adolescência: a comunicação íntima pessoal (Anjos & Duarte, 2017; Elkonin, 1904-1984/2017; Facci, 2004). A referida atividade guia ressalta o papel do grupo no desenvolvimento psíquico das(os) adolescentes, visto que, por meio do código de companheirismo, estas(es) se tornam mais críticos em relação às exigências que são impostas, bem como em sua conduta, e nesse sentido, buscam uma forma de posicionamento pessoal frente às demandas concretas que lhes são impostas pelo meio social e pessoal na própria relação com o grupo em que se inserem (Facci, 2004).

Conforme Anjos e Duarte (2017), diante dessa atividade guia é necessário que haja um trabalho pedagógico coletivo com o *grupo* de adolescentes, visto que “a opinião dos adolescentes sobre si e sobre suas qualidades coincide mais com a valoração que seus colegas fazem, e não no que pensam seus pais ou professores” (p. 201). Nesse sentido, o papel e influência do grupo é evidenciado à medida que se compreende que é pelo seu grupo que a(o) adolescente tende a agir, pois é na relação entre os pares que são formados os pontos de vista acerca do mundo, das relações que são estabelecidas, e os sentidos e imaginações relacionadas ao futuro (Facci, 2004; Anjos & Duarte, 2017). Ademais, conforme os autores, esse comportamento alinhado ao grupo fomenta o desenvolvimento de novas tarefas e novos motivos de atividades. Dito isso, ao considerar o cenário de ações de protagonismo estudantil, no próximo tópico serão apresentadas e discutidas as informações referentes ao levantamento das atividades práticas desenvolvidas pelas(os) estudantes participantes do estudo.

6.2.3. Atividades Realizadas pelas(os) Estudantes Protagonistas:

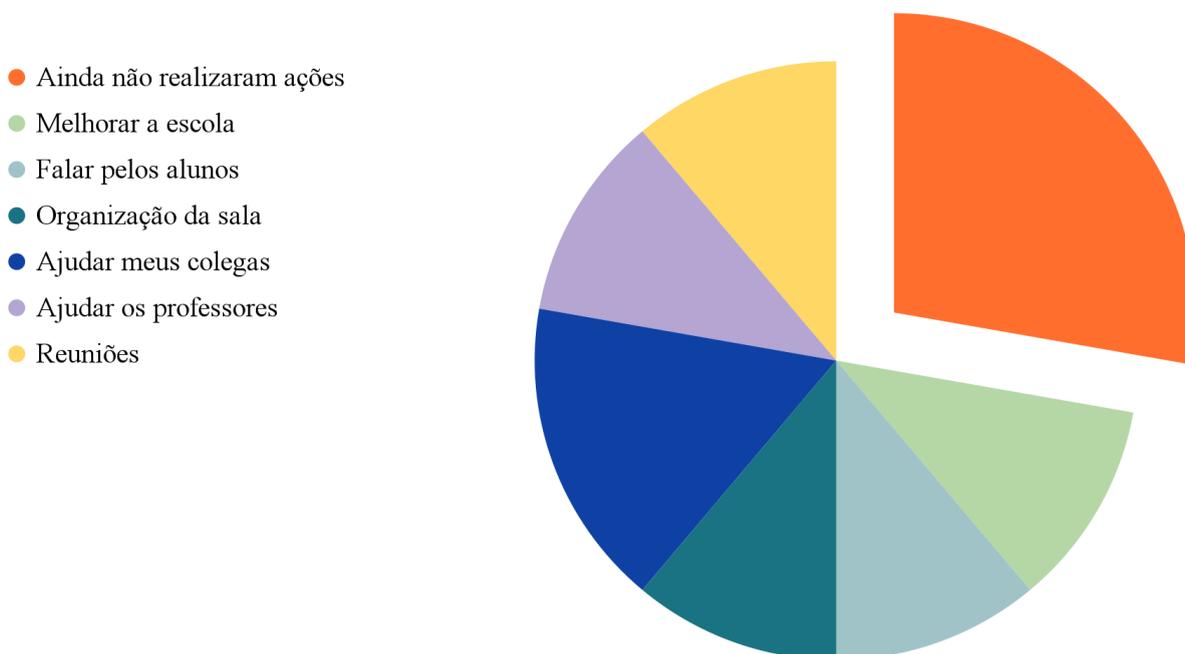
No que concerne às atividades, ações e/ou funções específicas desenvolvidas pelas(os) estudantes protagonistas em suas escolas, das(os) 22 participantes cinco indicaram que ***Ainda não Realizaram Ações***: “*ainda não fiz nada*” (E15), “*até agora nada*” (E18), “*ainda nada*”

(E20), “*ainda não teve nenhuma reunião*” (E21), “*nenhuma por enquanto*” (E22); três indicaram **Ajudar os Alunos**: “*ajudo meus colegas com as atividades*” (E8), “*ajudar os alunos*” (E10), “*devo ajudar os aluno a melhorar*” (E12); duas mencionaram **Falar pelos Alunos**: “*falar pelos alunos quando eles precisam*” (E4), “*eu acho que como lider de turma eu posso ajudar os alunos a se conectarem com a secretaria da escola falando sobre problemas dos alunos em sala de aula*” (E19); dois indicaram **Ajudar os Professores**: “*ajudar os professores a montar projetos*” (E9) e “*eu ajudo os professores, falo para os alunos entrarem na sala*” (E11); dois mencionaram **Reuniões**: “*reuniões*” (E16) e “*reuniões*” (E17); duas mencionaram **Melhorar a Escola**: “*coisas que irá melhorar a escola*” (E2) e “*ajudo na melhoria da escola com propostas.*” (E8) e também ações voltadas à **Organização da Sala**: “*a organização da sala*” (E7) e “*manter a sala limpa*” (E10).

Para além destas, também foram levantadas **respostas** únicas à **Adiantar Aulas**: “*adianto as aulas acaso algum prof falte*” (E1); **Ajudar no Interclasse**: “*ajudei no interclasse*” (E3); **Dar Exemplo**: “*dar exemplo*” (E5); **Procurar Melhorar**: “*e procurar melhorar*” (E5); **Mediar Conflitos**: “*media conflitos*” (E6); **Dar o Nome de Quem Faltou**: “*dava o nome de quem faltou*” (E6); **Peças**: “*faço peças*” (E8); **Mais Respeito**: “*mais respeito*” (E10); **Reportar Acontecimentos à Direção**: “*falo com a direção quando algo acontece*” (E11); **Representar quando o Representante Eleito não Está**: “*eu represento quando o representante não vem*” (E13); **Administrar o Comportamento da Sala**: “*administrar o comportamento da sala*” (E14) e; **Resolver Questões da Turma**: “*resolver questões da mesma*” (E14). As principais respostas levantadas foram organizadas no gráfico 2 a seguir:

Gráfico 2 - Principais Atividades Realizadas pelas(os) Estudantes Protagonistas

Principais Atividades Realizadas Pelas(os) Estudantes Protagonistas:



Fonte: Autoria Própria.

Conforme apresentado no gráfico 2, a principal menção das(os) respondentes refere-se à indicação de não realização de ações até o momento de participação na pesquisa. Nesse sentido, é importante inicialmente destacar que o projeto de Liderança Estudantil na configuração atual é uma conquista recente da Rede Municipal de Educação de João Pessoa-PB. As ações institucionalizadas em todas as escolas da rede foram iniciadas efetivamente no ano de 2023, e oficializadas mediante a assinatura do decreto nº 10.364/23 em agosto do referido ano. Acrescido a isso, menciona-se que o período de levantamento de informações nas escolas da rede municipal aconteceu entre os meses de agosto de 2023 e maio de 2024, e assim, nos primeiros meses de coleta o Projeto de Liderança havia sido recém iniciado na rede como um todo. Em contrapartida, os meses finais de levantamento coincidiram com as datas previstas no calendário letivo para o momento de eleição das novas

chapas para o ano corrente, as quais haviam sido recém-eleitas, fatores estes que podem ter contribuído para as respostas indicadas.

Todavia, a cartilha de *Orientações para Formação de Instâncias de Lideranças Estudantis* (João Pessoa-SEDEC, 2023) dispõe sobre dez atribuições que são direcionadas para estudantes eleitas(os) enquanto representantes de turma, as quais, em linhas gerais, estão articuladas ao objetivo de melhorar a convivência escolar; estimular a participação em reuniões e realizar o repasse das informações obtidas aos colegas; fomentar o conhecimento e cumprimento das regras da escola; orientar e encaminhar os colegas aos setores competentes; mediar diálogos entre os colegas e demais setores da escola, e; preservar o patrimônio público. Entende-se que as principais menções das(os) estudantes respondentes estão, de certa forma, alinhadas aos direcionamentos propostos pela Secretaria de Educação e Cultura Municipal de João Pessoa (SEDEC/JP) no que concerne às atividades a serem desenvolvidas.

Para além disso, vale salientar que as ações ligadas ao objetivo de melhorar a escola, realizar reuniões e/ou assembleias e a ajuda para arrumar a escola também surgiu nos relatos levantados por Prata (2022). Nesse estudo, a autora discute que isso pode ser explicado ao retomar o que Bordenave (1994) postulou como *retroalimentação* do grupo, aspecto que envolve uma tendência que prioriza o reconhecimento das consequências e fins mais imediatos da participação, como no caso dos objetivos de melhorar o ambiente escolar, organizar a sala e ajudar professores e colegas de classe. Considera-se que tais ações são válidas e se coadunam ao postulado pelo programa orientador das ações, todavia, é necessário realizar uma análise crítica acerca destas informações levantadas pelo estudo.

Por meio das respostas, é percebido que existem ações que estão alinhadas a uma participação voltada ao cumprimento burocrático das ações direcionadas pelo programa; em contrapartida, também foram levantadas ações voltadas à atuação com e pelo grupo que as(os) estudantes representam. Assim, é válido retomar que, em linhas gerais, Bordenave (1994)

dispõe sobre a existência de diversas maneiras de participar, quais sejam: a participação *de fato*; a participação *espontânea*; a participação *imposta*; a participação *voluntária*; a participação *provocada*; a participação *dirigida ou manipulada*; e a participação *concedida*.

Em primeiro plano, visto que as ações de promoção ao protagonismo estudantil nos moldes atuais configuram-se como um programa desenvolvido pela Secretaria de Educação (SEDEC/JP), de forma articulada ao próprio Decreto Municipal nº 10.364/23, entende-se que a forma de participação das(os) estudantes líderes de turma coaduna com os pressupostos de uma participação *provocada*, pois é fomentada por agentes externos, mas que ainda assim, o estudante tem opção de não participar ou se inserir no grupo, diferentemente da participação *imposta*. Nesse sentido, é válido enfatizar que inicialmente esse tipo de participação pode ajudar o grupo à atingir seus próprios objetivos, aspectos estes que surgem em relatos como: “ajudei no interclasse” (E3); “falar pelos alunos quando eles precisam” (E4); “eu acho que como líder de turma eu posso ajudar os alunos a se conectarem com a secretaria da escola falando sobre problemas dos alunos em sala de aula” (E19); mas também pode manipulá-lo para atingir fins previamente estabelecidos, os quais se alinham aos próprios interesses dos sujeitos que fomentam a participação, aspectos percebidos em relatos como: “administrar o comportamento da sala” (E14); “eu ajudo os professores, falo para os alunos entrarem na sala” (E11); “falo com a direção quando algo acontece” (E11).

Desse modo, ainda que seja disposto no artigo 10º do referido Decreto municipal que o orientador especialista do programa deva orientar as atividades dos representantes de turma de forma que respeite a autonomia e exclusividade da ação dos estudantes, entende-se que é nesse ponto que reside o grande desafio dos profissionais da educação: acompanhar as ações de promoção ao protagonismo estudantil nas escolas.

Ressalta-se então que um projeto no qual se busca a promoção do protagonismo e da autonomia estudantil deve estar pautado na orientação de um fazer que vise a estimulação e a

criação de condições facilitadoras para o desenvolvimento desse exercício por parte das(os) estudantes, de modo que estes possam tomar decisões, aprender a agir sobre o meio e, essencialmente, se desenvolver. Portanto, concorda-se com Freire e Scaglia (2007) no entendimento de que “só se pode aprender autonomia tendo atitudes autônomas” (p. 116). Assim, defende-se que a escola e os profissionais que a compõem devem criar condições favoráveis para que o estudante exerça seu protagonismo, de forma alinhada às necessidades, interesses e motivações produzidas pelo grupo em que esse se insere e representa, de modo a promover coletividade, cidadania, e o desenvolvimento de habilidades para lidar com a diversidade e com conflito de ideias (Araújo, 2015; Gaido et al., 2022; Libâneo, 2014; Lucon & Oliveira, 2022).

Mediante o exposto, no próximo tópico serão apresentados e discutidos os aspectos referentes às informações sobre as(os) profissionais da escola e sua participação nas ações de promoção ao protagonismo estudantil.

6.2.4. Profissionais que Acompanham e Profissionais que Podem Contribuir nas Ações de Protagonismo Estudantil:

Com o objetivo de conhecer quem está junto às(aos) estudantes protagonistas, foi realizado o questionamento acerca de quem participa das ações com estas(es). Desse modo, 14 estudantes indicaram que são as(os) próprias(os) ***Estudantes Protagonistas***, 10 estudantes indicaram ***Professores***, oito estudantes indicaram ***Assistente Social da Escola e Diretor(a)/Gestor(a)***, seis estudantes indicaram ***Psicóloga(o) Escolar***; três estudantes indicaram ***Estudantes em Geral*** e ***Orientador(a) Pedagógico(a)*** e; um estudante indicou ***Supervisor(a) Pedagógico(a)***.

Em contrapartida, foi questionado acerca de quais profissionais da instituição as(os) estudantes respondentes acreditam que poderiam contribuir com o desenvolvimento das ações

de protagonismo estudantil. Assim sendo, 16 estudantes indicaram que a(o) *Psicóloga(o) Escolar*, 13 estudantes indicaram *Professores*, 11 estudantes indicaram *Assistente Social* e *Diretor(a)/Gestor(a)*, quatro estudantes indicaram *Orientador(a) Escolar* e três estudantes indicaram *Supervisor(a) Escolar*.

Mediante o exposto, foi percebido que as ações de promoção ao protagonismo estudantil tendem se restringir aos próprios líderes de turma, por considerar também que a indicação de participação de estudantes teve o segundo menor quantitativo de respostas do total levantado. Quanto à participação de profissionais, evidenciou-se que são os *professores* que mais acompanham as ações com os estudantes líderes de turma participantes, seguido da indicação das(os) assistentes sociais e da gestão.

É interessante verificar que nesse momento inicial, a(o) profissional de Psicologia Escolar foi mencionado em quinto lugar dentre as(os) profissionais mais indicados. Por outro lado, assume o maior quantitativo de respostas quando perguntado acerca de quais profissionais da escola *poderiam contribuir* com o desenvolvimento dessas ações com as(os) estudantes, o que pode ter sido influenciado por fatores como a desejabilidade social no momento da resposta, o fato de que o pesquisador identificava-se como psicólogo no momento da pesquisa, bem como pela solicitação de ajuda das psicólogas(os) escolares das escolas participantes para reunir as(os) estudantes líderes para apresentação e posterior participação na pesquisa.

Quanto ao exposto, menciona-se que a participação e parceria de professores nas ações de promoção ao protagonismo estudantil também foi evidenciada nos estudos de Asbahr, Oliveira e Müller (2022), Prata (2022), Meireles (2020) e Schultz (2022). Conforme Meireles (2020), a participação de professores pode auxiliar o andamento das ações e contribuir com o provimento de exemplos concretos acerca das situações cotidianas que o grupo vivencia na escola, de modo que fomenta o desenvolvimento de novas perspectivas e temáticas a serem

discutidas. Além disso, a autora pontua que essa participação também é favorável ao professor, à medida em que este pode presenciar seus estudantes no efetivo exercício da participação, o que pode contribuir para a proposição de práticas mais dialógicas e didáticas em seu cotidiano. A seguir, serão apresentados e discutidos os aspectos referentes ao último tópico de informações levantadas com o grupo de estudantes.

6.2.5. Importância e Contribuições do Protagonismo Estudantil nos Contextos Escolares:

Por fim, considerou-se pertinente conhecer a perspectiva das(os) estudantes protagonistas acerca da importância e das possíveis contribuições das ações de protagonismo estudantil nos espaços escolares. Nesse sentido, no que concerne à **Importância das Ações de Protagonismo Estudantil**, as principais categorias de respostas referem-se à possibilidade de **Melhorar a Escola e o Estudo**: “desenvolver melhora na escola” (E2), “pra melhorar a condição de estudos na escola” (E5), “para ajuda os alunos e a escola” (E7), “Para poder causar melhorias na escola.” (E8), “eu acho que ajudar,tentar melhorar algumas coisas e representar a sala.” (E13), “melhora o estudo” (18), “para melhorar as salas” (E21) e; **Ajudar os Alunos**: “acho importante para estudantes” (E3), “ajudar os alunos na presidencia de sala” (E4), “para o conhecimento dos representantes” (E6), “para ajuda os alunos” (E7), “É uma melhoria para todos os alunos” (E11), “ajudar os alunos mais e mais” (E12).

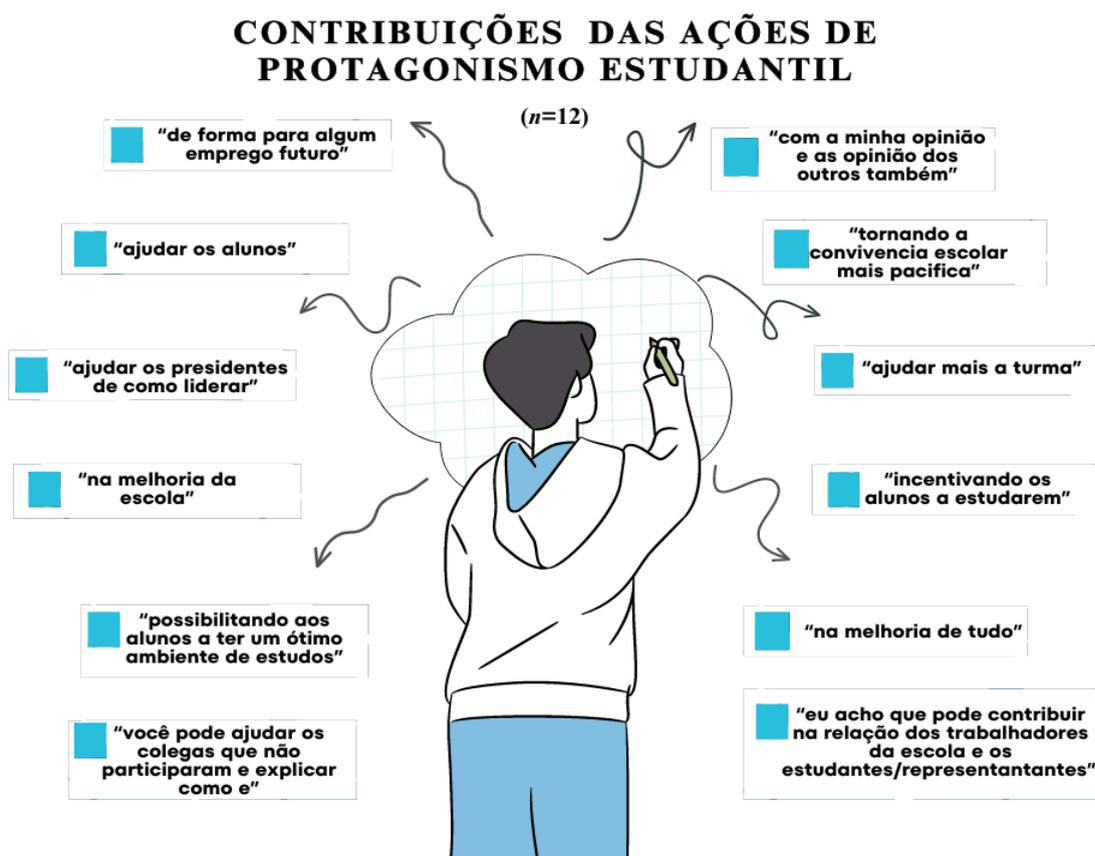
Houve também menções que dizem respeito à **Incentivar o Respeito**: “o respeito em sala de aula e na escola” (E10), “para incentivar os colegas a respeitarem os outros” (E17) e; **Organizar a Sala**: “quem da sala tiver bagunçando o presidente pedir para parar” (E15) e “para ajudar a organizar” (E22). Para além destas, foram levantadas respostas que indicaram a possibilidade de **Dar Voz Para os Alunos**: “dar a voz para os alunos e trazer propostas” (E1); **Facilitar a Convivência Escolar**: “facilitar a convivencia escolar” (E14); **Ajudar os Professores**: “e professores que as vezes precisam de nossa ajuda” (E11); **Para que**

Profissionais da Escola Percebam o Ponto de Vista dos Estudantes: “para que os trabalhadores da escola possam saber de problemas na escola na visao dos alunos” (E21) e; **Para Aprender Sobre Política:** “para apredermos mais politica para quando crescermos” (E16). Por fim, é importante mencionar que houve duas estudantes que indicaram não saber: “como e a l vez nao entendi muito” (E9) e “nao sei” (E20).

Em continuidade, foi perguntado para as(os) estudantes se na visão delas(es), as ações de protagonismo estudantil podem contribuir com a experiência escolar cotidiana destas(es). Desse modo, 12 estudantes indicaram que **sim**, sete estudantes indicaram que **não sabiam dizer** e três estudantes indicaram que **não**. Nesse sentido, às(aos) estudantes que indicaram que as ações de protagonismo estudantil poderiam contribuir com a experiência cotidiana na escola, foi solicitado que indicassem como.

Assim sendo, foram levantadas as respostas que indicaram **Emprego Futuro:** “de forma para algum emprego futuro” (E1); **Ajudar os Alunos** “ajudar os alunos” (E2); **Ajudar os Presidentes de Sala:** “ajudar os presidentes de como liderar” (E4); **Melhorar a Escola:** “na melhoria da escola” (E6); **Melhor Ambiente de Estudo:** “possibilitando aos alunos a ter um ótimo ambiente de estudos” (E8); **Ajudar e Explicar para Colegas:** “você pode ajudar os colegas que não participaram e explicar como e” (E9); **Contribuir com Opiniões:** “com a minha opinião e as opinião dos outros também” (E10); **Pacificar a Convivência Escolar:** “tornando a convivencia escolar mais pacifica” (E14); **Ajudar a Turma:** “ajudar mais a turma” (E16); **Incentivando os Alunos a Estudarem:** “incentivando os alunos a estudarem” (E17); **Melhoria de Tudo:** “na melhoria de tudo” (E18); **Contribuir na Relação Trabalhadores-Estudantes:** “eu acho que pode contribuir na relação dos trabalhadores da escola e os estudantes/representantantes” (E19). As respostas obtidas foram organizadas e serão apresentadas na figura 5 a seguir:

Figura 5 - Contribuições das Ações de Protagonismo Estudantil



Fonte: Autoria Própria.

Conforme evidenciado acima, em linhas gerais, as(os) estudantes líderes de turma participantes do estudo indicaram que as ações de promoção ao protagonismo estudantil são importantes pois podem contribuir com a melhoria do ambiente escolar, com a atividade de estudo e o com o grupo de alunos da escola. É interessante ressaltar que tais direcionamentos de resposta se repetiram também nos momentos anteriores da pesquisa, o que pode indicar que as(os) respondentes atribuem as contribuições desses espaços de forma imbricada às ações que realizam ou são orientadas(os) a realizar. Os relatos indicam que as(os) estudantes percebem que as ações de protagonismo estudantil podem se configurar como espaços para o requerimento de ações que visem a transformação do meio escolar e do grupo que pertencem. É nesse sentido que Meireles (2020) afirma que a participação estudantil na escola requer por

parte da(o) estudante o reconhecimento das possibilidades de ação, bem como, a ampliação da sua capacidade de ação.

É importante enfatizar que as possibilidades de desenvolvimento de ações estão situadas sob o plano de fundo de relações sociais hierárquicas e excludentes, mas também são resultantes de grandes avanços em termos de políticas que garantem e institucionalizam espaços para a participação e protagonismo estudantil, a exemplo dos marcos legais dispostos no segundo capítulo dessa dissertação, bem como ao próprio Programa de Liderança Estudantil, aqui evidenciado. Desse modo, à medida em que a(o) estudante protagonista reconhece a importância destes espaços, o direito à participação e a premissa de gestão democrática pode ser efetivada, assim, é preciso que estes tenham conhecimento acerca de quais são as suas possibilidades e quais são as formas de funcionamento dos espaços a elas(es) dispostos, os quais devem ser promovidos e respeitados pelos educadores (Meireles, 2020).

Nesse sentido, concorda-se que as(os) estudantes devem ser estimulados à reflexão, de modo que esse processo favoreça o desenvolvimento de sua criticidade, a qual culmina na sua forma de participação nas ações da escola, no seu processo de escolarização e na sua construção enquanto cidadão no contexto em que se insere (Lucon & Oliveira, 2022). Defende-se a compreensão do sujeito enquanto agente que se desenvolve continuamente, o qual é constituído mediante as atividades que são produzidas coletivamente e na relação com o meio, essencialmente atreladas à uma época, grupo e classe social. Compreende-se que “a superação, em direção à emancipação humana, visando maior autonomia e pensamento crítico, nesse sentido, só é possível pela via do coletivo” (Arinelli, 2022, p. 52). Portanto, é na dinâmica de conhecer-transformar que o sujeito se desenvolve, processo esse que demanda uma ação, a qual possibilita o processo de “criação de um novo universo de possibilidades de formas de ser, saber e agir no mundo” p. 57).

Além disso, as respostas dos estudantes, em especial àquelas referentes ao favorecimento da relação entre o grupo de estudantes: “*para incentivar os colegas a respeitarem os outros*” (E17) e “*tornando a convivência escolar mais pacífica*” (E14), podem indicar que os princípios da democracia tem sido apreendidos pelas(os) participantes através de suas vivências enquanto líderes de turma, no sentido do favorecimento do diálogo e da consideração dos diferentes pontos de vistas que surgem no contexto escolar, de modo que favoreça a expressão do grupo e de seus componentes de uma forma igualitária (Agostinho, 2016; Bordenave, 1994; Moss, 2008; Prata, 2022).

Mediante o exposto, entende-se o indispensável papel da escola e dos educadores no fomento aos processos de participação e de protagonismo estudantil nos contextos escolares, bem como no levantamento e consideração das especificidades de cada grupo, dos interesses que os mobilizam e das ações por eles desenvolvidas e planejadas. Essa ideia apoia-se na compreensão de Prata (2022) para quem “fomentar atividades que incentivam a democracia participativa de crianças e adolescentes os ensina a serem agentes de participação importantes no contexto escolar e social.” (p. 127).

Na próxima seção serão evidenciados os aspectos concernentes ao levantamento de informações sobre as percepções de psicólogas(os) escolares sobre o protagonismo estudantil nas escolas da Rede Municipal de Educação de João Pessoa-PB, bem como a participação destas(es) profissionais nas ações existentes nesses cenários que visam esse objetivo.

6.3. Resultados da Análise do Questionário Sociodemográfico e Formativo das Psicólogas Escolares Respondentes do Formulário Online:

Nessa seção serão apresentados e discutidos os resultados referentes ao Questionário Sociodemográfico e Formativo presente no formulário *Ações de Promoção ao Protagonismo Estudantil nos Contextos Escolares - Psicólogas(os) Escolares*, disponibilizado *online* via *Google Forms*, o qual foi direcionado à profissionais de psicologia escolar locadas(os) em instituições de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de João Pessoa-PB.

6.3.1. Caracterização Sociodemográfica e Formativa das(os) Psicólogas(os) Escolares Respondentes do Formulário:

As profissionais respondentes do formulário online possuem idades entre 36 a 68 anos, das quais 19 identificam-se como pessoas do gênero feminino e um do gênero masculino. Destas, nove autodeclararam-se como pardas, nove como brancas e duas como pretas. Uma profissional indicou ser pessoa com deficiência, e 19 indicaram que não. Além disso, oito profissionais indicaram possuir renda média entre oito e dez salários-mínimos, sete profissionais entre quatro e seis salários-mínimos, duas entre dois e quatro salários-mínimos, duas acima de 12 salários-mínimos e uma entre 10 e 12 salários-mínimos. Ressalta-se que itens como “Não-binário”, “Indígena”, “Amarelo/Oriental” e “Prefiro não informar” ainda que dispostos no questionário, não foram selecionados.

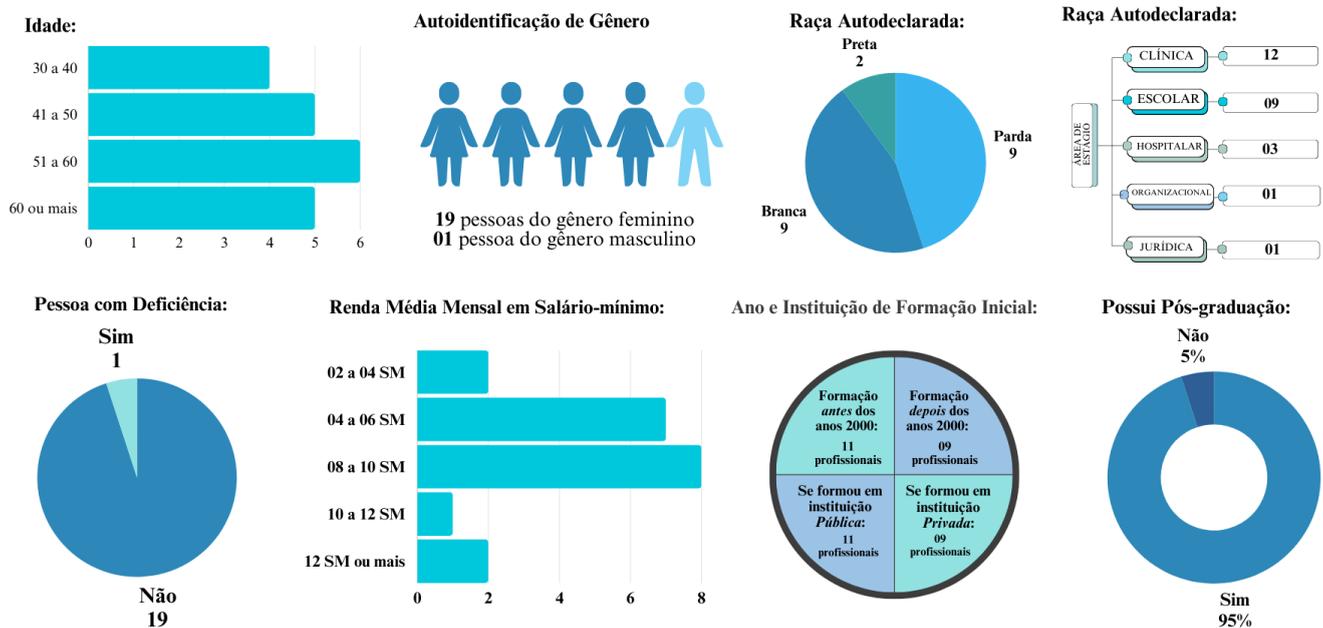
No que se refere aos aspectos formativos, foi levantado que 11 profissionais concluíram o curso de graduação em Psicologia antes dos anos 2000, enquanto nove concluíram após o referido período. Destas, 11 se formaram em instituições públicas e nove em instituições privadas de educação. Além disso, 12 profissionais indicaram que realizaram o estágio de final de curso na área da Psicologia Clínica, nove no campo da Psicologia

Escolar, três em Psicologia Hospitalar, uma profissional em Psicologia Organizacional e uma em Psicologia Jurídica. Dentre as respondentes, 19 indicaram estarem vinculadas ou terem concluído curso de pós-graduação e uma profissional indicou que não. As referidas informações foram organizadas na figura 6 a seguir.

Figura 6 - Caracterização Sociodemográfica e Formativa das Psicólogas Escolares

Caracterização Sociodemográfica e Formativa das(os) Psicólogas(os) Escolares

(n= 20)



Fonte: Autoria Própria.

Em complementaridade ao exposto na figura 10, destaca-se que dentre as(os) respondentes 12 indicaram ter especialização concluída, quatro indicaram ter mestrado concluído, duas indicaram doutorado concluído e um indicou doutorado em andamento. Vale mencionar também que oito profissionais indicaram que a conclusão do curso de pós-graduação se deu entre os anos de 2011 e 2020, sete entre os anos de 2001 e 2010, duas entre os anos de 2021 e 2024, e uma antes dos anos 2000. Já no que concerne à área de pós-graduação, cinco profissionais indicaram *Psicopedagogia*, quatro indicaram *Psicologia Social*, duas indicaram *Educação*, duas indicaram *Psicologia*, duas *Psicologia Hospitalar e*

da Saúde e duas *Neuropsicologia*. Além destas, houve menções únicas, tais como: ABA, Clínica Psicodinâmica e TCC, Educação Integral e Direito Humanos, Gestão Educacional, Ludopedagogia, Mediação Conciliação e Arbitragem, Neuropsicopedagogia, Programa de Saúde da Família-PSF, Psicologia Educacional, Psicologia Escolar, Psicologia Escolar e Saúde Mental, Psicologia da Saúde, Desenvolvimento e Hospitalização, Saúde Mental e Supervisão e Orientação Educacional.

Quanto aos aspectos sociodemográficos, a média de idade das participantes, bem como a predominância do gênero feminino dentre profissionais da Psicologia e do campo da Psicologia Escolar e Educacional têm sido relatada a nível nacional em documentos técnicos do Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2013; 2019) e no CensoPsi 2022 (CFP, 2022). A nível local, este resultado corrobora com os encontrados por Cavalcante (2015), Leite e Braz Aquino (2023), Nascimento (2020), Silva (2023) e Souza (2023), os quais foram desenvolvidos também com profissionais da Psicologia Escolar da Rede Municipal de Educação de João Pessoa-PB.

Acerca da auto identificação racial, o estudo desenvolvido pelo CFP (2022) levantou que 63% das psicólogas respondentes identificam-se como brancas e 26% como pardas. Todavia, os resultados do estudo em questão assemelham-se ao aqui exposto quando também indica que as respostas advindas da região Nordeste representaram a segunda maior incidência de pardas(os), com 42,7% do total das respondentes. Além disso, o estudo levantou que a Psicologia ainda abriga uma porcentagem ínfima de profissionais com deficiência, ao considerar o quantitativo total de 4,7% das respondentes.

Sobre o referido aspecto, é necessário enfatizar que ainda que haja um movimento de luta pela inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, esta não se efetiva na realidade, pois conforme dados do IBGE em 2019, quase 68% do total de pessoas com deficiência sequer concluiu o ensino fundamental (CFP, 2022). O referido estudo

complementa que no caso da Psicologia e demais cursos em âmbito de nível superior, que em atendimento à Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 a qual institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), poderiam de algum modo contribuir para a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho deste nível educacional, enfrentam o desafio relativo à necessária evolução da inclusão e dos desenhos didático-pedagógicos das instituições de formação, de modo que o ensino superior torne-se, sobretudo, inclusivo (CFP, 2022).

Além disso, o estudo constatou que 61,6% das respondentes possuem renda média inferior a seis salários-mínimos e que, ao considerar o recorte geográfico, a região Nordeste apresenta o percentual mais baixo de renda dentre as respondentes, com média de cinco salários-mínimos (CFP, 2022). Todavia, é importante ressaltar que, ainda que conforme o CensoPsi 2022, o rendimento médio geral de profissionais da Psicologia situe-se entre seis mil reais, conforme apresentado anteriormente a renda média das participantes do estudo situa-se majoritariamente entre oito e dez salários-mínimos, valor vigente no ano de 2023. Esse fator pode estar relacionado ao fato de que, conforme apresentado anteriormente, a forma de inserção de psicólogas(os) escolares nas escolas da Rede Municipal já é garantido mediante a Lei nº. 7.846/95, a qual impulsionou a realização de concursos públicos para provimento de cargos efetivos para esse campo de atuação, acrescido de que conforme apresentado acima, majoritariamente as profissionais possuem algum tipo de pós-graduação, fator este que em conformidade com o Plano de Cargos e Carreiras do Município garante-lhes direito a diferentes porcentagens de acréscimo ao seu rendimento básico mensal. Enfatiza-se também que, ainda que não levantado neste estudo, é possível que haja uma porcentagem significativa de profissionais com provimentos para além da atuação como psicóloga(o) escolar, bem como a realização de atividades fora da Psicologia, fatores estes também

demarcados pelo CFP (2022) e apresentados nos estudos de Nascimento (2020) e Souza (2023).

No que concerne aos aspectos formativos, concorda-se com Cavalcante e Braz Aquino (2019) no entendimento de que a análise da formação inicial fornece subsídios para a compreensão acerca da historicidade e concepções de profissionais. Nesse sentido, conforme apresentado anteriormente, foi levantado que as profissionais participantes do estudo majoritariamente concluíram o curso de graduação antes dos anos 2000, resultado este que também surge nos estudos de Cavalcante (2015), Nascimento (2020), Silva (2023) e Souza (2023). Acerca disso, ao analisar a relação entre ano de formação, mudanças curriculares e as implicações para a prática profissional em Psicologia Escolar no contexto pessoense, Cavalcante (2015) considerou que a formação inicial das(os) profissionais participantes não contribuía para uma clara relação entre teoria e prática nas escolas, visto que, de acordo com a autora, o período de formação anterior aos anos 2000 e à disponibilização das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia (Brasil, 2004; 2011) bem como à documentos e normativas como o “Ano da Formação em Psicologia: Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia” (CFP, 2018) influenciaram a formação de tais profissionais, e nesse sentido, sua atuação nos contextos escolares.

Acrescenta-se que até os anos de 2004, os cursos de graduação em Psicologia organizavam-se a partir da formação de currículo mínimo, na qual não havia a contemplação igualitária entre as diversas áreas e campos de atuação da Psicologia, o que fomentava lacunas no processo formativo e consequentemente profissional (Cavalcante & Braz Aquino, 2019; Guzzo, 2011; Nascimento, 2020; Souza, 2023). Desse modo, concorda-se com Guzzo (2011) na defesa de um perfil profissional que seja condizente com o campo de atuação proposto, e nesse sentido, a articulação entre a formação e a atuação profissional deve necessariamente

contemplar as diversidades e complexidades que são próprias dos diferentes contextos educacionais. Todavia, reitera-se o questionamento de Cavalcante e Braz Aquino (2019) sobre até que ponto as instituições de Ensino Superior ofertam uma formação capaz de abarcar as demandas destes diversos contextos.

Conforme Guzzo, Soligo e Silva (2022), a partir das DCNs de Psicologia de 2004 (Resolução CES/ CNE nº8 de 2004) a formação deixou de ser organizada por disciplinas e passou a ser organizada em Núcleo Comum e Ênfases, que dispõem de habilidades e competências que visam o fomento à capacidade de articulação dos conhecimentos e práticas socialmente relevantes. As referidas *ênfases* substituem as tradicionais *áreas* previstas pelo Currículo Mínimo e se referem a campos de saber mais especializado, os quais representam os percursos da pesquisa e da produção de conhecimento de cada IES, assim como as demandas e características regionais de cada instituição (Guzzo, Soligo & Silva, 2022; Oliveira et al., 2017).

Nesse sentido, Brasileiro e Souza (2010) apontam que a proposta de reformulações nas grades curriculares dos cursos foi pautada no objetivo de promover maior equidade no que concerne ao acesso e desenvolvimento de estudantes da graduação às habilidades e competências necessárias para as diferentes áreas e campos de atuação da Psicologia, com o objetivo de cumprir o compromisso ético e político da profissão frente aos diversos desafios sociais, dentre eles, os educativos. Sobre essa questão, Guzzo (2011) enfatiza que ainda existem entraves para uma formação crítica e politizada em Psicologia Escolar, a qual vise contribuir com a emancipação dos sujeitos nos contextos em que estes estão inseridos, aspecto tal que pode contribuir para a manutenção de um exercício profissional conservador, hegemônico, e que tende à patologização nos cenários educacionais.

Além do exposto, vale retomar que as respondentes do presente estudo concluíram o curso de graduação em Psicologia majoritariamente em instituições públicas de ensino, de

forma similar aos resultados encontrados por Nascimento (2020) e Souza (2023). Todavia, difere-se do levantado pelo CensoPsi (2022), o qual levantou que 67% das profissionais participantes formaram-se em instituições privadas de ensino. Também, foi levantado que majoritariamente as profissionais respondentes realizaram o estágio de conclusão de curso em Psicologia Clínica, seguido do estágio em Psicologia Escolar. Esses resultados assemelham-se aos encontrados por Silva (2023) e Souza (2023), contudo, diferenciam-se dos levantados por Cavalcante (2015) e Nascimento (2020), os quais indicaram a predominância de respondentes que realizaram estágio em Psicologia Escolar, seguido de profissionais que realizaram estágio em Psicologia Clínica.

Acerca das motivações para a escolha do campo de estágio, Andrada et al. (2018) apresentam em seu estudo que a atuação de psicólogos na educação possui uma considerável diferença percentual de adesão no que concerne à outros campos de atuação. As autoras discutem que tal fator pode ser explicado pela forma em que a Psicologia Escolar e Educacional tem sido apresentada e discutida na formação inicial destes estudantes. Acrescido a isso, o estudo de Cavalcante (2015) levantou que as participantes preteriram a disciplina de Psicologia Escolar em seu processo formativo devido à baixa expectativa, pouca motivação e preconceito com o campo de atuação, o que fomenta a discussão sobre o tipo de formação ofertada.

Assim, concorda-se com Asbahr (2014) na defesa de que o ensino das disciplinas de Psicologia Escolar e Psicologia da Educação devem buscar a análise crítica das políticas públicas de educação, bem como da atuação nesses cenários e da discussão sobre legislações e documentos que regem a educação no país, tais como a Lei de Diretrizes e Bases e os Planos de Educação (nacionais, estaduais e/ou municipais). Também Guzzo, Mezzalira e Moreira (2012) discutem que a formação profissional em Psicologia tem sido desprovida de discussões políticas e das suas relações com a prática, e defendem a necessidade de mudanças na grade

curricular dos cursos de graduação com o objetivo de contemplar tais questões. Portanto, concorda-se com Guzzo (2011) ao compreender que a realização de estágio no campo da Psicologia Escolar promove a imersão do estudante na vivência entre os conteúdos de sala de aula e o cotidiano da escola, de modo que favorece a tomada de consciência dos limites e das potencialidades desta profissão, e com Cavalcante (2015) na percepção de que o estágio neste campo fomenta o maior contato dos estudantes com a realidade escolar, de modo que contribui para a consolidação da existência das especificidades teóricas e práticas que são próprias para os diversos contextos educacionais, bem como a superação da noção de trabalho neste campo refere-se a uma mera transposição dos modelos clínicos para os espaços escolares.

Acrescido ao exposto vale retomar que, majoritariamente, as participantes deste estudo possuem pós-graduação, dentre especialistas, mestras(es), doutorandas e doutoras. Esse resultado corrobora com os levantados pelo CensoPsi (2022), ao considerar que 73,4% das respondentes totais indicaram que realizaram cursos de pós-graduação, com maior ênfase no âmbito da especialização dentre as(os) profissionais da Psicologia Escolar (Mourão & Bastos, 2022). No contexto local de João Pessoa-PB, nos estudos de Cavalcante (2015), Nascimento (2020), Silva (2023) e Souza (2023) também foi percebida a prevalência de indicação de pós-graduação em nível de especialização dentre as(os) participantes.

Já no que concerne às áreas de pós-graduação, a predominância de respostas sobre a especialização em Psicopedagogia também foi evidenciada nos estudos de Nascimento (2020) e Souza (2023). A partir da Resolução nº 013 de 14 de novembro de 2014 do Conselho Federal de Psicologia (CFP), entende-se que a Psicopedagogia é compreendida enquanto uma especialidade da Psicologia, bem como a própria Psicologia Escolar e a Psicologia Social. Todavia, ressalta-se que em 13 de outubro de 2022 foi publicada a resolução nº 23, a qual institui as condições para concessão e registros de psicólogas e psicólogos especialistas, e que

apesar de revogar a resolução nº 13, manteve-se no reconhecimento da Psicopedagogia enquanto uma especialidade da Psicologia.

Conforme a referida resolução, a Psicopedagogia refere-se então a uma área de atuação profissional da Psicologia voltada aos problemas de aprendizagem e dificuldades correlatas. Assim, a resolução aponta que cabe à(ao) psicóloga(o) especialista em Psicopedagogia ações como: realizar avaliação psicopedagógica de estudantes com dificuldades e transtornos de aprendizagem, de modo a buscar suas potencialidades; promover aprendizagem e desenvolvimento mediante intervenções psicopedagógicas; indicar estratégias para melhoria do processo de aprendizagem nas instituições educacionais e; prestar orientações institucionais e clínicas no que concerne aos problemas de aprendizagem. Vale enfatizar que, de acordo com o disposto, o título de especialista pode ser concedido mediante aprovação em exame conduzido pelo Conselho Federal de Psicologia ou conclusão de curso de especialização ofertado por Instituição de Ensino Superior (IES) credenciada pelo Ministério da Educação.

6.3.2. Caracterização Profissional das Psicólogas Escolares Respondentes:

Com o objetivo de apreender os aspectos referentes às características profissionais das respondentes, inicialmente foi solicitado que estas indicassem no questionário informações sobre participação em formações continuadas para atuação em Psicologia Escolar. Desse modo, 15 participantes indicaram já ter participado de cursos de formação continuada, três profissionais indicaram que não participam e duas profissionais indicaram estar vinculadas a cursos de formação continuada no momento da pesquisa.

Para as profissionais que responderam estar vinculadas ou já ter participado, foi solicitado que indicassem quais as formações. Nesse sentido, 10 profissionais indicaram o Curso de Formação Continuada para Psicólogas(os) Escolares, coordenado por professores da

Universidade Federal da Paraíba (UFPB) entre os anos de 2016 e 2021 (Braz Aquino et al., 2022) e seis psicólogas escolares indicaram os cursos anuais realizados na semana de formação de profissionais da Secretaria de Educação e Cultura Municipal de João Pessoa-PB.

Além destas, houve menções únicas à: Capacitação de Formação Continuada em Psicologia Escolar; Cursos de Formação Profissional; Enfrentamento ao Trabalho Infantil; Identificação de Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem; Jornada em Psicologia Escolar; Mediação de conflitos; Prevenção ao Bullying; Prevenção ao uso de entorpecentes; Psicodiagnóstico; Psicanálise; Palestras; Sexualidade e prevenção ao Abuso Sexual; Teoria Histórico Cultural e Desenvolvimento Humano - UFPB.

O referido resultado coaduna com o de Souza (2023) no que se refere a majoritária indicação de respondentes que haviam realizado formação continuada específica para atuação em Psicologia Escolar, todavia, difere no que concerne à indicação da formação em questão. No referido estudo, a autora levantou a predominância de respostas que mencionaram a formação anual promovida pela Secretaria de Educação e Cultura Municipal de João Pessoa (SEDEC/JP), seguida da menção à formação continuada promovida pela UFPB. A referida formação continuada ocorreu por meio de um projeto de extensão coordenado por professores do Departamento de Psicologia da UFPB, o qual foi iniciado em 2016 fundamentado a partir de resultados de pesquisas desenvolvidas que demonstraram a necessidade de espaços de discussão acerca da atuação profissional das(os) psicólogas(os) escolares do município de João Pessoa-PB (Braz Aquino et al., 2022).

De acordo com Marinho-Araújo e Neves (2007), entende-se que o curso de formação continuada pode promover, para além do próprio aprofundamento teórico conceitual, fomentar processos de construção da identidade profissional de psicólogas(os) escolares. De igual modo, Cavalcante (2020) defende que a formação continuada pode promover o desenvolvimento humano adulto, favorecer a circulação de sentidos e o processo de tomada

de consciência de si e das relações que as(os) profissionais participam, bem como ressignificar e transformar os motivos que orientam as práticas nos espaços de atuação dos sujeitos. Assim, concorda-se com Braz Aquino et al. (2022) que são necessários projetos de formação continuada que estejam relacionados às vivências concretas e profissionais das(os) participantes, de modo que favoreçam a construção coletiva dos processos de ação-reflexão-transformação, de saberes e competência ético-políticas, e do reconhecimento do saber e das estratégias utilizadas em campo, de modo a promover também o empoderamento da categoria profissional das participantes.

Quanto aos Pólos nos quais as psicólogas escolares participantes se localizam, foi levantado que oito profissionais atuam em instituições que estão situadas no Pólo/Região 06; quatro no Pólo/Região 01; uma no Pólo/Região 02; uma no Pólo/Região 03 e uma no Pólo/Região 07. Além disso, seis profissionais indicaram que estão na mesma instituição escolar entre cinco e 10 anos; cinco entre 11 e 15 anos; cinco entre um e quatro anos; duas há 25 anos ou mais; uma entre 20 e 24 anos e uma com menos de um ano na mesma instituição. Quanto ao vínculo profissional, 17 respondentes indicaram que são efetivas, enquanto três são prestadoras de serviço. Nove profissionais indicaram que estão na escola de segunda à sexta; seis durante três dias na semana; quatro durante quatro dias na semana, e uma durante dois dias na semana. Além disso, foi verificado que 12 respondentes atuam no seguimento dos Anos Iniciais; 12 no segmento dos Anos Finais; sete na Educação Infantil e seis na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

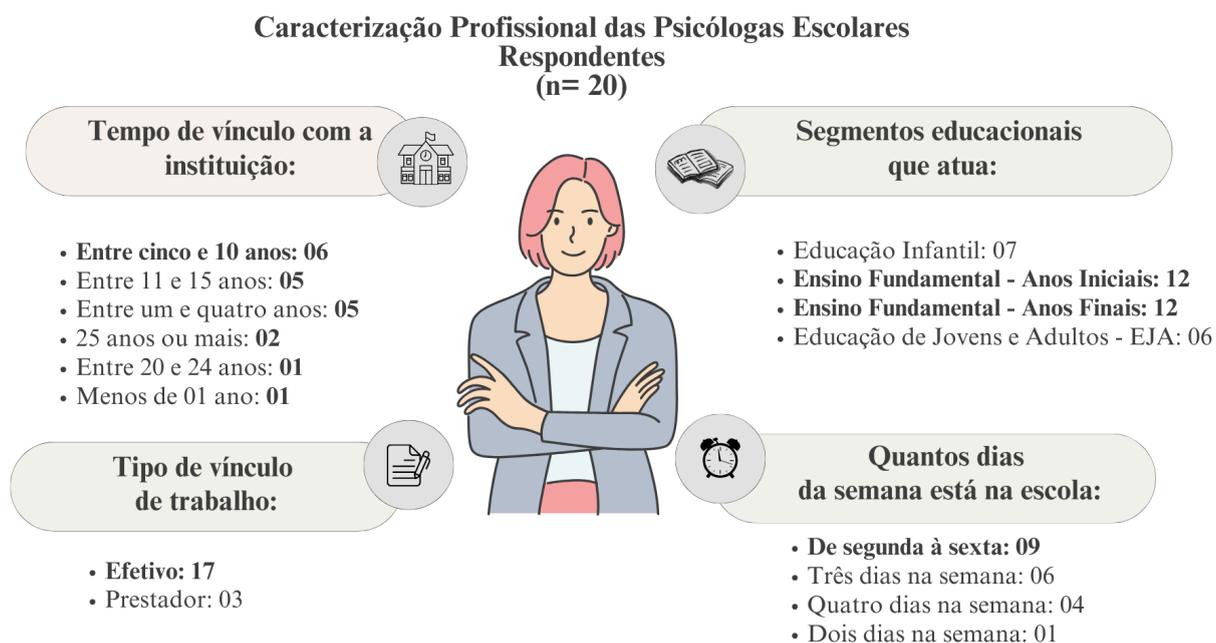
Quanto aos referidos pontos, ressalta-se que estes resultados levantados coadunam com os estudos realizados por Nascimento (2020) e Silva (2023) no que concerne à maior participação de profissionais com vínculo efetivo com a rede municipal de educação, e com Souza (2023), no que concerne à participação de profissionais que atuam na mesma instituição entre cinco e dez anos. Em contrapartida, difere-se do realizado por Silva (2023)

quanto à maior indicação de atuação em segmento educacional, visto que no referido estudo há predominância de profissionais que atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental I - Anos Iniciais. Esse fator pode ser explicado devido ao recorte proposto para o presente estudo, o qual visou a ênfase em profissionais atuantes no segmento dos Anos Finais, ao considerar o enfoque sobre a atuação em ações de promoção ao protagonismo estudantil.

Foi levantado também informações acerca da composição da equipe de especialistas das instituições em que as profissionais respondentes estavam vinculadas. Nesse sentido, 18 profissionais indicaram que a instituição também dispõe de Assistente Social, 18 indicaram supervisor(a) Escolar, e 15 indicaram Orientador(a) Educacional. O estudo de Silva e Braz Aquino (2023) sobre a Equipe Multiprofissional nas instituições da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa-PB identificou que as referidas equipes têm configurações diferenciadas, em termos de componentes e horários, o que implica na atuação em conjunto no dia a dia educacional e para reuniões entre a equipe e/ou comunidade escolar.

Desse modo, as autoras defendem que haja uma melhor distribuição destes profissionais nas escolas do município, de forma que considere a formação inicial e continuada destes profissionais, para que haja uma efetiva atuação multiprofissional, em termos de planejamento e efetivação de reuniões e de estratégias que visem agir no processo pedagógico (Silva & Braz Aquino, 2023). Dito isso, a organização geral das referidas informações é apresentada na figura 7 a seguir.

Figura 7 - Caracterização Profissional das Psicólogas Escolares Respondentes



Fonte: Autoria Própria.

Por conseguinte, foi questionado se as profissionais utilizavam algum referencial teórico e/ou técnico para atuação como psicóloga(o) escolar e caso sim, descrevessem qual ou quais utilizavam. Desse modo, 16 indicaram que sim e quatro indicaram que não, e as menções foram organizadas em grupos, quais sejam: **Psicologia, Educação, Documentos Técnicos e Não utiliza.**

O grupo **Psicologia** é composto por: *Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia Escolar e Psicologia Clínica*. Em relação à *Psicologia do Desenvolvimento*, sete profissionais citaram Vigotski, três profissionais Piaget, duas profissionais indicaram a Psicologia Histórico-Cultural, uma profissional que mencionou Rubinstein, e uma citou Neurociência. Quanto à *Psicologia Escolar*, houve três menções à “Marinho-Araujo”, duas à “Guzzo” e duas à “Patto”. Houve também menções únicas à: “Fleith”, “Sousa”, “Martínez”, “Neves”, “Literatura da área” e “Psicologia Escolar Crítica”. Já sobre a *Psicologia Clínica*, houve duas

menções à ACP e menções únicas como: Ajuriaguerra, Psicopedagogia, TCC e Transtornos da Personalidade.

No mesmo sentido, o grupo **Documentos Técnicos** abarcou os *Documentos Nacionais, Documentos Locais e Documentos Internos*. Os *Documentos Nacionais* referem-se a sete menções ao documento “Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica”, elaborado pelo Conselho Federal de Psicologia, bem como três menções à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Já os *Documentos Locais* referem-se à três menções ao documento “Diretrizes para Atuação Profissional das(os) Especialistas da Rede Municipal de João Pessoa-PB” (João Pessoa-SEDEC, 2024) elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de João Pessoa-PB, bem como duas menções à Cartilha “Ações da(o) Psicóloga(o) Escolar e Educacional na Educação Básica” (CRP-13, 2023), elaborado por psicólogas escolares da Rede Municipal de Educação de João Pessoa-PB e chancelado em 2023 pelo Conselho Regional de Psicologia, 13º Região. Já os *Documentos Internos* é composto pelas menções aos documentos como: Projeto Pedagógico, Plano de Ação, Regimento da Escola. Vale salientar que para além destas, houve também menções únicas a documentos como: Código de Ética, Resoluções do Conselho, Orientações para implementação da Lei 13.935/2019 e, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

O grupo **Educação** é organizado por menções a autores do referido campo, quais sejam: duas indicações à Paulo Freire e uma à Foucault. Por fim, o grupo **Não utiliza** é composto pelas respostas: “*Nenhum específico*”; “*Não uso nenhum, e uso todos, pego um pouco de cada, junto a vivência de cada dia e cada momento, e tiro a melhor forma de ajudar alunos, pais, professores e funcionários, ou seja a comunidade escolar.*”; “*Não especificamente. Vai de acordo com cada demanda que recebo.*”. As principais informações levantadas foram organizadas e são apresentadas na figura 8 a seguir.

Figura 8 - Referenciais Teóricos e/ou Técnicos Utilizados pelas Psicólogas Escolares



Fonte: Autoria Própria.

Conforme apresentado na figura 13, no que concerne aos referenciais teóricos da Psicologia do Desenvolvimento, foi levantada a majoritária menção à Vigotski. Vale salientar que, ainda que duas profissionais tenham mencionado a utilização da Psicologia Histórico-Cultural, optou-se por apresentá-las separadamente pela compreensão de que a referida perspectiva teórica agrupa formulações desenvolvidas também por autores como Leontiev, Elkonin, Luria, Davidov, entre outros.

Dito isso, é válido ressaltar que a majoritária adesão à essa perspectiva teórica do desenvolvimento foi verificada nas pesquisas de Jesus (2015) e Meireles (2020), e está em consonância também com as pesquisas de Nunes *et al.* (2014) e Silva e Braz Aquino (2023). Além disso, demarca-se também que a estreita relação entre os pressupostos histórico-culturais do desenvolvimento humano e a atuação em Psicologia escolar pode ser notada em documentos oficiais e produções contemporâneas deste campo de atuação (Andrada *et al.*, 2018; Braz-Aquino & Albuquerque, 2016; CFP, 2019; Dugnani *et al.*, 2020;

Guzzo, Moreira & Mezzalira, 2016; Marinho-Araújo, 2016; Nascimento & Braz Aquino, 2023; Petroni & Souza, 2014; Silva & Braz Aquino, 2023; Souza & Andrada, 2013; Souza & Neves, 2019)

Quanto aos referenciais da Psicologia Escolar e Educacional, foi percebida a majoritária adesão à proposta desenvolvida por Marinho-Araújo. A Intervenção Institucional (2010, 2014, 2015) foi elaborada a partir da compreensão de que a atuação profissional em Psicologia Escolar deve ter o foco no trabalho coletivo, de modo que considere os diversos atores institucionais e as práticas pedagógicas que acontecem nos diversos espaços educacionais, tais como: escolas, ONGs, Educação Tecnológica e Ensino Superior. A atuação a partir da Intervenção Institucional é pautada em ações contínuas, sistemáticas e concomitantes, as quais são organizadas em quatro dimensões, quais sejam: Mapeamento Institucional; Escuta Psicológica; Assessoria ao Trabalho Coletivo e; Acompanhamento ao Processo de Ensino Aprendizagem (Marinho-Araújo, 2010, 2014, 2015).

Acerca dos documentos técnicos, o maior quantitativo de respostas se refere à adesão à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que concerne aos documentos nacionais. O referido documento é compreendido enquanto uma proposta curricular que busca reduzir as desigualdades no ensino e estimular o desenvolvimento global dos sujeitos (Brasil, 2018). Nesse sentido, ao considerar que o trabalho em Psicologia Escolar está pautado na promoção, mediação e acompanhamento dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, Carvalho e Marques (2020) buscaram evidenciar que as especificidades deste fazer a partir da BNCC, pautado em uma perspectiva preventiva, referem-se à: atuação com foco no desenvolvimento pleno da criança e do adolescente; auxílio na implementação e cumprimento das propostas curriculares da referida base a partir dos diferentes segmentos educacionais; bem como na defesa da inserção efetiva dessa atuação profissional nas escolas, ao considerá-la também enquanto uma inovação na educação, objetivo que é preponderante na própria BNCC.

Quanto aos documentos locais, houve maior menção ao documento “*Diretrizes para Atuação Profissional das(os) Especialistas da Rede Municipal de João Pessoa-PB*” (João Pessoa-SEDEC, 2024). O referido documento foi formulado a partir de discussões da Equipe Multiprofissional da rede municipal, de estudos científicos, e do processo de consulta pública das categorias que compõem a equipe nessa cidade, o qual foi encabeçado pelas profissionais componentes da Seção de Apoio aos Especialistas do Departamento de Gestão Educacional da Diretoria de Ensino, Gestão e Formação da Secretaria de Educação e Cultura Municipal de João Pessoa-PB (DGE-DEGEF-SEDEC/JP).

O documento visa a sistematização das atribuições referentes às ações em comum das(os) profissionais, bem como à intervenção específica de cada categoria que compõe a equipe de especialistas do município, de modo que favoreçam a construção e planejamento de ações multiprofissionais dialogadas e também organiza os tópicos de práticas possíveis em Psicologia Escolar a partir das ações como: Mapeamento Institucional; Escuta Psicológica das Vozes Institucionais; Assessoria ao Trabalho Coletivo; Acompanhamento ao Processo de Ensino e Aprendizagem; Avaliação Psicológica no Âmbito Educacional e; a seção “Algumas estratégias metodológicas” (p. 29). Além disso, é pontuado as ações dispostas no material foram construídas de forma coletiva com as psicólogas escolares da rede municipal, a partir da articulação com a literatura técnica e científica do campo de atuação, e das práticas profissionais existentes nas unidades que compõem a referida rede de ensino (João Pessoa-SEDEC/JP, 2024).

Também foi citada a utilização da cartilha “*Ações da Psicóloga(o) Escolar Educacional na Educação Básica*” (CRP-13, 2023) para a atuação profissional. A referida cartilha, elaborada por profissionais atuantes em escolas da rede municipal de João Pessoa e chancelada pelo Conselho Regional de Psicologia, 13º Região, apresenta a defesa de quem é a(o) psicóloga(o) escolar e educacional; onde atuam essas(es) profissionais; a concepção de

sujeito e perspectiva de atuação em Psicologia Escolar e Educacional; as possibilidades de atuação e estratégias metodológicas para a prática nesse campo de atuação; bem como instrumentos e ações possíveis para os diferentes cenários educacionais.

No que concerne aos documentos internos da instituição, houve a indicação do Plano de Ação Escolar e do Projeto Político-Pedagógico. O Plano de Ação Escolar refere-se a um documento orientador das práticas do ano letivo das escolas da Rede Municipal de Educação de João Pessoa-PB e, de acordo com as “*Orientações para o início do Ano Letivo 2023*” (João Pessoa-SEDEC, 2023), “deve ser elaborado a partir da apresentação, análise, problematização e do planejamento de ações pautadas no diagnóstico de aprendizagem e dos recursos humanos, financeiros, tecnológicos etc., disponíveis na escola, para sua melhoria.” (p. 08).

O Plano de Ação deve ser estruturado em ações sistematizadas, pautadas no objetivo de identificar: forças da unidade escolar e oportunidades externas; situação da unidade em termos de resultados e metas concernentes ao processo de ensino-aprendizagem e ações para alcançar tais metas; indicação dos responsáveis pelas ações, a exemplo de gestão, especialistas, professores(as), parceiros(as); além de como e quando serão avaliados os resultados destas ações. Desse modo, o documento recomenda que é importante que haja a integração entre professores, especialistas e gestores no seu processo de construção, com o objetivo de planejar ações que estejam articuladas também à documentos como o Projeto Político Pedagógico, à Política Municipal de Educação, e com o olhar na repercussão direta na aprendizagem (João Pessoa-SEDEC, 2023).

Já o Projeto Político Pedagógico (PPP) é compreendido enquanto um documento coletivo que sistematiza a ação pedagógica de uma instituição educacional (Sant’Ana & Guzzo, 2016). A participação da(o) profissional de Psicologia Escolar na elaboração, avaliação e acompanhamento cotidiano do cumprimento deste documento é uma ação

amplamente defendida por pesquisadoras contemporâneas deste campo, pois entende-se que esse saber específico contribui com o processo de construção coletiva do documento, principalmente, através do fomento à reflexão crítica acerca da realidade concreta da escola e dos sujeitos que a compõe, com foco nas ações a serem desenvolvidas em prol da aprendizagem e do desenvolvimento humano (Marinho-Araujo, 2014; Martínez, 2010; Meireles, Moreira & Guzzo, 2021; Sant’Ana & Guzzo, 2016; Penteado & Guzzo, 2016).

Mediante o exposto, é válido enfatizar que a análise dos documentos da escola é uma ação referendada por documentos oficiais e produções contemporâneas da Psicologia Escolar (CFP, 2019; Marinho-Araújo, 2014, 2015; Mezzalira et al., 2019), e que esse documento pode, sobretudo, favorecer “(...) o planejamento, desenvolvimento e avaliação de diferentes possibilidades de intervenção” (CFP, 2019, p. 44). Portanto, defende-se que profissionais desse campo de atuação insiram essa atividade em seu escopo de práticas cotidianas na escola em que se inserem. Dito isso, a partir da próxima seção serão evidenciados e discutidos os aspectos referentes ao indicado pelas psicólogas escolares participantes, acerca da organização e participação nas ações de promoção ao protagonismo estudantil existentes na Rede Municipal de Educação de João Pessoa-PB.

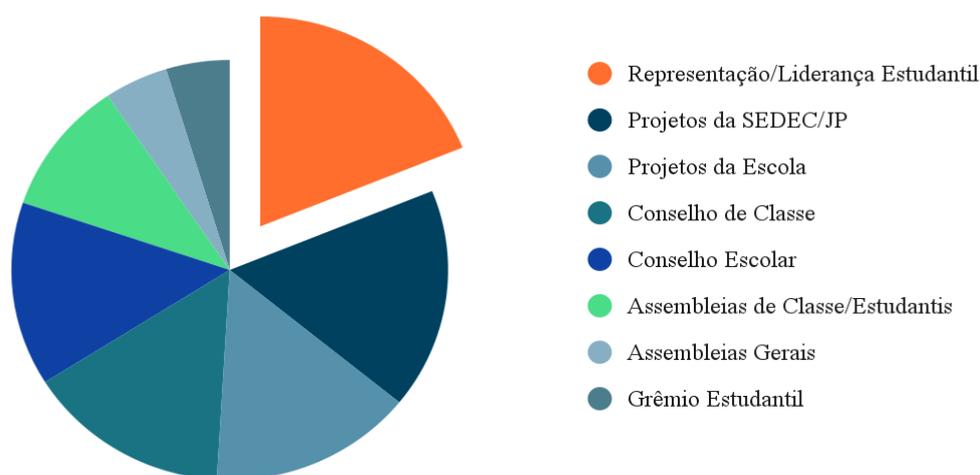
6.4. Resultados da Análise do Questionário sobre as Ações de Protagonismo Estudantil nos Cenários Educacionais Direcionado para Psicólogas(os) Escolares.

Nessa seção, serão apresentadas e discutidas os dados referentes ao *Questionário sobre Ações de Protagonismo Estudantil nos Cenários Educacionais* contido no Formulário Google direcionado para as(os) psicólogas(os) escolares locais em instituições escolares da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa-PB. Buscou-se nesse primeiro momento, realizar um levantamento geral sobre as atividades de promoção ao protagonismo estudantil existentes nas instituições municipais de ensino, o qual será apresentado a seguir.

De forma inicial, foi solicitado que as respondentes indicassem quais dentre as atividades dispostas no formulário, que poderiam promover algum tipo de protagonismo estudantil existiam na instituição de ensino na qual estavam vinculadas. Desse modo, todas as 20 profissionais indicaram a existência de Representação/Liderança de Turma, 18 indicaram projetos encaminhados pela Secretaria de Educação e Cultura Municipal - SEDEC/JP; 16 psicólogas indicaram projetos desenvolvidos pela própria instituição; 16 também indicaram a existência do Conselho Escolar; 15 profissionais indicaram o Conselho de Classe; 11 indicaram a existência de Assembleias de Classe/Estudantis; cinco profissionais indicaram Assembleias Gerais e; cinco indicaram a existência do Grêmio Estudantil, conforme apresentado no gráfico 3 a seguir.

Gráfico 3 - *Indicação das Psicólogas Escolares sobre as Principais Atividades de Protagonismo Estudantil*

Principais Atividades de Protagonismo Estudantil Indicadas no Questionário Online



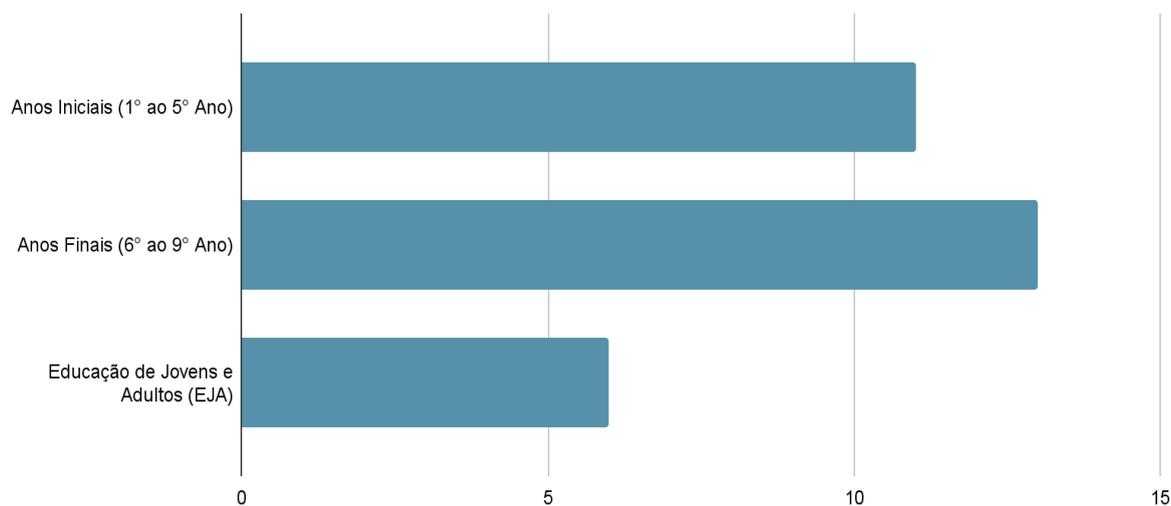
Fonte: Autoria Própria.

Em continuidade, foi solicitado que as respondentes indicassem quais segmentos educacionais são as(os) estudantes que mais participam das mencionadas atividades de promoção ao protagonismo estudantil nas instituições em que estão vinculadas(os). Assim sendo, 13 psicólogas indicaram as(os) estudantes do Ensino Fundamental - Anos Finais (6º ao

9º ano), 11 indicaram as(os) estudantes do Ensino Fundamental - Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e seis psicólogas indicaram as(os) estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Gráfico 4 - *Segmento Educacional Mais Participante nas Ações de Protagonismo Estudantil*

Segmento Educacional Mais Participante das Ações de Protagonismo Estudantil

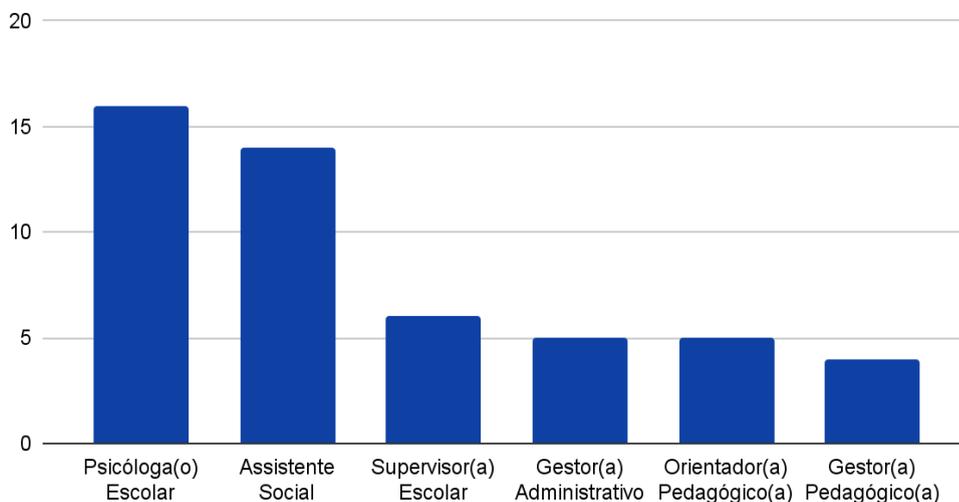


Fonte: Autoria Própria.

Em complemento, foi perguntado se existem profissionais na instituição responsáveis pelo acompanhamento das mencionadas ações de promoção ao protagonismo estudantil. Desse modo, 19 psicólogas indicaram que sim, e uma indicou que não. Para as profissionais que responderam sim, foi solicitado que citassem quais seriam estes(as) responsáveis por realizar o acompanhamento. Assim, 16 profissionais mencionaram a(o) psicóloga(o) escolar, 14 indicaram a(o) Assistente Social, seis o supervisor(a) pedagógico(a), cinco o gestor(a) administrativo(a), e o (a) orientador(a) pedagógico(a), quatro relataram ser o(a) gestor(a) pedagógico(a), duas responderam que os(as) professores(as) do Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma profissional citou especificamente o Coordenador Pedagógico e professores de Protagonismo e uma não soube informar. Essas informações foram organizadas no gráfico 5 a seguir.

Gráfico 5 - Profissionais que Acompanham as Ações de Protagonismo Estudantil

Profissionais que Acompanham as Ações de Protagonismo Estudantil



Fonte: Autoria Própria.

Por fim, foi solicitado que as profissionais respondentes indicassem a periodicidade em que geralmente ocorrem as mencionadas ações de promoção ao protagonismo estudantil na instituição em que se situam. Desse modo, 10 psicólogas indicaram que acontecem bimestralmente, seis responderam que acontecem mensalmente, cinco mencionaram acontecer diariamente, quatro citaram que acontecem semanalmente, duas responderam que anualmente, duas não sabiam informar, uma mencionou que as ações ocorrem trimestralmente e uma respondeu que as ações ocorrem semestralmente.

Esse levantamento inicial, obtido por meio do questionário online, buscou apreender os aspectos gerais referentes à existência, organização, sistematicidade e principais participantes das ações de promoção ao protagonismo estudantil presentes na Rede Municipal de Educação de João Pessoa-PB. Nesse sentido, as informações permitem observar que as principais ações se referem à eleição de líderes e vice-líderes de turma, seguido de projetos encaminhados pela Secretaria de Educação e Cultura Municipal (SEDEC/JP) e projetos da

escola. Além disso, foi percebido que o segmento que mais participa das ações refere-se ao grupo dos Anos Finais das instituições e que as(os) psicólogas(os) escolares são as(os) principais profissionais que acompanham as atividades desenvolvidas com os estudantes nas escolas, seguidas(os) das(os) assistentes sociais.

É interessante ressaltar como esses resultados gerais já coadunam com determinados aspectos apresentados pelas(os) estudantes respondentes no que concerne, especialmente, às atividades de promoção ao protagonismo estudantil existentes nas escolas da referida rede municipal, ao perceber que a representação/liderança estudantil é evidenciada como a principal atividade desenvolvida com este fim. Todavia, diferem completamente no que diz respeito aos aspectos concernentes à participação das(os) profissionais nas referidas ações, visto que os estudantes participantes desse estudo indicaram que são as(os) professores e assistentes sociais quem mais participa nestas ações.

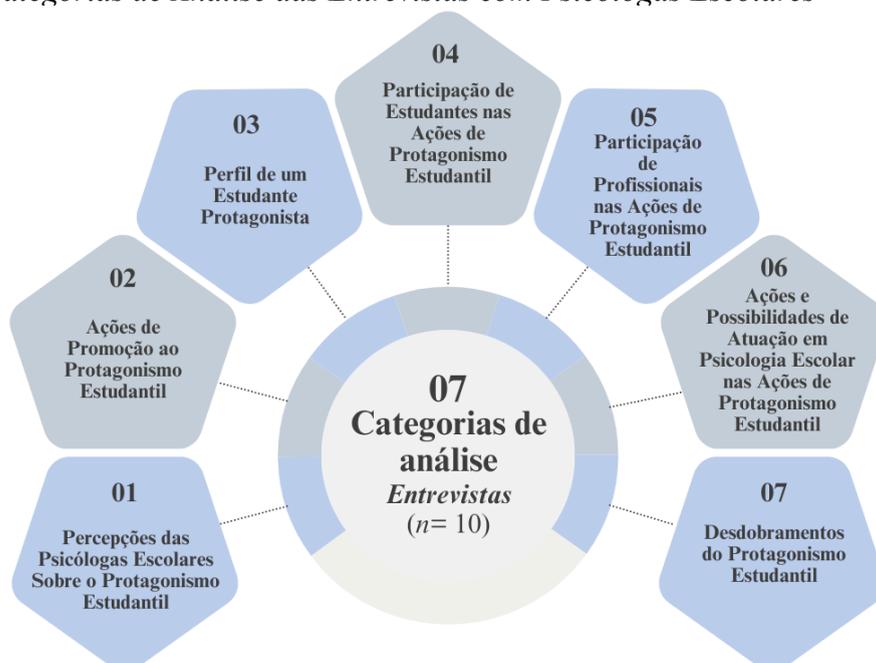
Desse modo, a seção a seguir é dedicada à apresentação e discussão das informações levantadas mediante a realização das entrevistas semiestruturadas com psicólogas(os) escolares locadas em instituições da rede municipal em questão, das quais, foi priorizada a participação de profissionais atuantes no segmento dos Anos Finais, ao considerar o recorte aqui proposto para as(os) estudantes participantes, bem como à indicação de que é esse o segmento educacional que mais participa das ações desenvolvidas nas escolas.

6.5. Resultados da Análise das Entrevistas Semiestruturadas com Psicólogas Escolares:

“Eu acho que é uma maneira deles se... se tornar... mais gente, entende?” (P4)

Nas páginas que se seguem serão apresentadas e discutidas as informações advindas das entrevistas semiestruturadas realizadas com 10 profissionais de Psicologia Escolar que atuam no segmento dos Anos Finais e em instituições de Ensino Integral da Rede Municipal de Educação de João Pessoa-PB. As entrevistas foram conduzidas a partir de seis questionamentos principais e as verbalizações extraídas foram organizadas em sete categorias de análise, quais sejam: *Percepções das Psicólogas Escolares Sobre o Protagonismo Estudantil*; *Ações de Promoção ao Protagonismo Estudantil*; *Perfil de um Estudante Protagonista*; *Participação de Estudantes nas Ações de Protagonismo Estudantil*; *Participação de Profissionais nas Ações de Protagonismo Estudantil*; *Ações e Possibilidades de Atuação em Psicologia Escolar nas Ações de Protagonismo Estudantil*; *Desdobramentos do Protagonismo Estudantil*. A figura 9 a seguir apresenta a organização geral das referidas categorias.

Figura 9 - *Categorias de Análise das Entrevistas com Psicólogas Escolares*



Fonte: Autoria Própria

6.5.1. Percepções das Psicólogas Escolares Sobre o Protagonismo Estudantil:

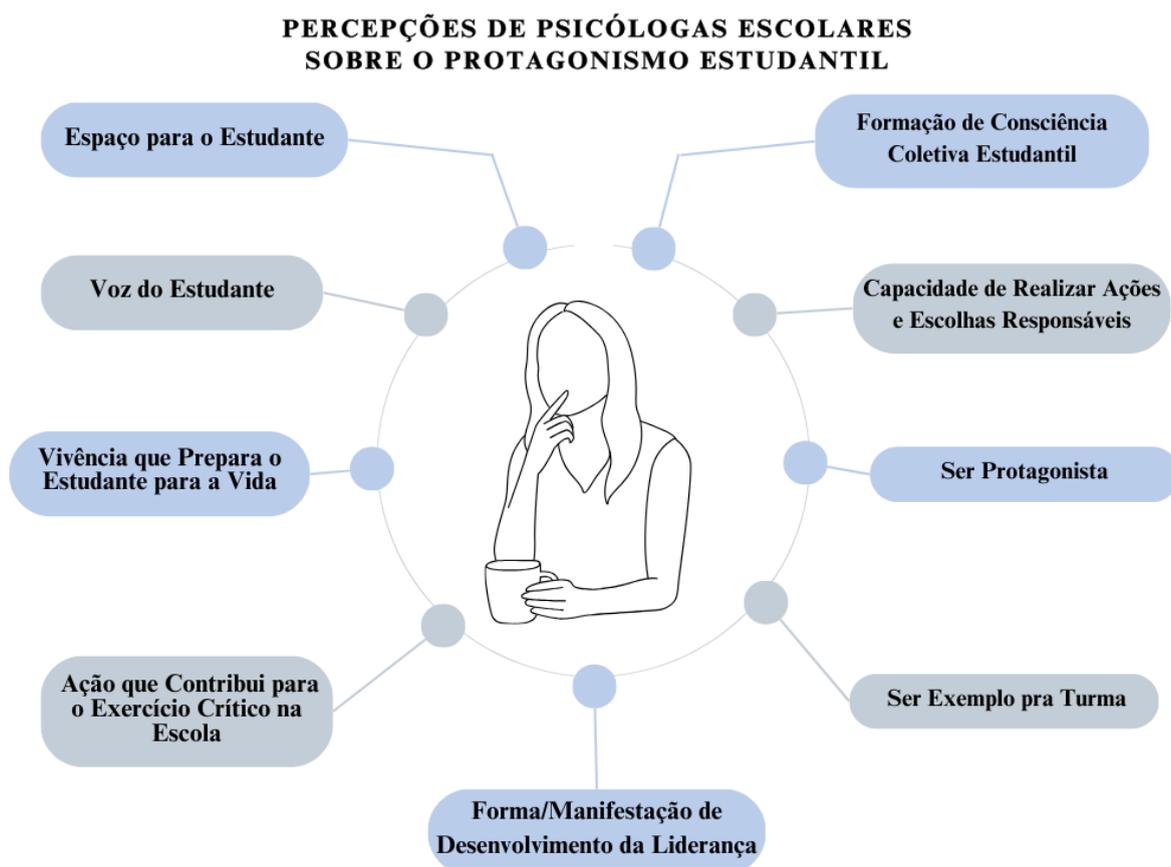
As **Percepções das Psicólogas Escolares sobre o Protagonismo Estudantil** foram levantadas por meio dos relatos obtidos através da pergunta: “Para você, o que é protagonismo estudantil?”. Desse modo, as respostas foram organizadas em relatos que se referem à: *Espaço para o Estudante*; *Voz do Estudante*; *Vivência que Prepara o Estudante para a Vida*; *Ação que contribui para o Exercício Crítico na Escola*; *Forma/Manifestação de Desenvolvimento*; *Formação de Consciência Coletiva Estudantil*; *Capacidade de Realizar Ações e Escolhas Responsáveis*; *Ser Protagonista e*; *Ser Exemplo pra Turma*.

O principal agrupamento de respostas refere-se ao protagonismo estudantil enquanto um ***Espaço para o Estudante***. A partir dos relatos das profissionais participantes é possível perceber que esse espaço possui diversos objetivos e finalidades, que envolvem a possibilidade de participação do estudante na sua vida escolar, na demonstração de seus interesses aos profissionais da escola, bem como exercer autonomia, conhecer mais sobre seus direitos e deveres enquanto estudante e enquanto cidadão, e reivindicar melhorias para a escola. Tais percepções surgem em relatos como: “(...) *espaço para... reivindicar... lutar pela melhoria das condições atuais.*” (P2); “(...) *dar...essa autonomia à eles (...)*” (P4); “(...) *ser participativo nas ações da escola, em sala de aula (...)*” (P5); “(...) *uma forma de que os estudantes tenham essa oportunidade de demonstrarem seus interesses, né?*” (P6).

Também foram levantados relatos de três profissionais (P3; P6; P10) que indicam a percepção do protagonismo estudantil como ***Voz do Estudante***: “(...) *o central mesmo, é a voz, né? (...)* a voz do estudante. As vozes dos estudantes.” (P10); ***Vivência que Prepara o Estudante para a Vida***: “(...) *é uma vivência do estudante (...)* onde ele é... *preparado pra atuar de forma mais ativa na sua vida (...)*” (P1); ***Ação que Contribui para o Exercício Crítico na Escola***: “Pra mim é todo o processo que vai contribuir (...) para que esse estudante possa ser um sujeito crítico diante das demandas da escola (...)” (P5);

Forma/Manifestação de Desenvolvimento da Liderança: “É uma forma... uma manifestação de desenvolvimento (...) uma forma de desenvolvimento... desenvolvimento da liderança (...)” (P7); **Formação de Consciência Coletiva Estudantil:** “É a formação de uma consciência coletiva (...) quanto aos seus direitos, seus deveres, e os objetivos enquanto estudantes.” (P7); **Capacidade de Realizar Ações e Escolhas Responsáveis:** “É a capacidade do jovem agir e se responsabilizar pelas suas escolhas, tanto profissional... na sua vida de modo geral.” (P8); **Ser Protagonista:** “É... ser protagonista.” (P9) e; **Ser Exemplo pra Turma:** “O aluno... o estudante é... primeiramente ele precisa ser como exemplo, um bom exemplo, né? Pra turma.” (P9). Estas respostas foram organizadas e são apresentadas em síntese na figura 10.

Figura 10 - Percepções de Psicólogas Escolares Sobre o Protagonismo Estudantil



Fonte: Autoria Própria

Conforme apresentado na figura 10, o principal conjunto de respostas acerca das percepções das psicólogas escolares participantes do momento de entrevista semiestruturada refere-se ao protagonismo estudantil enquanto um espaço para o estudante. Inicialmente, é válido retomar que marcos legais como a Lei Federal nº 7.398/85 que dispõe sobre a organização de entidades representativas estudantis, bem como o Decreto nº 10.364/23 que implementa instâncias democráticas de participação na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa-PB asseguram e fomentam o desenvolvimento e a efetivação destes espaços nos contextos educacionais.

Sabe-se também que com base nos documentos norteadores que regem a educação, a escola deve prever um ensino à participação e cidadania e assim, buscar ferramentas para a construção de um espaço democrático e proporcionar atividades que incentivem a participação estudantil. Desse modo, os profissionais da educação devem fomentar o desenvolvimento de condições para que o estudante aprenda a escolher e participar ativamente na sua vivência escolar, de modo que a escola esteja pautada no princípio educativo que vise o desenvolvimento da autonomia do estudante, e que este efetive a sua participação na escola (Lucon & Oliveira, 2022; Martins & Dayrell, 2013; Oliveira & Asbahr, 2022; Oliveira, Asbahr & Capellini, 2022; Pistrak, 2011).

Foi percebido nos relatos a concepção de que o protagonismo estudantil se configura como um espaço para o estudante demonstrar seus interesses, sua voz, bem como aprender mais sobre seus direitos e deveres e reivindicar melhorias para a escola em que está inserido. Essas menções coadunam-se com os estudos de Gaido et al. (2022), Oliveira e Asbahr (2022) e Pini (2022) pois defendem que ao participar de espaços de protagonismo estudantil, as crianças e/ou adolescentes aprendem a participar de ambientes de decisão coletiva, bem como defender seus interesses e do grupo e reivindicá-los em prol da melhoria da experiência cotidiana escolar e até mesmo para além desta.

Contudo, é válido ressaltar que ainda que normativas, legislações e documentos orientadores subsidiem o desenvolvimento de ações com este fim, entende-se que a construção de espaços democráticos e participativos na escola superam a mera criação destes espaços (Pini, 2022). Desse modo, Oliveira e Asbahr (2022) indicam que os cenários educacionais da atualidade enfrentam o desafio de efetivar o espaço e o direito à participação dos estudantes nas decisões escolares e no cotidiano educacional. As autoras demarcam que esse fator relaciona-se à concepção de que a participação estudantil tende a não ser vista pela escola como um aspecto componente e indissociável do processo de formação dos estudantes, conforme discutido também por Toassa (2004) e Pistrak (2011), o que configura-se uma contradição, dado que se entende o estudante como um sujeito protagonista da escola, ou ao menos deveria ser. Mediante o exposto, no próximo tópico serão apresentadas e discutidas as informações referentes ao levantamento das ações que podem promover o protagonismo estudantil nas escolas em que as participantes da pesquisa situam-se.

6.5.2. Ações de Promoção ao Protagonismo Estudantil:

As **Ações de Promoção ao Protagonismo Estudantil** foram levantadas por meio dos relatos obtidos pela segunda pergunta do roteiro de entrevista: “Que atividades ou ações você percebe em seu contexto de trabalho que podem favorecer o protagonismo estudantil?”. Desse modo, as indicações referem-se a: *Representação/Liderança Estudantil; Reunião com Líderes de Turma; Escuta à Estudantes; Oficinas/Ações Temáticas; Projetos; Escuta das Adolescências (MEC); Conselho Escolar; Conselho de Classe; Vida Escolar; Jogos Internos; Ações de Conscientização; Período de Campanha Eleitoral; Exemplos do Momento Inicial da Entrevista; Construção de Instrumentos com Líderes de Turma e; Assembleias.*

A **Representação/Liderança Estudantil** foi relatada por cinco profissionais (P1; P2; P3; P6; P10) e indicam que essa tem sido a principal ação que objetiva a promoção do

protagonismo estudantil nas escolas pesquisadas, a exemplo do seguinte excerto: “(...) *uma das questões mais evidentes é justamente essa questão da representação estudantil. (...) é a que chama mais atenção porque é a que tá mais... direcionada, né?*” (P1). Foi levantada a realização de **Reuniões com Líderes de Turma**, as quais objetivam promover o espaço da participação estudantil no planejamento e a tomada de decisão para as ações da escola, de acordo com os relatos: “(...) *a gente chama os alunos pra saber a opinião deles, o que é que eles podem... enquanto representantes, melhorar aquele projeto, dar algumas sugestões (...)*” (P9) e “(...) *quando tem assuntos importantes acontecendo na escola (...) um projeto pra ser desenvolvido... (...) se vai ter um evento (...) a gente traz eles pra discutir (...) pra decidir, né?*” (P6); ou também com o objetivo de realizar ações de conscientização sobre o papel da liderança estudantil com as(os) estudantes eleitos: “(...) *eu faço a primeira reunião com os representantes eleitos. Pra falar sobre, né? Eu apresento esse material [Cartilha de Orientações para Formação de Instâncias de Lideranças Estudantis], faço indicação de vídeos pra eles já... procurar antes ver sobre o que se trata (...)*” (P10).

Além disso, três profissionais (P1; P4; P5) indicaram que a **Escuta à Estudantes** pode configurar-se como uma ação que visa a promoção do protagonismo estudantil, a exemplo do relato: “*E nas nossas conversas também, no dia a dia da escola, a gente procura sempre ouvi-los muito, dar voz, né? (...) dar importância a essa voz, ao que eles trazem.*” (P1); também três psicólogas (P2; P6; P10) mencionaram as **Oficinas/Ações Temáticas**, as quais se configuram como um meio de discussão de temáticas como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sobre as diversas formas de violência, *bullying*, Dia da Mulher e o Dia Nacional de Combate ao Racismo. Vale salientar que as verbalizações referem que tais temáticas podem surgir partir da fala ou de sugestões das(os) estudantes, mas também direcionadas pela própria Secretaria de Educação Municipal: “(...) *trabalhamos determinadas temáticas (...) elas são enfocadas a partir da fala dessas crianças, por exemplo, sobre o*

bullying, né?” (P2); “(...) aí como não tem um tema específico, aí a gente coloca uma outra questão que às vezes, eu peço sugestões (...)” (P10); “(...) aí o dia 13 de maio que a própria SEDEC ela estabeleceu (...) que a gente recebeu até uma circular...” (P10).

A realização de **Projetos** também foi mencionada por três profissionais (P1; P2; P9). A partir dos relatos, foi indicado que estes podem ser criados na própria escola ou encaminhados pela Secretaria de Educação, mas que tendem ao objetivo de promover o espaço para o protagonismo estudantil e se pautam em temáticas como bullying e o mês de conscientização sobre o enfrentamento ao abuso e exploração sexual contra crianças e adolescentes, assim, em sua maioria, estão alinhados à temática a ser trabalhada no referido mês: “(...) os projetos é... tendem sempre a puxar por isso também... (...) a parte deles também, ouvi-los (...) lançar propostas pra que eles possam pensar sobre a melhor forma de agir.”(P1); “Então, nós temos os projetos que são indicados pela SEDEC, né? Que é a Secretaria de Educação, e nós também temos os projetos da própria escola.” (P2) e; “O último que a gente fez foi sobre o bullying (...) esse mês a gente tá trabalhando sobre o abuso sexual (...) quase todos os meses a gente tem um projeto específico que a gente trabalha com as turmas.” (P9).

No mesmo sentido, é importante evidenciar a menção de realização da **Escuta das Adolescências (MEC)** por meio do relato de duas psicólogas (P7; P10) a qual refere-se a um projeto encaminhado pelo Ministério da Educação (MEC) a todas as escolas que possuem turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental. A referida ação foi indicada enquanto positiva, pois a obrigatoriedade atrelada ao cumprimento mediante solicitação federal agiu como facilitador para a realização da ação, conforme evidenciado a seguir: “(...) esse ano veio a Escuta das Adolescências (...) A do MEC, né? (...) Eu já tava marcando as daqui aí chegou a proposta. Eu digo “Pronto”(...) quando vem a do MEC... né? Aí... a... a porta abre mais rápido. ” (P10).

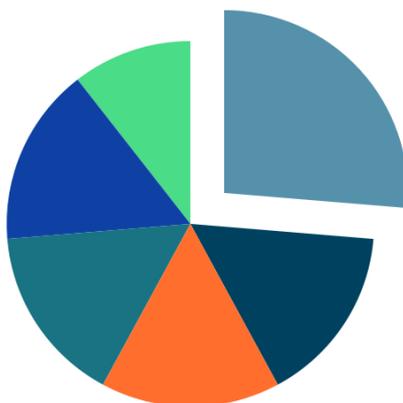
Além destes, houve indicação do **Conselho de Classe**: “(...) é... no Conselho de Classe, tem um momento que eles participam, junto com os professores.” (P1); **Conselho Escolar**: “(...) a questão do conselho escolar” (P6); uma profissional indicou que as ações que podem promover o protagonismo estudantil acontecem na **Vida Escolar**: “E na vida escolar, né? Eles participam também, né?” (P1); os **Jogos Internos**: “No ano passado... teve a participação muito enfática deles nos jogos internos... pra... elaborar os Jogos, né?” (P6) e na realização de **Ações de Conscientização**: “(...) são justamente as ações voltadas para a sensibilização e conscientização do aluno, né? Como agora a gente tá fazendo.” (P8).

Também uma profissional mencionou o **Período de Campanha Eleitoral**: “E aí tem esse período de campanha.” (P10); uma profissional se remeteu aos **Exemplos do Momento Inicial de Entrevista**: “(...) a partir da minha experiência, né? É... como você citou mesmo aí...” (P1) e uma psicóloga indicou a **Construção de Instrumentos com Líderes de Turma** e a realização de **Assembleias**, conforme os enxertos abaixo, respectivamente: “(...) a gente trabalhou muito assim, na construção (...) de como eles entendiam que seria o perfil de um representante de turma (...) eles iam dizendo e a gente construiu esse instrumento. Hoje... tá mais assim, porque a própria SEDEC ela já dá... umas ideias... desse roteiro.” (P10); e “E assim, interessante que essa primeira ação que eu fiz... (...) que era pra eles colocarem o que tinha na sala assim, de mais forte, o que tinha na sala assim... que tava causando problemas. (...) O que tava acontecendo dentro da sala (...) aí a gente se reuniu, e a proposta é... eu chamo de Assembleia. Não é de agora não, faz tempo (...) aí eu convido um professor pra estar presente (...) aí a gente faz essa assembleia, onde se... iria, né? Discutir assim.” (P10). Os principais conteúdos referentes a essa questão foram organizados e sintetizados no gráfico 6 a seguir.

Gráfico 6 - Principais Ações de Promoção ao Protagonismo Estudantil Relatadas pelas Psicólogas Escolares

Principais Ações de Promoção ao Protagonismo Estudantil Relatadas

- Representação/Liderança Estudantil
- Reunião com Líderes de Turma
- Escuta à Estudantes
- Oficinas/Ações Temáticas
- Projetos
- Escuta das Adolescências (MEC)



Fonte: Autoria Própria

Mediante o exposto no gráfico 6, foi percebido que a principal ação de promoção ao protagonismo estudantil existente nas escolas acessadas refere-se à liderança/representação de turma. Esse resultado tem sido evidenciado ao longo deste estudo, a exemplo do levantamento com os estudantes apresentado inicialmente, bem como com o momento de mapeamento das ações junto às psicólogas(os) escolares respondentes do formulário online. Retoma-se então que com base na cartilha de *Orientações para Formação de Instâncias de Liderança Estudantis* (SEDEC/JP, 2023), as(os) representantes de turma são aquelas(es) eleitos por meio de um processo democrático realizado entre os seus pares, e que as(os) estudantes que desempenham essa função devem, sobretudo, conectar e articular os interesses coletivos da sala mediante o diálogo e da escuta ética e solidária, de modo a construir um espaço que promova a participação coletiva e respeitosa entre os integrantes do contexto escolar.

Nesse sentido, é válido ressaltar que foi mencionado que o próprio processo de campanha eleitoral estudantil já se configura um momento de promoção ao protagonismo de estudantes. Esse resultado coaduna com o estudo de Lucon e Oliveira (2022) que enfatizam o processo eleitoral como promotor de vivências que fomentam mudanças nos estudantes, visto que possibilitam a oportunidade de participação, expressão de opiniões e exercício do posicionamento crítico nas diversas atividades desenvolvidas na escola, de modo que tais fatores contribuem o exercício de um protagonismo também no direito do grupo de estudantes exercerem o poder de escolha de seus representantes (Asbahr *et al.*, 2017; Paro, 2011).

Acrescida à eleição de representantes, foram assinaladas ações coletivas e grupais, como a realização de reuniões, o desenvolvimento de assembleias e a construção e execução de projetos e/ou ações temáticas, as quais podem ser advindas do contexto escolar ou de direcionamentos nacionais. Nesse sentido, é válido ressaltar os relatos referentes à *Escuta das Adolescências (MEC)*, verbalizado por duas participantes. A referida ação fez parte da programação da Semana da Escuta das Adolescências na Escola, promovida pelo Ministério da Educação (MEC) durante o mês de maio de 2024 e direcionada às instituições públicas que ofertam do sexto ao nono ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, com o objetivo principal de buscar conhecer a realidade desses estudantes sob enfoques de discussão relacionados à aprendizagem, clima e convivência bem como inovação e participação, aspectos estes que objetivaram fornecer subsídios para um fortalecimento desse grupo educacional em específico.

Conforme a cartilha *Semana da Escuta das Adolescências: Roteiro Orientador 6º e 7º anos* (MEC, 2024) disponibilizado aos profissionais da educação responsáveis pela condução das ações na escola, a participação de estudantes desse segmento educacional constitui-se como uma oportunidade de fomentar o desenvolvimento da política nacional “Programa Escola das Adolescências” que visa o fortalecimento dos Anos Finais, através de ações que

visem construir uma escola mais acolhedora, que fomente o desenvolvimento integral dos estudantes e que promova aprendizagens significativas para estes sujeitos.

É importante evidenciar também a menção de uma profissional acerca da realização de assembleias de classe com os estudantes. Conforme Meireles e Guzzo (2020), essa ação é entendida como um canal institucional de construção de ações coletivas, o qual visa a promoção do protagonismo dos estudantes e a criação de condições facilitadoras para o desenvolvimento do diálogo claro e democrático com os profissionais da escola, em especial com a gestão. Ainda que haja desafios, as autoras enfatizam que dentre as principais potencialidades desse espaço é que este configura-se enquanto um recurso que fomenta a aprendizagem dialógica, o incentivo à resolução de conflitos, e nesse sentido, a prevenção de situações de agressão e violência, bem como o aumento do interesse do estudante e a possibilidade de construir um cotidiano escolar imbuído de sentido.

Além disso, retoma-se novamente o levantamento da literatura apresentado anteriormente no terceiro capítulo deste estudo, especialmente no que concerne às ações de promoção ao protagonismo levantadas, as quais também surgiram por meio das verbalizações extraídas durante a realização das entrevistas com as psicólogas escolares, a exemplo dos encontros semanais para organização e tomada de decisão coletiva com os estudantes, bem como a organização de ações temáticas com o grupo e a realização de assembleias estudantis, as quais foram mencionadas por Jesus (2015), Paraventi et al. (2017) e Meireles (2020), respectivamente. Dito isso, no tópico seguinte serão evidenciados e discutidos os aspectos concernentes aos sujeitos que participam das mencionadas ações, em termos de estudantes e de profissionais da escola.

6.5.3. Perfil de um Estudante Protagonista:

Os relatos que compõem as discussões sobre o **Perfil de um Estudante Protagonista** advêm do trecho inicial da terceira pergunta do roteiro de entrevista **semiestruturada**: “Com base na sua experiência, quem são os estudantes e profissionais que geralmente participam das ações de protagonismo estudantil? Quais são as principais funções desses estudantes e profissionais nessas atividades?”. As respostas a essa questão se organizaram nos seguintes conteúdos: *Estudantes que já Lideram/Representam*; *Todos os Estudantes*; *Estudantes Indisciplinados*; *Estudantes com Postura Diferenciada*; *Estudantes com Estrutura Familiar Equilibrada*; *Estudantes Conscientes de seus Direitos e Deveres*; *Estudantes que Querem Representar a Turma e Papéis Sociais*; *Estudantes do Oitavo e Nono ano*.

A indicação de que são ***Estudantes que Já Lideram/Representam*** foi mencionada por quatro psicólogas (P2; P4; P6; P7) e referem que são os estudantes que já exercem algum tipo de liderança, influência no grupo de pares ou que já estão inseridos em atividades de protagonismo em sua comunidade, a exemplo dos relatos: “(...) *os estudantes daqui a gente percebe que são aqueles que já são líder (...)* (P4); “(...) *normalmente são os estudantes que trazem consigo uma carga de vivência social é... mais engajada. (...)* *alunos que já tem uma vivência comunitária, ou que vêm de comunidades onde existe, né? Um protagonismo social, um engajamento social.*” (P7).

Além disso, três psicólogas (P1; P3; P8) responderam que são ***Todos os Estudantes***, à medida em que queiram, se comprometam e que sejam estimulados, a exemplo do relato: “*Todos os alunos (...)* *se tiverem estímulos e forem provocados dentro das suas demandas e possibilidades, conseguem desenvolver o protagonismo estudantil.*” (P3). Em contrapartida, houve dois relatos (P7; P10) que mencionam que são os ***Estudantes Indisciplinados*** que tendem a ser eleitos: “(...) *é muito comum isso, os representantes de classe são normalmente aqueles alunos que... têm maior índice de queixas, de indisciplinas. (...)* *são eleitos os mais*

indisciplinados. São eleitos os mais... é... irresponsáveis.” (P7) e; “(...) como eu falei o perfil antes (...) aquele que era o mais trabalhoso, o que tinha mais infrequência, o mais difícil, o mais indisciplinado. Sempre era assim, né? Que... que era escolhido (...) que tinha pouca frequência, aquele aluno que tinha nenhuma responsabilidade com suas atividades escolares, geralmente era os alunos que eles elegiam.” (P10). Vale mencionar também que foi indicado uma reflexão sobre o referido comportamento do grupo de estudantes em escolher seus representantes:

“(...) é como se fosse uma espécie de atitude libertadora. Isso é uma linguagem também que o próprio adolescente usa! Tipo assim: ‘Não queremos tanto controle. Não queremos é... tanta formalidade’. Então eles fazem... é... essa eleição, de uma maneira que... ela se torne uma linguagem. Mostrando que eles querem um outro tipo de atitude dentro da escola, que não seja de tanto controle. Porque enxergam muitas vezes os representantes como controladores da... da liberdade deles, né?” (P7).

Além disso, uma profissional relatou que são **Estudantes com Postura Diferenciada**, a qual pode ser advinda de um *dom de liderança* ou de um *sonho de ser líder*, destes estudantes, conforme evidenciado nos trechos:

“A gente percebe que da postura deles existe um... uma coisa diferente, né? (...) eles têm esse sonho (...) pra eles não é só um simples representante de sala (...) aqueles que a gente vê que já tem um... um... um.... um... um... um certo dom... pra isso (...) a gente vê que ele tem esse poder de liderar, de organizar, de quando querer conversar... organiza, traz...” (P4).

Foram ainda analisados os relatos dos estudantes acerca da percepção de líderes/representantes de turma. Para as respondentes, esse estudantes têm uma **Estrutura Familiar Mais Equilibrada**, o que tende a favorecer o estímulo à leitura e o consequente

desenvolvimento da consciência crítica destes, conforme explicitado nos trechos: “(...) são estudantes que trazem um preparo familiar, uma estrutura familiar mais é... equilibrada (...) lêem mais (...) têm uma experiência mais crítica porque os pais têm maior nível de escolaridade, e conseguem ter mais diálogos, ter mais conversas em casa (...)” (P7); e nesse sentido, são **Estudantes Conscientes de seus Direitos e Deveres**: “(...) são mais conscientes dos seus direitos e dos seus deveres, e que conseguem então se manifestar (...) reivindicar seus direitos.” (P7) e tornaram-se **Estudantes que Querem Representar a Turma e Papéis Sociais**: “(...) querem representar a turma, que querem representar papéis sociais dentro da escola, em posições de transformação (...)” (P7). Por fim, uma profissional mencionou de forma específica que são as(os) **Estudantes do Oitavo e Nono ano**: “Mas tem alguns alunos, do nono e do oitavo, principalmente. Eles são mais interessados e eles buscam mais ações”. Em síntese, elaborou-se a figura 11 para organizar as referidas menções.

Figura 11 - Perfil de Um(a) Estudante Protagonista



Fonte: Autoria Própria

Mediante o exposto na figura 11, o principal agrupamento de respostas refere-se à menção de que as(os) estudantes líderes de turma são aqueles que já exercem ações de liderança entre seus pares, na escola e/ou em ações desenvolvidas na comunidade em que se inserem. Com base também nos escritos da Psicologia Histórico-Cultural, se entende que a aprendizagem e o desenvolvimento humano são processos essencialmente mediados pelas relações e pelo meio cultural do sujeito (Rego, 1995; Oliveira, 1997; Vigotski, 2018), e desse modo, se entende que a participação, e nesse caso, o protagonismo, é um comportamento desenvolvido mediante a realização de ações no meio em que se está inserido, ou seja, não é inato e depende de condições para tal (Oliveira & Asbahr, 2022).

Portanto, defende-se que quando estes estudantes assumem papéis de liderança em seus contextos cotidianos, escolares e/ou comunitários, podem atuar efetivamente sobre esses espaços, internalizar vivências, fomentar a autonomia e a construção de sua identidade, e essencialmente, se desenvolverem. Assim, as indicações de que estudantes líderes são aqueles com posturas diferenciadas e/ou mais críticos e conscientes sobre seus direitos e deveres podem ser explicadas, se argumentadas a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, ao entender que o meio se configura como *fonte* do desenvolvimento (Vigotski, 2018) e que à medida em que o sujeito age sobre ele, transforma-se a si mesmo.

Autores como Zonta et al. (2016) e Bulhões et al. (2018) afirmam que os espaços de promoção ao protagonismo estudantil representam, sobretudo, a organização e o interesse dos estudantes e possuem um grande potencial transformador. De igual modo, Amaro e Quadro (2016) pontuam que tais elementos institucionais, dispostos inclusive por marcos legais na Educação Básica, constituem-se enquanto espaços para que os estudantes possam se organizar em ações coletivas que promovam desenvolvimento humano, a partir da realização de atividades de forma ativa, consciente e crítica, as quais reverberam no âmbito intelectual, social e político dos sujeitos.

As menções acerca da eleição de estudantes tidos como indisciplinados foram evidenciadas também por Oliveira e Asbahr (2022). Conforme as autoras, esse aspecto se configura como um reflexo de como se efetivam as relações que acontecem nas escolas, e evidencia demais aspectos imbricados nas ações de protagonismo estudantil, tais como: o imaginário do aluno modelo e; as expectativas atribuídas ao que se pensa ser e o que deve fazer um líder de turma. Acerca desta questão, defende-se que o papel da Psicologia Escolar, a partir de uma atuação preventiva, é o de, sobretudo, promover a participação e a conscientização dos atores envolvidos nesse processo, de modo que haja ampliação do olhar sobre o estudante, a fim de estabelecer uma cultura de sucesso escolar (Marinho-Araújo, 2014) e focar o olhar no potencial do estudante (Jesus, 2015).

É possível que a eleição de estudantes “indisciplinados” ou “desafiadores” esteja articulado à capacidade de influência e mobilização que determinados estudantes possuem, o que pode se configurar como um aspecto favorecedor durante seu período de candidatura e posteriormente enquanto líder eleito, no que concerne especialmente à adesão do grupo às propostas ou mobilizações provocadas por estes. Além disso, esse aspecto também pode evidenciar a necessidade de reconfiguração das práticas pedagógicas vigentes, bem como uma forma de reação, contestação e/ou resistência dos estudantes frente à dinâmica escolar atual, em consonância também com o relatado nas verbalizações apresentadas anteriormente. Portanto, defende-se aqui que é necessário ampliar o olhar e compreender que os estudantes considerados “líderes indisciplinados” possam atuar mais efetivamente enquanto reais mediadores do grupo de estudantes e dos profissionais que compõem a escola, de modo a contribuir inclusive para o processo de ressignificação e negociação de normas e regras que compõem estes espaços, que, por vezes conforme Penteadó e Guzzo (2010), não são construídas com a devida participação da comunidade escolar.

Portanto, entende-se que a liderança/representação estudantil não é apenas uma posição ou função a mais que o estudante desenvolve na escola, mas uma prática social que é permeada por relações e pelos significados atribuídos a elas, em especial, no que concerne ao desenvolvimento de ações coletivas. Desse modo, retoma-se os escritos de Oliveira e Asbahr (2022) na defesa de que todos os estudantes podem se candidatar e são aptos ao processo de liderança na escola, argumento este que também é apresentado no relato da profissional que indica que todos os estudantes “(...) se tiverem estímulos e forem provocados (...) conseguem desenvolver o protagonismo estudantil” (P4).

Desse modo, ao pensar a atuação preventiva em Psicologia Escolar, defende-se que tais profissionais compreendam essa trama de relações e atuem a partir da mediação dessas práticas, de modo a favorecer a efetivação destes espaços, a garantia do direito à candidatura de todos os estudantes, bem como o trabalho de conscientização e reflexão das(os) estudantes já eleitas(os) e dos profissionais que compõem a escola, para fomentar a construção de ações de liderança mais inclusivas e conscientes. Ao promover espaços de diálogo, reflexão e desenvolvimento da consciência crítica dos atores institucionais, a(o) psicóloga(o) escolar pode contribuir para o engajamento coletivo dos estudantes, de modo que as ações de liderança estejam pautadas no cotidiano de cada escola, e na necessidade de participação efetiva dos sujeitos que a compõe. É nesse sentido que nos próximos tópicos serão evidenciados os aspectos concernentes à participação de estudantes e profissionais, em especial de psicólogas(os) escolares nas ações de promoção ao protagonismo estudantil.

6.5.4. Participação de Estudantes nas Ações de Protagonismo Estudantil:

A **Participação de Estudantes nas Ações de Protagonismo Estudantil** é organizada a partir das verbalizações advindas da terceira e quarta pergunta do roteiro de entrevista semiestruturada: “Com base na sua experiência, quem são os estudantes e profissionais que

geralmente participam das ações de protagonismo estudantil? Quais são as principais funções desses estudantes e profissionais nessas atividades?” e “No seu contexto de atuação, como são organizadas as ações de protagonismo estudantil?”. Nesse sentido, os relatos indicam as ações de: *Contribuir com Sugestões; Representar a Turma; Mobilizar Demais Estudantes; Coordenar Ações; Elaborar Materiais; Realizar Ações em Sala de Aula; Levantamento das Dificuldades da Turma; Mediar as Ações de Conscientização com a Turma; Funções Simples; Executar Ações; Não têm Função Específica.*

Três profissionais (P1; P6; P7) mencionaram a ação **Representar a Turma**, a qual pode ser direcionada à prática de mediar a comunicação entre o grupo de estudantes e os profissionais da escola, a exemplo do relato: “(...) *de representar, de levar questionamentos, de levar insatisfações, de fazer elogios (...)*” (P7). Nesse sentido, também três profissionais (P6; P7; P10) indicaram que a participação de estudantes líderes de turma refere-se à **Contribuir com Sugestões** para as(os) profissionais da escola em momentos de planejamento de ações, evidenciado no trecho: “*geralmente (...) os estudantes participam trazendo as suas contribuições...*” (P6).

Três relatos (P6; P9; P10) também mencionaram a ação de **Mobilizar Demais Estudantes**, mediante conversas e reuniões com a turma, as quais objetivam o fortalecimento coletivo para o desenvolvimento de ações que visam mudanças internas na escola, a exemplo da mobilização pela melhoria da merenda escolar: “(...) *uma questão da merenda (...) ela fez uma reunião com eles, eles foram à direção da escola (...) colocaram todas as questões, ouviram os colegas (...) eles levaram os argumentos de toda a escola mesmo, do sexto ao nono. Foi um momento histórico...*” (P10); ou para contribuição em ações externas, a exemplo de campanhas de solidariedade para os afetados pelas enchentes no Rio Grande do Sul¹: “(...) *um deles ele até mobilizou toda a escola, foi em todas as turmas, ele liderou, ele mesmo*

¹ Faz referência aos episódios de chuvas, enchentes e enxurradas que atingiram 478 de 497 municípios do Rio Grande do Sul (RS), que afetaram cerca de 2,4 milhões de pessoas durante os meses de abril e maio de 2024.

juntou todos os representantes de turma, eles fizeram ações (...) eles mesmos elaboraram um projeto sobre solidariedade (...) pros desabrigados do Rio Grande do Sul.” (P7).

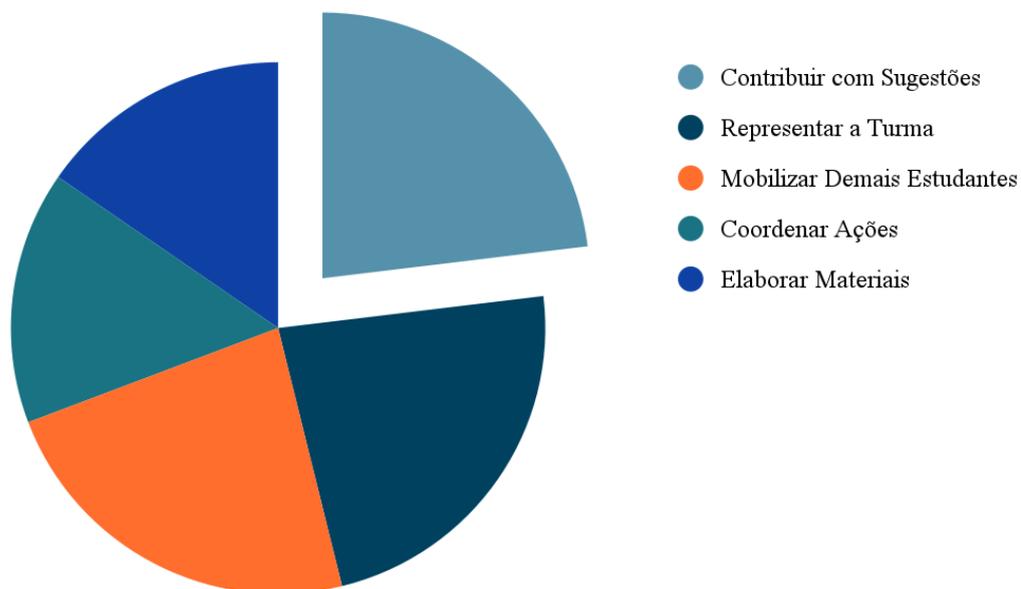
A prática de **Coordenar Ações** foi mencionada por duas profissionais (P6; P9), as quais referem-se à momentos de realização de eventos na escola, como a Mostra Cultural e realização de palestras sobre temas como a mudança climática e o cuidado com o meio ambiente, conforme os trechos: “(...) da Mostra Cultural, e a gente colocou os estudantes realmente para coordenarem tudo (...) na hora eles fizeram apresentação, eles chamaram os convidados. Eles que apresentaram tudo.” (P6), “(...) fizeram (...) até pequenas palestras sobre mudança climática, sobre a questão do meio ambiente, do lixo (...) a gente... praticamente não entreviu.” (P9). Duas profissionais mencionaram a prática de **Elaborar Materiais**, como *folders* informativos ou a construção de materiais mediadores para as ações coletivas na escola: “(...) elaboraram o folder, né? De conscientização(...)” (P9), “(...) eu pedi também pra eles pesquisarem e a gente preparou um material (...)” (P10) e; nesse sentido também foi evidenciado a prática de **Realizar Ações em Sala de Aula**, em parceria com a especialista orientadora da ação: “(...) eles apresentaram nas salas (...) eles falaram... sobre racismo (...) teve um impacto (...) muito bom (...)” (P10).

Além dessas, foram levantados relato que indicam a realização do **Levantamento das Dificuldades da Turma**: “Mas existe sim essas ações e é basicamente isso, fazer o levantamento das dificuldades” (P1); **Mediar as Ações de Conscientização com a Turma**: “(...) é mediar, é apontar propostas (...) ter essa conversa com a turma, de tentar conscientizar (...)” (P1). Nesse ponto, vale mencionar que as ações de conscientização referidas pela profissional dizem respeito a questões de manutenção de limpeza da sala de aula, conversas com a turma para reforçar a importância de participação em momentos como Conselho de Classe e o reforço da necessidade de mediação entre o grupo de estudantes e as(os) profissionais da escola. Por fim, também foi mencionado que a participação dos

estudantes protagonistas acontece em **Funções Simples** “É... a função deles é simples, né? (...) eles quando são escolhidos, representantes e vice representantes cada um vai ter uma função. Quando o presidente não tá, o vice responde. É bem simples, entendeu?” (P8); ou em **Executar Ações** “Sim, aí no caso a função deles é... essa de executar, né?” (P10); e até mesmo o relato de que os estudantes protagonistas **Não têm Função Específica**: “É... essa função, como a gente não tem ainda o Grêmio pra dizer assim, um é de cultura, o outro é de... (...) não tem uma... pelo menos se eu tô entendendo, não tem essa função específica.” (P10). A partir do exposto, as principais formas de participação relatadas foram organizadas no gráfico 7 a seguir.

Gráfico 7 - Principais Formas de Participação de Estudantes Protagonistas

Principais Formas de Participação de Estudantes Protagonistas



Fonte: Autoria Própria

Conforme evidenciado no gráfico 7, dentre as principais ações que são desenvolvidas pelas(os) estudantes líderes foram mencionadas a contribuição com sugestões, a ação de

representar a turma, bem como mobilizá-la em situações que exigem ação coletiva do grupo. É válido enfatizar que estas ações coadunam com o disposto pela cartilha *Orientações para a Formação de Instâncias de Lideranças Estudantis* (SEDEC/JP, 2023) no que concerne às funções dos líderes de turma, a exemplo de “4.2 Representar a turma perante a gestão escolar, o grêmio estudantil e o conselho da escola, tendo em vista a busca pelo consenso” e “4.8 Estabelecer o diálogo entre os integrantes da turma e os demais segmentos da escola, com propostas e sugestões, como também administrando eventuais problemas e soluções” (p. 07).

Os resultados coadunam também com o estudo de Oliveira e Asbahr (2022), na medida em que as autoras discutem que os estudantes, ao participarem de ações de protagonismo estudantil, precisam levantar as demandas discentes, elaborar propostas e planos de ação com o objetivo de reivindicar e defender os interesses da turma na escola, mas além disso, ter espaço para a participação na tomada de decisão e na organização das ações propostas, como: promoção de campanhas sociais, programação de campeonatos esportivos e o fomento à realização de assembleias estudantis, ação essa que, enquanto ação encabeçada pelos próprios estudantes, não foi evidenciada nesse estudo.

A participação no desenvolvimento de ações como a Mostra Cultural na escola de forma relacionada ao protagonismo estudantil também foi levantada no estudo de Pini (2022). Conforme a autora, o planejamento e tomada de decisão sobre a programação foram ações desenvolvidas coletivamente entre corpo docente e os estudantes, à medida em que estes puderam escolher livremente o que apresentariam. Além disso, foi posto que os estudantes organizaram as inscrições, a divulgação e estrutura do show de talentos, além da apresentação e seleção das músicas, sob orientação das profissionais da escola, semelhantemente ao aqui evidenciado.

Todavia, ainda que os resultados indiquem a realização de espaços que possibilitem a participação e o protagonismo dos estudantes nas ações realizadas na escola, é imprescindível

que exista uma análise crítica sobre esses resultados. Retoma-se então escritos de Bordenave (1994) especialmente no que concerne aos níveis de participação dos sujeitos nas ações a ele dispostas. O autor pontua que a participação está intrinsecamente ligada à ideia de “fazer parte, tomar parte e ter parte” (p. 22) e que mesmo em situações de participação ativa, em que as pessoas tomam parte de algo, existem diferenças qualitativas na forma de participação. Assim, entende-se que é necessário apreender como “tomar parte” se efetiva, e não apenas se ele acontece ou não (Prata, 2022). É nesse sentido que o autor discute que as questões-chave para o entendimento da participação referem-se ao grau de controle dos membros sobre as decisões e sobre o quão importante são as decisões em que estes são permitidos participarem. Dentre os graus de participação, situam-se: informação/reação; consulta facultativa; consulta obrigatória; elaboração/recomendação; co-gestão; delegação; auto-gestão (Bordenave, 1994).

Mediante os relatos que compõem essa seção, é possível perceber que a participação dos estudantes nas ações de protagonismo estudantil tende a se organizar entre a *consulta facultativa*, *consulta obrigatória* e *elaboração/recomendação*. A *consulta facultativa* é o tipo de participação em que a gestão/coordenação/administração pode *se e quando* quiser, realizar consultas ao grupo com o objetivo de levantar sugestões ou dados para a resolução de problemas, evidenciado no enxerto: “(...) às vezes, eu peço sugestões, né?” (P10); já na *consulta obrigatória*, existem situações em que o grupo é consultado, mas a decisão permanece com a gestão, exemplificado no relato: “(...) a gente escuta os estudantes... nem tudo a gente consegue obviamente atender e nem tudo eles conseguem ver da nossa perspectiva, né? Como profissionais. Mas eu acho que tem diálogos que a gente consegue sim se ajustar.” (P6). Por fim, a participação em nível de *elaboração/recomendação* é percebida quando existem a elaboração de propostas por parte do grupo, sujeitas à aprovação ou rejeição da gestão, mas respaldados em autonomia e devolutivas com as respectivas justificativas, aspectos que podem ser percebidos em trechos como: “Então, às vezes tem um projeto pra ser

desenvolvido, a gente solicita, né? A representação de cada turma pra gente... com a equipe e com a direção, a gente discutir como é que vai ser o desenvolvimento... se vai ter um evento, a gente traz eles pra discutir como é que vai ser o evento, né? Quais são as sugestões deles (...) sempre que tem reunião, os estudantes representantes são chamados a participar também. Pra decidir, né?” (P6).

Desse modo, concorda-se com Oliveira e Asbahr (2022) ao entender que o processo de fomento à participação e ao protagonismo estudantil deve promover espaços em que o estudante participe efetivamente das discussões coletivas, que possam expor ideias e reivindicações diversas e assim, exercitem o senso crítico e participativo, bem como a auto-organização, à medida em que aprendem a participar do cotidiano escolar. Também com Braga (2022) afirma que a participação intencional em contextos coletivos necessita ser ensinada, de modo que haja transformações, novas formações e necessidades estejam pautadas no interesse e no engajamento coletivo, as quais a partir da mediação intencional dos adultos, auxiliam no ensino à participação e no fomento à autonomia dos estudantes.

Esses argumentos ganham força à medida em que são evidenciados os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente no que concerne ao papel do meio e da mediação de um sujeito culturalmente mais experiente para a promoção do desenvolvimento humano dos sujeitos (Vigotski, 2018). Portanto, ao compreender o importante papel mediador dos profissionais da educação no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos na escola, bem como ao pensar na sua atribuição de orientadores das(os) estudantes líderes de turma é que será apresentado e discutido na próxima seção as menções acerca da participação das(os) profissionais nas ações de protagonismo estudantil das escolas.

6.5.5. Participação de Profissionais nas Ações de Protagonismo Estudantil:

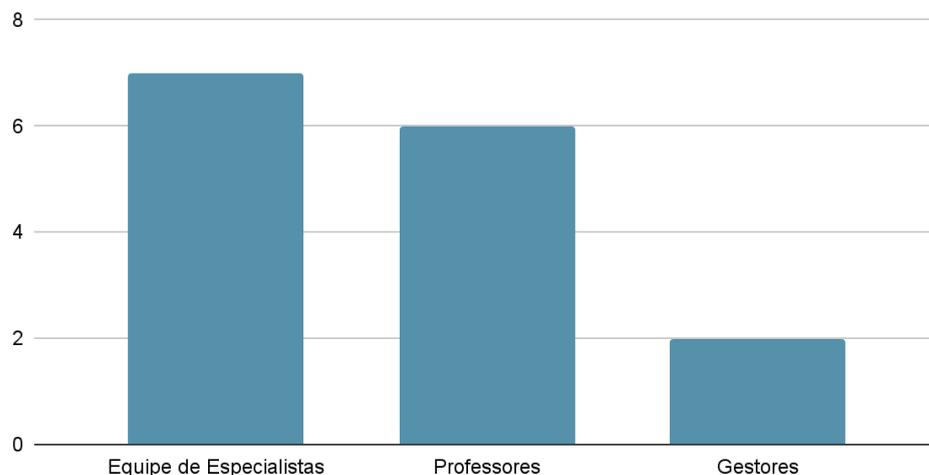
O levantamento sobre a **Participação de Profissionais nas Ações de Protagonismo Estudantil** é composto pelas respostas advindas da terceira e quarta pergunta do roteiro de entrevista semiestruturada, a saber: “Com base na sua experiência, quem são os estudantes e profissionais que geralmente participam das ações de protagonismo estudantil? Quais são as principais funções desses estudantes e profissionais nessas atividades?” e “No seu contexto de atuação, como são organizadas as ações de protagonismo estudantil?”.

Verificou-se que os profissionais que mais participam das ações são as(os) que compõem a **Equipe de Especialistas** da escola (P2; P3; P4; P5; P6; P7; P9) por meio de ações desenvolvidas em conjunto, em especial, entre assistentes sociais e psicólogas(os) escolares: “*Olhe, quem geralmente participa é mais a equipe de especialistas (...) quem tá mais a frente, reunindo aluno, tudinho, conversando, é mais assistente social e psicóloga.*” (P5).

A participação de **Professores** também foi mencionada e acontece de formas diversas, desde às participações pontuais em momentos de parceria em discussões de temáticas com o grupo de estudantes, Jogos Internos, Eleições de Representantes ou apenas na ciência das ações que serão desenvolvidas, conforme o relato: “*(...) Professor, ele participa, mas não diretamente, né? Mas ele fica sabendo, de tudo. A gente passa esses informes tudinho pra eles. Tá entendendo?*” (P5). A participação de **Gestores** foi mencionada de forma pontual, em especial no que se refere ao acompanhamento das ações junto às especialistas (P3; P4) e houve também menções à profissionais específicos que estão diretamente responsáveis pelas ações com as(os) estudantes líderes de turma, como orientadora escolar (P1) e assistente social (P8). A participação de cuidadores e profissionais da secretaria da escola também foi mencionada a partir do relato de uma profissional (P10). As principais respostas foram organizadas no gráfico 8 e são apresentadas a seguir.

Gráfico 8 - Profissionais que Participam das Ações de Protagonismo Estudantil

Profissionais que Participam das Ações de Protagonismo Estudantil



Fonte: Autoria Própria

No que concerne à **Organização das Ações de Protagonismo Estudantil**, sete psicólogas (P1; P4; P5; P7; P8; P9; P10) indicaram que inicialmente existe o processo de **Conscientização dos Estudantes sobre o Papel de um Líder**. Essa ação surge principalmente como parte do processo de preparação de estudantes para o momento de eleição de Líderes de Turma, mas houve relatos que indicam que essa prática também é realizada após a posse de estudantes representantes, a exemplo dos seguintes enxertos: “(...) *A gente faz toda essa preparação, entra em sala de aula. Explica tudinho a respeito da Liderança Estudantil (...) para ser um bom líder, né? Quais os... perfis, né? (...)*” (P5) e;

“(...) *eu fico em cima... quer dizer... é, eu fico junto. Eu digo “Olha, lembra? Se lembra que você assumiu um compromisso, você foi eleito” (...) “Olha aqui, você num assumiu esse compromisso? Aja como presi... líder de sala, aja como.” Eu digo, “Quer continuar?” “Quero”, eu digo “Então, vamos... né? Se você foi eleito, pra aquilo que você se propôs. Então, vamo... seguir em frente.”* (P10).

Cinco psicólogas(os) (P1; P3; P4; P6; P8) indicaram que, após a realização das eleições estudantis, são organizadas **Reuniões com os Líderes de Turma**, as quais ocorrem com parte da Equipe de Especialistas da escola, e em nível de Secretaria Municipal de Educação (SEDEC/JP). Conforme os relatos, tais reuniões com os estudantes representam o levantamento das necessidades da turma em questão, mas também o desenvolvimento de ações e fomento de encontros para a discussão do papel de um líder de turma: “ (...) a gente se reúne com eles pelo menos uma vez por bimestre. Pra discutir como é que tá a turma, se eles têm alguma necessidade de trazer pra gestão, pra equipe técnica, se eles querem discutir algum tema específico... ” (P6) e;

“(...) e junto com a Secretaria. Porque a Secretaria (...) agora ela tá trabalhando justamente essa história... (...) o protagonismo (...) antes não tinha. Era só a escolha do líder e aqui mesmo ficava. Agora não, a Secretaria [de Educação Municipal] (...) faz reuniões, faz encontros, né? Tem várias atividades pra eles, extra-escola.” (P4).

Duas profissionais (P4; P7) indicaram a realização de **Rodas de Conversas**, nas quais são explorados os temas do cotidiano escolar, em parceria com professores, descritos como polêmicos, e questões ligadas ao desenvolvimento da criticidade e da democracia: “(...) rodas de conversas, em discussão de temas polêmicos que os professores trazem, sob a nossa orientação e supervisão. É... sobre esclarecimentos, sobre reflexões, discussões em grupos de temas socialmente relevantes, ou temas de desenvolvimento da criticidade ou da democracia.” (P7).

Foi levantado por meio dos relatos das entrevistas que, para além da eleição de Líderes de Turmas, existe a **Eleição de Monitores**: “Nós temos a questão (...) do monitor.... né?” (P2) e “(...) também da eleição de monitores para salas especiais, como Sala Google, Code e Sala Maker, que são programas da Secretaria de Educação.” (P7). Quanto ao referido ponto, é

válido mencionar que não houve menção a essa prática em nenhum relato quando foi questionado na entrevista acerca das ações de promoção ao protagonismo estudantil percebidas no contexto escolar em que a(o) psicóloga(o) escolar participante está situada(o). Todavia, uma das participantes complementou a descrição da ação de eleição de monitores com base em articulações teóricas de base Histórico-Cultural, conforme explicitado no seguinte trecho:

“E é aí (...) que eu me reporto muito à Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski. Aquela questão que ele traz o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (...) esses alunos... o que é mais capaz, digamos assim (...) ele vai auxiliar o colega que está necessitando de apoio (...)” (P2).

Os últimos pontos levantados acerca do processo de organização das ações de protagonismo estudantil referem-se à necessidade de **Formalização das Reuniões**, especialmente ao considerar o momento do calendário letivo em que a instituição se encontrava no ato da entrevista: “ (...) a gente ainda não formalizou as reuniões (...) eu vou sentar junto com a orientadora pra organizar um calendário de reuniões (...)” (P7), bem como, a necessidade de **Ver as Possibilidades** para o planejamento e efetivação destas atividades: “É... (...) sempre é nesse sentido, né? Com aviso... agenda o dia da reunião (...) vai vendo as possibilidades” (P10).

Isto posto, é importante ressaltar a maioria das respostas referentes à realização de ações de conscientização sobre o papel do líder de turma junto aos estudantes. Entende-se que, a partir de uma atuação preventiva, essa é uma atuação possível e defendida por produções contemporâneas do campo (Marinho-Araújo, 2014, 2016; Souza, 2016, 2019; Silva, 2023), as quais se coadunam aos escritos da Psicologia Histórico-Cultural, nomeadamente, a defesa de que a escola se configura como um cenário social, imerso nos

aspectos culturais e históricos, e que ações intencionalmente planejadas contribuem para o empreendimento de práticas favorecedoras do processo de conscientização dos atores institucionais, mediante a criação de espaços reflexivos, conforme disposto no segundo capítulo deste estudo e também no levantamento apresentado no terceiro capítulo (Freire, 1997; Jesus, 2015; Martins, 2017; Meireles, 2020; Saviani, 2008; Souza, 2022) Contudo, é interessante retomar que, quando perguntado aos estudantes acerca dos aspectos referentes ao seu entendimento sobre o que seja *protagonismo estudantil* e quais atribuições advindas ao papel de líder de turma, grande parte indicou não saber ou não saber dizer, o que pode evidenciar uma contradição de respostas, especialmente ao considerar que houve escolas em que tanto estudantes líderes quanto psicólogas escolares participaram do estudo.

Esse argumento ganha força ao enfatizar que, conforme Souza e Andrada (2013) “(...) ter consciência é saber-se de si, do outro e da realidade” (p. 359). Também Silva (2023) discute que o processo de se tornar consciente está relacionado às intervenções institucionais que são realizadas no contexto em que o sujeito está inserido, mediante as relações estabelecidas com o meio, o que promove aprendizagem e desenvolvimento. Portanto, é percebido a necessidade de uma ação contínua de conscientização por parte dos profissionais da escola que, de algum modo, estão vinculadas(os) às ações de promoção ao protagonismo estudantil nas escolas.

Desse modo, concorda-se com Toassa (2004) na defesa da importância de ações mediadoras que promovam o desenvolvimento da consciência dos sujeitos. De igual modo, Silva (2023) também demarca que é necessário a utilização de instrumentos mediadores que intencionam a conscientização e o desenvolvimento. Assim, a autora defende que é oportuno a implementação efetiva de espaços institucionais e coletivos que fomentem novas percepções e ressignificações dos sujeitos, em prol de sua atuação na realidade, visto que a consciência permite o estabelecimento de novos sentidos, à medida em que o sujeito torna-se um ser ativo

que se reconstrói mediante as interações que estabelece (Souza & Andrada, 2013; Silva, 2023).

Nesse sentido, entende-se a necessidade de enfatizar as **Formas de Participação de Profissionais** nas atividades anteriormente mencionadas. Desse modo, foi levantado que as(os) profissionais, em especial as(os) da Equipe de Especialistas, efetivam suas participações mediante a **Organização e Coordenação das Ações**: “(...) geralmente nas funções de coordenar, né? (...) os profissionais ficam nessa parte.” (P6). Também na **Utilização de Recursos**: “(...) a gente trabalha com vídeos.” (P5); “E... aqui, esse material (...) a gente usou bastante” (P10); **Discussões sobre “Aluno Modelo”**: “A gente discutiu muito essa questão de representante ser sempre aquele aluno bonzinho, aquele aluno modelo, né?” (P1) mas também na **Sondagem de Possíveis Líderes de Turma**: “Geralmente no início do ano, assim como a gente faz a atividade de, digamos assim, sondagem da aprendizagem (...) a gente vai começando a constatar quem é, qual o estudante, qual menina, qual menino que tem aquela... aquele perfil de liderança.” (P2).

Vale salientar que foi levantado a **Falta de Apoio e Não Participação da Gestão**, no sentido de que existe um receio destes(as) profissionais em fomentar ações de protagonismo estudantil, realidade percebida não apenas na escola em que a profissional se situa atualmente, mas também em instituições anteriores, conforme evidenciado no trecho: “(...) eu não vejo isso ser levado como uma coisa boa pra botar pra frente. É como se... “Não, se criar um Grêmio vai ter uma revolução. Eles vão tumultuar mais.”, entendeu? (...) e eu não vejo direção querer se envolver.” (P4).

A partir do explicitado acima, foi percebido que a principal forma de participação das(os) profissionais se dá a partir da organização e coordenação das ações de protagonismo estudantil. Essa ação também é evidenciada nos estudos de Asbahr, Oliveira e Müller (2022) e Braga (2022), a qual defende que é necessário que o educador responsável pela organização

destas ações tenha uma atuação direcionada no objetivo de criar condições pedagógicas intencionais que visem a promoção da aprendizagem do estudante e do coletivo, de forma que possibilite que estes busquem a solução de problemas de forma consciente e planejada. De igual modo, Meireles e Guzzo (2020) ao explicitar os objetivos da organização de ações como as assembleias de classe, enfatizam que é necessário desenvolvê-las de modo que promovam a reflexão e a autonomia do grupo de estudantes. Além disso, vale ressaltar que a utilização de recursos como mediador da prática na escola tem sido relatada e defendida em produções contemporâneas da Psicologia Escolar (Andrada et al., 2018; Arinelli, 2020; Jesus, 2015; Souza, 2016, 2022).

Outro importante aspecto refere-se a ações em prol da conscientização sobre o “Aluno Modelo” para se tornar líder de turma. Entende-se que essa é uma das principais pautas imbricadas nas discussões em torno da eleição de estudantes representantes, o que coaduna-se com o estudo de Oliveira e Asbahr (2022) quando pontuam que é comum que durante o processo de eleição haja determinados estudantes que são impedidos de se candidatarem, mas que, conforme as autoras, é necessário demarcar que todos os estudantes têm o direito de participarem e candidatarem-se à funções de liderança na escola. Ainda assim, considera importante retomar que também foram evidenciadas indicações de que, dentre as funções desenvolvidas pelas(os) próprios profissionais da escola, está a identificação de estudantes que se entende ter o *perfil* para se tornarem líderes de turma. Ademais, retoma-se o estudo de Meireles e Guzzo (2020) que também levantou aspectos acerca do receio de que as ações de protagonismo estudantil pudessem se configurar como um meio para que os estudantes se rebelassem contra as práticas escola e viessem a exigir seus direitos sem conhecer seus deveres, bem como, profissionais da gestão que não estavam dispostos ao diálogo e a consideração dos encaminhamentos desenvolvidos pelo grupo de estudantes.

Em face do exposto, é possível perceber que os aspectos concernentes às ações de promoção ao protagonismo estudantil estão envoltos também em uma trama de relações entre os grupos que compõem a escola. Nesse sentido, enfatiza-se aqui o papel da Psicologia Escolar no que concerne ao olhar sobre as relações institucionais e no desenvolvimento de ações de mediação e conscientização desses grupos, mediante a implementação de práticas coletivas, institucionais e essencialmente preventivas (Marinho-Araújo, 2014; Guzzo, 2016). Desse modo, no tópico seguinte serão evidenciados os aspectos concernentes à atuação das(os) psicólogas escolares participantes da pesquisa no que concerne às ações de promoção ao protagonismo desenvolvidas na escola.

6.5.6. Práticas e Possibilidades de Atuação em Psicologia Escolar nas Ações de Protagonismo Estudantil:

Na esteira do levantamento da participação de profissionais nas ações de protagonismo estudantil, a presente categoria diz respeito ao agrupamento das **Práticas e Possibilidades de Atuação em Psicologia Escolar nas Ações de Protagonismo Estudantil** levantadas principalmente mediante as verbalizações advindas da sexta pergunta do roteiro de entrevista semi estruturada: “Na sua opinião, como a(o) psicóloga(o) escolar pode contribuir no desenvolvimento das ações de promoção ao protagonismo estudantil nos espaços escolares?”.

Desse modo, foram elencadas as seguintes ações: *Escuta; Participar e Contribuir com a Organização e no Acompanhamento das Ações; Realizar Mediações Junto aos Estudantes Para Estimular a Autonomia; Orientações sobre o Papel do Líder de Turma com os Estudantes Eleitos; Diálogos com os Estudantes; Conscientização das(os) Estudantes; Incentivo aos Estudantes; Trabalho com os Estudantes em Sala de Aula; Realização de Rodas de Conversa; Mediação de Conflitos; Orientação Vocacional; Trabalho com os Professores; Escuta e Reunião com Pais; Ganhar Espaço Para a Psicologia; Discussão e Conscientização*

Sobre o “Aluno Modelo”; Organização das Ações Temáticas com os Líderes de Turma; Utilização de Materialidades nas Ações Temáticas com Líderes de Turma; Defesa da Psicologia nas ações de Liderança Estudantil.

A principal menção refere-se à **Escuta**, a qual foi indicada por cinco profissionais (P1; P4; P5; P7; P9). Conforme os relatos, essa ação possui diferentes intencionalidades, como a própria demarcação do principal trabalho para a Psicologia Escolar, bem como a valorização, o acolhimento, a orientação e o estímulo ao pensamento do estudante, a exemplo dos seguintes trechos: “(...) oportunidade de ouvir e (...) nessa escuta, ajudando que eles possam tá elaborando o pensamento, valorizando essa voz, esse pensamento.” (P1); “O psicólogo, ele pode é... contribuir valorizando o poder da palavra do aluno, no sentido dele se sentir ouvido, se sentir acolhido.” (P7). Quatro psicólogas (P1; P2; P5; P6) mencionaram a importância de **Participar e Contribuir com a Organização e no Acompanhamento das Ações** (P1; P2; P5; P6), a partir de ações entre a Equipe de Especialistas e as(os) líderes de turma, com o objetivo de fomentar o planejamento coletivo e participativo, conforme relato:

“(...) eu sentei junto com a assistente social, com o orientador... (...) trouxe a ideia “Vamos apresentar à liderança? Vamos discutir. Mostrar o que é um líder, sabe? Trazer esse material concreto pra eles pensarem, né? (...) Vamos fazer as eleições de fato... (...) vamos dar oportunidade pra todo mundo (...) e aí depois que eles se inscreverem a gente vai trabalhando esses meninos (...)” (P1).

A ação de **Realizar Mediações Junto aos Estudantes Para Estimular a Autonomia** foi indicada por duas profissionais (P1; P7). É interessante notar que foi percebido nos relatos que esse estímulo é voltado principalmente para o desenvolvimento de habilidades que auxiliem a(o) estudante no seu processo de aprendizagem e de forma articulada ao seu exercício de líder de turma: “Quando eu falo da mediação (...) é de ir ajudando (...) com que

ele possa realmente ser protagonista (...) ter autonomia (...) lógico... [com] nosso acompanhamento, nossa assessoria.” (P1) e; *“Então, o psicólogo tem que atuar junto à esses alunos, pra desenvolver a criticidade, pra desenvolver a... iniciativa de ter palavra pra poder questionar, pra poder discutir... e se sentirem inclusos (...).”* (P7).

Foi levantado também a possibilidade de **Orientações sobre o Papel do Líder de Turma com os Estudantes Eleitos**, relatada por duas das psicólogas participantes (P9; P10), com o objetivo de estimular a(o) estudante líder a estar atento quanto aos aspectos relacionados a sua função e os possíveis impactos nas relações estabelecidas com a sua turma, conforme evidenciado no trecho: *“Orientar também eles (...) pra eles serem representantes, não (...) ficarem mandando, né? A forma como se fala, como se conduz, eles terem todo um cuidado pra não serem vistos de forma negativa.”* (P9). Também duas profissionais (P1; P6) mencionaram a realização de **Diálogos com os Estudantes**, os quais visam fomentar a discussão, reflexão e tomada de decisão conjunta acerca das particularidades existentes no contexto escolar, exposto no seguinte excerto: *“(...) a gente escuta os estudantes... nem tudo a gente consegue obviamente atender e nem tudo eles conseguem ver da nossa perspectiva, né? Como profissionais. Mas eu acho que tem diálogos que a gente consegue sim se ajustar.”* (P6).

A ação de **Conscientização das(os) Estudantes** foi evidenciada no relato de duas psicólogas (P7; P10), descrita com duas finalidades distintas: acerca da importância da escola, da escolarização, sobre o papel desta instituição enquanto promotora de formação, transformação, vivências e desenvolvimento da criticidade, ética e democracia; mas também voltada ao fomento da reflexão sobre a compreensão do ser e do seu papel enquanto pessoa e cidadão no mundo. Além disso, o **Incentivo aos Estudantes** também foi mencionado por duas profissionais (P3; P4), conforme o trecho: *“Penso que o incentivo e orientação que nós psicólogos podemos oferecer a estes jovens, são essenciais.”* (P3); bem como o **Trabalho**

com os Estudantes em Sala de Aula mencionado por duas participantes (P6; P8). Ademais, uma profissional mencionou a realização de *Realização de Rodas de Conversa* (P5); uma psicóloga mencionou a ação de *Mediação de Conflitos* (P9) e; uma relatou ações voltadas ao processo de *Orientação Vocacional*: “(...) é o do nono ano... no caso da orientação vocacional. Eu tenho um... um teste pra fazer com eles, primeiro eu vou fazer oficinas com eles e aplicar esse teste. Pra ficar mais fácil, né?” (P8).

Para além das ações com os estudantes, foi levantado o relato de três participantes que mencionaram o *Trabalho com os Professores*, voltado ao processo pedagógico e ao incentivo de que tais profissionais trabalhem assuntos atrelados à realidade das(os) estudantes; como também no incentivo à reflexão acerca da necessidade de ampliação do olhar sobre determinadas(os) estudantes que foram eleitas(os) por suas turmas, e ao incentivo para proposições de metodologias que incentivem o protagonismo estudantil, conforme trechos a seguir: “(...) mas precisa o psicólogo também trabalhar junto aos professores, para que eles não trabalhem com assuntos mortos (...) desprovidos de realidade...” (P7) e; “(...) professor diz, é... “Fulano... num sei não se ele deveria ter sido eleito. Não sei não se ele deveria estar. Mas...” Eu digo... “Mas... vamos... vamos trabalhando. Vamos ver... né?” (P10); “(...) propor metodologias diferentes, que possam também tá contribuindo, né? Pra atuação de protagonismo.” (P1). É válido mencionar a indicação de uma participante acerca da realização de *Escuta e Reunião com Pais*: “Fazemos reuniões com os pais. Nos reunimos com eles também.” (P5)

É importante mencionar que foi relatado a necessidade de *Ganhar Espaço Para a Psicologia*, inclusive em âmbito de Secretaria de Educação (SEDEC/JP), visto que apesar do Decreto municipal nº 10.364/2023 indicar que qualquer profissional da Equipe de Especialistas pode estar à frente do acompanhamento das ações de protagonismo estudantil, foi mencionado que essa atividade é direcionada majoritariamente para o(a) Orientador(a)

Escolar, ainda que existam discussões sobre liderança no próprio campo da Psicologia, conforme explicita uma participante: “(...) primeiro é ganhar esse espaço (...) infelizmente atualmente essa função foi muito delegada ao Orientador, e ao Assistente Social, o psicólogo... foi relegado (...) então assim, essa luta pra retomar isso, né? Mostrar que sim, a Psicologia tem estudos sobre protagonismo, sobre a liderança (...)” (P1).

Assim sendo, foi possível perceber a gama de ações levantadas por meio da referida pergunta do roteiro de pesquisa. Contudo, com o objetivo de ampliar o escopo de discussão das possibilidades de atuação da Psicologia Escolar nas ações de protagonismo estudantil, foram elencadas as demais práticas mencionadas ao longo do roteiro de entrevista semi estruturada, as quais serão apresentadas a seguir.

Uma profissional indicou a necessidade de **Discussão e Conscientização Sobre o “Aluno Modelo”** entre a Equipe de Especialistas, nos momentos de organização do processo de eleição estudantil: “A gente discutiu muito essa questão de representante ser sempre aquele aluno bonzinho, aquele aluno modelo, né? (...) mediante à gestão, diante dos professores.” (P1); e uma mencionou a ação de **Organização das Ações Temáticas com os Líderes de Turma**: “(...) a gente faz essas participações em sala de aula (...) às vezes o tema é o que tá no calendário (...) eu chamo eles pra uma conversa rápida (...) aí eu digo “Você fica com essa parte. Você com essa parte”(...)” (P10);

Acrescenta-se que uma profissional relatou a **Utilização de Materialidades nas Ações Temáticas com Líderes de Turma**: “(...) a gente escolheu um poema. O nome do poema é “O grito negro” (...) e aí a gente fez, né? Uma leitura, desse poema. Um pouco teatral. Foi uma leitura teatral (...) e a gente fez uma apresentação, né? Um... uma teatralização desse poema.” (P10) e uma participante evidenciou a necessidade de **Defesa da Psicologia nas ações de Liderança Estudantil**: “(...) eu já comecei a levantar esse debate, de que liderança é uma temática estudada pela Psicologia, protagonismo também tem o viés da Psicologia, a

gente enquanto psicólogo precisa estar junto nesse processo, né?” (P1). Apresenta-se a seguir o gráfico 9, elaborado com o objetivo de sintetizar as principais ações descritas nesta seção.

Gráfico 9 - Práticas de Psicólogas Escolares nas Ações de Protagonismo Estudantil

Práticas de Psicólogas Escolares nas Ações de Protagonismo Estudantil



Fonte: Autoria Própria

Conforme exposto no gráfico 9, a principal prática realizada pelas participantes da pesquisa refere-se à ação da escuta. Vale então demarcar que essa ação na escola tem o objetivo de “compreender os aspectos intersubjetivos presentes nos processos relacionais do contexto escolar” (Marinho-Araújo, 2014, p. 167). Conforme a autora, a Escuta Institucional possibilita ao profissional da Psicologia Escolar a mediação no desenvolvimento dos estudantes, de modo que fornece subsídios para a compreensão do que é específico de cada demanda, pautado no questionamento e investigação contínua, a fim de buscar e gerenciar os aspectos intersubjetivos que surgem nas relações estabelecidas, de modo a atuação desenvolvida promova, sobretudo, processos de ressignificação (Marinho-Araújo, 2014).

Dentre as demais ações mencionadas, também foi evidenciado o trabalho de organização e acompanhamento dos líderes de turma, bem como ações de incentivo e

orientação destes, as quais são voltadas principalmente para o fomento do desenvolvimento de sua autonomia, dispondo inclusive de materialidades mediadoras nestas ações. Nesse sentido, ao considerar o aporte teórico da Psicologia Histórico-Cultural, entende-se que tais práticas podem configurar-se enquanto voltadas ao processo de mediação do desenvolvimento destes estudantes. Os escritos de Vigotski enfatizam que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é pautado essencialmente pela mediação de instrumentos e signos, e nesse sentido, a mediação é entendida como o processo pelo qual um elemento intervém em uma relação, de modo que a atuação deste elemento transforma essa relação de direta para mediada (Oliveira, 1997). De igual modo, Molon (2015) ressalta que a mediação é o processo, a própria relação, que acontece de formas e intensidades diversas. Entende-se assim, que a atuação profissional em Psicologia Escolar, pautada nos processos de mediação, é evidenciada à medida em que esta(e) atua de modo a intervir nas relações institucionais que se estabelecem, de forma que promova processos de conscientização coletiva e fomenta o desenvolvimento da comunidade escolar (Braz Aquino & Rodrigues, 2016; Marinho-Araújo, 2016).

Ao considerar a trama de relações que englobam as ações de promoção ao protagonismo estudantil, entende-se que o papel da Psicologia Escolar nesses cenários deve, sobretudo, direcionar-se ao desenvolvimento ações que estejam pautadas na construção de um espaço de relações democráticas com os diversos grupos escolares. As práticas coletivas, preventivas e institucionais configuram-se como uma potente estratégia de atuação no processo educativo, ao considerar que “os sujeitos, quando mobilizados, são capazes de transformar realidades, transformando-se a si próprios nesse mesmo processo” (CFP, 2019, p. 36).

De modo geral, a contribuição dos profissionais da educação no que concerne às ações de promoção ao protagonismo estudantil deve estar vinculada ao intento do desenvolvimento da participação e da democratização da escola, de modo que os estudantes possam se

comunicar de diversas formas e atuar coletivamente nos espaços em que se inserem (Libâneo, 2014; Oliveira & Asbahr, 2022). Já ao pensar a especificidade do papel da Psicologia Escolar, concorda-se com Carvalho, Meireles e Guzzo (2018) de que este profissional, ao propor ambientes de reflexão na escola, possibilita a cooperação mútua entre os sujeitos no que concerne ao entendimento de seus interesses, de modo que coaduna com a própria ideia de educação dialógica proposta por Paulo Freire, à medida em que estes estudantes desenvolvem a capacidade de reflexão crítica sobre a escola e entendem a realidade em que se situam, podendo assim transformá-la a fim de contribuir na construção de uma gestão justa e democrática.

Portanto, compreende-se que as referidas ações podem fomentar processos de conscientização e reflexão, de modo a potencializar novas formas de agir dos sujeitos que compõem a escola, bem como de conceber as diversas especificidades que são inerentes a esse espaço (Marinho-Araújo, 2014). Conforme Silva e Guzzo (2020), o processo de conscientização se dá pela busca dos atores da instituição por diálogos entre o sujeito e a sua realidade cotidiana, de forma que este compreenda o seu modo de vida e se utilize das capacidades que lhe são dispostas para pensar e agir sobre esse meio, sendo assim uma ação imprescindível para a atuação destas(es) profissionais. Desse modo, é aqui ressaltado o entendimento de que é fundamental o desenvolvimento de práticas com o aporte teórico-metodológico nos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, os quais conforme Tanamachi e Meira (2003) e Muller (2022) têm como finalidade a conscientização e a emancipação humana.

Nesse sentido, são fortalecidos os argumentos acerca da defesa de que a Psicologia Escolar tem condições de contribuir efetivamente com as ações de promoção ao protagonismo estudantil, visto que as(os) profissionais deste campo de atuação, quanto condizentes aos pressupostos teórico-metodológicos, documentos orientadores e produções contemporâneas

que referendam esse fazer, podem promover a conscientização coletiva no que concerne ao papel do estudante, bem como construir técnicas e ferramentas que fomentem a participação coletiva na escola, a fim de favorecer a efetivação de uma perspectiva de gestão democrática nestes cenários (Meireles & Guzzo, 2020). Acrescido a isso, é importante retomar que as ações educacionais devem estar pautadas em intencionalidades pedagógicas que visem, sobretudo, a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento dos sujeitos que a compõem (Nascimento & Braz Aquino, 2023). A partir do exposto e dos argumentos apresentados, no próximo tópico serão explorados e discutidos os aspectos referentes ao levantamento dos desdobramentos da existência e da participação nas ações de promoção ao protagonismo estudantil.

6.5.7. Desdobramentos do Protagonismo Estudantil:

A última categoria de análise refere-se aos **Desdobramentos do Protagonismo Estudantil**, os quais foram levantados principalmente mediante as verbalizações advindas da quinta pergunta do roteiro de entrevista semiestruturada: “Na sua opinião, as ações de protagonismo estudantil podem contribuir para a experiência escolar de estudantes e profissionais na escola? Caso sim, de que forma?”. Desse modo, foram obtidas as indicações de: *Mudança de Comportamento; Maior Autonomia do Estudante no Processo de Ensino e Aprendizagem; Estímulo à Participação do Estudante; Possibilidade de Participar de Ações para Além da Escola; Desdobramentos para o Futuro Profissional; Ingresso no Ensino Superior; Tornar-se Modelo para Demais Estudantes; Reeleger-se em Anos Seguintes; Possibilidade de Enxergar pela Perspectiva dos Estudantes; Mudanças que Refletem na Escola; Enriquecedora para Ambos; Relatos dos Estudantes Protagonistas e; Falta de Apoio da Instituição.*

Inicialmente, dentre as profissionais entrevistadas, cinco (P1; P2; P3; P5; P9) afirmaram de prontidão que as ações de protagonismo estudantil **Com Certeza Contribuem** para a experiência escolar cotidiana, a exemplo da fala: “*Com certeza sim.*” (P3); enquanto quatro profissionais (P4; P6; P7; P8) indicaram que as referidas atividades **Podem Contribuir**, a exemplo do trecho: “*Sim, pode contribuir (...) é... podem ser favoráveis, né?*” (P7).

Já no que concerne a forma de contribuição, a principal menção refere-se ao relato de três profissionais (P1; P7; P10) que indicaram a **Mudança de Comportamento** das(os) estudantes participantes, conforme relatos a seguir: “*Então alunos considerados assim altamente indisciplinados, sabe? Tiveram um... um processo de mudança (...) no comportamento assim, incrível.*” (P1); “*E podem ajudar (...) a transformar, a modificar comportamentos que muitas vezes é... são comportamentos inadequados (...)*” (P7);

“*(...) tem um menino, no oitavo B, que ele foi eleito ainda um pouco na perspectiva (...) de escolher um aluno mais... desafiador (...) E... às vezes ele... (...) “volta pro velho homem” (...) Aí eu faço... “Lembra? Você foi eleito?”... “É, né? Fui.” (...)* Então assim, pra ele tá sendo um motivo de... uma transição” (P10).

Duas profissionais (P1; P2) indicaram o desenvolvimento de uma **Maior Autonomia do Estudante no Processo de Ensino e Aprendizagem**, a exemplo do relato: “*De que forma? (...) eu acho que o principal é (...) a autonomia, autonomia intelectual. Consequentemente, o estímulo para o estudo, para a busca do conhecimento, do aprendizado.*” (P2); também duas psicólogas (P1; P10) indicaram como contribuição ao estudante protagonista a **Possibilidade de Participar de Ações para Além da Escola**, a exemplos de reuniões na Câmara Municipal da cidade, de encontros de discussão sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de programas de TV, bem como momentos de fala e representação em ações como o desfile cívico da escola, explicitado nos relatos a seguir: “*Alunos que participavam de reuniões (...)*

foram à Câmara Municipal (...) participavam das reuniões sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, iam lá, defendiam, discutiam, sabe?” (P1) e; “ (...) ela foi uma das que participaram de um programa gravado, ECA na TV (...) e ela teve fala. (...) até no desfile cívico da escola (...) ela foi representando os estudantes, foi inclusive com a camiseta [Lideranças Estudantis]” (P10). Além disso, foi percebido a possibilidade de **Estímulo à Participação do Estudante** na continuidade das ações de protagonismo e na vida escolar: “(...) ele chega pra mim e diz “Olhe, é muito difícil o trabalho, é muito pesado o trabalho, mas eu vou continuar” (...) a experiência de falar em sala de aula foi tão boa pra ele que ele disse “E a outra vez?” (P10).

É importante mencionar que dentre as possibilidades de participação dos estudantes para ações para além da escola, duas profissionais mencionaram o *I Seminário de Liderança Estudantil*, realizado pela Secretaria de Educação e Cultura Municipal de João Pessoa (SEDEC/JP) no ano de 2023: “E nesse seminário que os nossos representantes participaram também, a profissional que foi ela trouxe bastante coisa também que teve oportunidade de ouvir dos alunos, né?” (P6); “Ela participou do Seminário ano passado. Foi muito bom a participação dos meninos (...)” (P10).

Duas psicólogas (P4; P8) indicaram que as ações de protagonismo estudantil podem promover **Desdobramentos para o Futuro Profissional**, a exemplo da fala: “(...) eu já vi acontecer há anos atrás, né? Meninos que começou ali (...) sem muita experiência nem nada (...) e hoje tá trabalhando (...) nessas Redes de Proteção, né? Justamente trabalhando com essas crianças, né? Fazendo esse empoderamento de outras... de outras crianças” (P4); bem como para o **Ingresso no Ensino Superior**: “Então, alunos hoje que estão em faculdades, sabe? Que... que trazem esse retorno pra gente.” (P1).

Para além destes, houve menções únicas à possibilidade do estudante protagonista **Tornar-se Modelo para Demais Estudantes**: “A partir do momento que os alunos

desenvolvem protagonismo, que eles se tornam lideranças, que eles têm senso crítico, que eles têm pleno acesso à palavra, à voz, à vez, que eles se sentem respeitados... esses alunos protagonistas servem de modelos (...)” (P7) e; **Reeleger-se em Anos Seguintes**: “(...) o que a gente tem visto (...) uma menina que está no oitavo ano. Ela foi eleita no ano passado, e ela foi eleita esse ano novamente. Tem uma outra menina (...) ela foi eleita no sétimo, e foi eleita no sexto.” (P10).

A **Possibilidade de Enxergar pela Perspectiva dos Estudantes** foi mencionada por uma participante: “(...) porque a gente também tem a oportunidade como profissionais de tentar visualizar da perspectiva dos estudantes, algumas questões.” (P6); também a possibilidade de realização de **Mudanças que Refletem na Escola**: “Então as mudanças são excelentes, sabe? Inclusive, isso aí reflete também na escola, né?” (P1), bem como, o relato de que a experiência das ações de protagonismo estudantil é **Enriquecedora para Ambos**: “A troca de experiências entre estudantes e profissionais é enriquecedora para ambos.” (P3). Além destas, uma entrevistada mencionou os retornos que receberam a partir de **Relatos dos Estudantes Protagonistas**: “(...) a gente tem ex-alunos hoje que vão à escola e que se remetem a essa época e dizem assim “poxa, o quanto aquilo me ajudou”, sabe?” (P1); e a **Falta de Apoio da Instituição** também foi indicada: “É tanto que eu dizia assim (...) era pra ter sido assim, a base da escola” (...) mas era uma proposta que muitas pessoas num... num olhavam, não viam” (P1).

Para além do exposto, é válido mencionar relatos provocados também pelas demais perguntas do roteiro de entrevista, que alinham-se à presente categoria, tais como: *Desenvolvimento da Autonomia do Estudante; Promover Melhorias como um Todo; Promoção de Mudanças no Comportamento do Estudante; Desenvolvimento Intelectual e Relacional do Estudante; Empoderamento Estudantil; Tornar-se mais Gente; Manifestação de*

Desenvolvimento de Atitudes de Engajamento Coletivo; Desenvolvimento da Criticidade; Possibilidade de Continuidade em Ações de Lideranças.

O relato de quatro psicólogas (P1; P3; P5; P6) indicaram que a participação nas ações de promoção ao protagonismo estudantil pode promover o **Desenvolvimento da Autonomia do Estudante**, a exemplo do seguinte trecho: “*A fim de promover realmente, mudanças, né? Na sua vida, e não ser mais aquele estudante... passivo... sem autonomia, né? Apenas direcionado.*” (P1). Já duas participantes (P5; P9) citaram que o protagonismo estudantil pode **Promover Melhorias como um Todo**: “*E é algo pra melhoria como um todo.*” (P5); também foi relatado a possibilidade de **Desenvolvimento Intelectual e Relacional do Estudante**: “*Porque à medida que ele se coloca como uma pessoa, como um sujeito de direito, conhecedor dos seus direitos e dos deveres, ele vai ter essa oportunidade de desenvolver, de evoluir intelectualmente, conseqüentemente, em termos das relações interpessoais.*” (P2), bem como o próprio **Empoderamento Estudantil**: “*(...) quando você começa a trabalhar com eles a questão da... do protagonismo estudantil aí tem muitos que parece que dá um... dá um estralo assim e... e dá uma luz né? Se tornam aquelas pessoas assim, empoderadas, né?*” (P4) e a indicação de possibilidade **Tornar-se mais Gente**: “*Eu acho que é uma maneira deles se... se tornar... mais gente, entende? Da comunidade que ele tá.*” (P4).

Por fim, foi citada a possibilidade de **Desenvolvimento da Coletividade e Criticidade**: “*(...) é uma manifestação de desenvolvimento (...) atitudes que promovam a iniciativa, a tomada de decisão coletiva, formação de lideranças, e um engajamento... quanto às temáticas coletivas (...) e do desenvolvimento da criticidade.*” (P7); e a possibilidade de **Continuidade em Ações de Lideranças**: “*(...) a gente fala pra eles, tem muita gente que começou a ser representante de sala e hoje é vereador, é prefeito, é presidente, né? (...) quando eu trabalhava na primeira escola e lá a gente tinha um grupo de estudantes bem líder (...) hoje participam de redes de proteção (...) na última apresentação que teve aqui na*

JOFEM, um deles estava lá, se apresentando...” (P4). Os relatos que compõem a presente categoria foram organizados em nuvem de palavras e serão apresentados na figura 12 a seguir.

Figura 12 - *Desdobramentos do Protagonismo Estudantil*



Fonte: Autoria Própria

Conforme apresentado acima e evidenciado na figura 12, ainda que haja indicação de que as ações de promoção ao protagonismo estudantil podem favorecer melhorias como um todo, as respostas majoritariamente indicam desdobramentos voltados essencialmente para o próprio estudante, os quais podem estar articulados ao seu processo de escolarização, como também para além dele, ao considerar o seu desenvolvimento pessoal e social. Nesse sentido, os principais desdobramentos mencionados referem-se à mudança de comportamento do estudante e ao fomento de sua autonomia.

De acordo com Pasqualini (2020), os indivíduos percorrem o seu ciclo vital fundamentados em um propósito que guia, estimula e desencadeia o seu desenvolvimento, o qual, essencialmente, é atrelado ao favorecimento do surgimento de novas capacidades e funções psíquicas fomentadas através da atividade sobre o meio. Essa ideia ancora-se nos

pressupostos teóricos de Vigotski (2018) no entendimento de que o surgimento do novo procede a reestruturação do que já está posto no sujeito. Desse modo, compreende-se que à medida em que o cotidiano do sujeito proporciona vivências e ressignificações, este constrói um novo processo que transforma o seu meio e o seu psiquismo. Nesse sentido, com base nos pressupostos teóricos-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, a qual é fundamentada também no Materialismo Histórico-Dialético e respalda a concepção de que o sujeito age sobre o seu meio e à medida que transforma-o também é transformado por este, argumenta-se que o protagonismo estudantil promove mudanças no comportamento dos estudantes pois possibilita a ação do estudante sobre o meio, a qual, essencialmente, fomenta o surgimento do *novo*, e em outras palavras, promove o desenvolvimento humano.

Assim, se concorda com Lucon e Oliveira (2022) que, a partir das ações de promoção ao protagonismo estudantil vivenciadas pelos estudantes, estes podem se construir enquanto parte pensante e ativa em determinado espaço, e são postos em situações que promovem o seu desenvolvimento consciente e crítico, à medida em que efetivamente atuam na transformação destes espaços. Portanto, as autoras defendem que, certamente, o protagonismo e autonomia são constituídos nas ações vivenciadas pelos estudantes, quando estes se envolvem em situações ligadas à solução de problemas reais, de modo que atuem com responsabilidade e iniciativa (Costa, 2000; Lucon & Oliveira, 2022; Martins & Dayrell, 2013).

Compreende-se que o desenvolvimento da autonomia como resultante da participação dos estudantes em ações de promoção ao protagonismo estudantil também é proposto em estudos como os de Araújo (2015), Bulhões et al. (2018), Lucon e Oliveira (2022) e Prata (2022). Nesse sentido, destacam-se também os argumentos de Bordenave (1994), Libâneo (2014) e Pistrak (2011) no que concerne à defesa da escola enquanto formadora de espaços de participação estudantil e, conseqüentemente, desenvolvimento da autonomia e da coletividade ao tomar como base a necessidade de constituição de cenários que subsidiem, efetivamente, a

participação. É válido ressaltar que a coletividade não se refere à mera realização de atividades em grupo, mas sim, é desenvolvida mediante um trabalho pedagógico intencional que fomente o compartilhamento de responsabilidade e de interesses, de modo que estes fomentem a realização de ações organizadas e direcionadas, por parte dos estudantes (Lucon & Oliveira, 2022).

Em consonância, autores como Bulhões et al. (2018) e Oliveira (2019) defendem que as ações de promoção ao protagonismo estudantil devem ser pensadas criticamente a partir da perspectiva de fomento à coletividade, aspecto esse também aqui evidenciado através de um dos relatos obtidos. A participação de estudantes nesses espaços devem estar pautadas essencialmente pelo envolvimento e direcionamento do coletivo, ao entender que esses cenários não devem restringir-se apenas à deliberação, mas voltar-se para o seu fim essencialmente emancipatório, no qual os estudantes possam desenvolver seu senso crítico e vivenciar efetivamente práticas sociais coletivas de autonomia e cidadania (Araújo, 2015; Bordenave, 1994; Bulhões et al., 2018; Lucon & Oliveira, 2022; Martins & Dayrell, 2013; Paro, 2011; Pistrak, 2011; Prata, 2022; Oliveira & Asbahr, 2022).

Com base no exposto, entende-se que o protagonismo estudantil, quando intencionalmente desenvolvido, propicia aos estudantes um espaço para o exercício de uma liderança colaborativa, inclusiva e que vise o favorecimento da participação de todos no contexto escolar. É nesse ponto que é evidenciada a defesa da necessidade de que profissionais da Psicologia Escolar atuem também na luta pela democratização da escola (Carvalho, Meireles & Guzzo, 2018; CFP, 2019; Meireles, 2020; Meireles & Guzzo, 2020), ao considerar que estes profissionais dispõem de um importante papel na mediação das relações e na efetivação de ações de visem a promoção de reflexão, conscientização e desenvolvimento dos sujeitos (Souza, 2016; Nascimento, 2020).

Além disso, é compreendido que as(os) profissionais da Psicologia Escolar quando fundamentados a partir da Psicologia Histórico-Cultural (Braz-Aquino & Albuquerque, 2016; Nascimento & Braz Aquino, 2023) podem atuar com base na mediação também dos estudantes em sua vivência enquanto líderes/representantes de turma, de modo que auxiliem na identificação de potencialidades e desafios, a fim de fomentar o estímulo à autonomia, bem como na efetiva organização e decisão coletiva na escola. Nesse sentido, entende-se que o protagonismo estudantil pode se configurar também como um espaço de promoção à aprendizagem e ao desenvolvimento, visto que pode potencializar vivências e exercícios práticos de liderança e autonomia para os estudantes participantes.

Por fim, a atuação a partir de uma perspectiva preventiva, institucional e coletiva em Psicologia Escolar também nas ações de promoção ao protagonismo estudantil, pode favorecer a construção de um ambiente escolar democrático e inclusivo, na qual a participação do grupo de estudantes e de seus representantes é evidenciada e valorizada (Guzzo, 2016; Marinho-Araújo, 2014). Nesse sentido, concorda-se com Meireles (2020) na defesa de que os estudantes têm muito a dizer sobre as suas respectivas condições cotidianas de vida, sobre seus métodos, ritmos e sobre seu próprio desenvolvimento, e portanto, a criação de espaços que permitam sua fala é imprescindível para a efetivação de uma escola participativa e democrática. Através de sua efetiva inserção e atuação cotidiana na escola, as(os) psicólogas(os) escolares somam aos demais educadores no fomento de um grupo estudantil mais democrático, consciente e crítico sobre o contexto educacional e social em que se inserem, de modo que tais reflexões promovem, sobretudo, o desenvolvimento humano de forma integral, sendo esse um dos principais motes para a atuação de profissionais desse campo da Psicologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho refere-se a uma pesquisa no âmbito do mestrado acadêmico, a qual teve o objetivo principal de analisar as concepções de estudantes e psicólogas escolares sobre o protagonismo estudantil nas instituições da Rede Municipal de Educação de João Pessoa-PB. As formulações teóricas acerca do desenvolvimento humano, em especial a Psicologia Histórico-Cultural, contribuíram para a compreensão da adolescência e das articulações possíveis deste momento do desenvolvimento aos cenários escolares e aos espaços de protagonismo estudantil, principalmente no que concerne ao entendimento de que o desenvolvimento humano ocorre em um determinado contexto cultural, social e em um tempo histórico específico, fatores estes que permitem a ampliação do olhar para estes sujeitos para além das transformações biológicas existentes e fomenta a construção de práticas educacionais mais condizentes ao objetivo de desenvolvimento integral dos estudantes.

O levantamento da literatura apresentado no terceiro capítulo foi crucial para o conhecimento de demais práticas referendadas pela literatura acerca das especificidades entre a Psicologia Escolar e o Protagonismo Estudantil, bem como forneceu subsídios para a compreensão e discussão de como profissionais deste campo tem se inserido em ações que visem este fim nas escolas do país. Além disso, o levantamento realizado permitiu conhecer e analisar os principais fundamentos teórico-metodológicos que orientam o fazer de psicólogas(os) escolares em sua prática cotidiana na escola.

Quanto aos resultados obtidos nessa pesquisa, extraídos de questionários online via *Google Forms* e de entrevistas semiestruturadas, possibilitaram o acesso e mapeamento geral das ações de promoção ao protagonismo estudantil existentes nas instituições municipais de educação da cidade de João Pessoa-PB, a relatos de estudantes líderes de turma e de

psicólogas escolares acerca do protagonismo estudantil e as suas contribuições para os estudantes e a escola, bem como o levantamento das práticas desenvolvidas pelos estudantes líderes e pelas psicólogas escolares nos cenários alcançados.

Além disso, a presente pesquisa possibilitou o acesso às características sociais, formativas e profissionais de um grupo de psicólogas(os) escolares componentes da referida rede municipal de ensino, bem como o levantamento acerca das práticas possíveis no que se refere à atuação profissional neste campo nos cenários de promoção ao protagonismo estudantil, sobretudo, a partir do viés preventivo, coletivo e institucional, ainda que focado nas ações com estudantes. Outrossim, este estudo permitiu o acesso aos aspectos sociais, econômicos e formativos das(os) estudantes líderes de turma participantes, informações estas que favorecem um olhar mais contextualizado sobre a configuração deste grupo da rede municipal pessoense, e podem subsidiar a discussão acerca das percepções elencadas pelas participantes acerca do protagonismo estudantil nas escolas.

Quanto a isso, entende-se que a importância do levantamento de informações sociodemográficas e formativas é evidenciado à medida em que se é defendido que tais aspectos auxiliam na compreensão de quem são os sujeitos respondentes do estudo, e podem subsidiar a discussão das percepções elencadas pelas participantes acerca do protagonismo estudantil nas escolas. Conforme discutido em seção anterior, o processo formativo de psicólogas(os) escolares têm se configurado historicamente de formas distintas, e neste estudo, majoritariamente, evidenciaram uma formação pautada na Psicologia Clínica, bem como a indicação de práticas diversas dentro do cenário escolar, articuladas às ações de promoção ao protagonismo estudantil.

Dito isso, defende-se a importância de considerar o processo formativo das profissionais respondentes de forma crítica, visto que tais informações podem caracterizar um possível indicador de um direcionamento profissional, em especial, no que concerne à visão

de sujeito, contexto, relações grupais, de como o cotidiano educacional, os processos de ensino, aprendizagem, desenvolvimento e de liderança estudantil são constituídos e interligados por esses fatores. A formação inicial e continuada em Psicologia Escolar, de forma alinhada ao campo de atuação em que se insere, fomenta a realização de ações condizentes com a escola e demais cenários educacionais.

Com base no exposto neste estudo, foi possível discutir e enfatizar a defesa de que as ações de promoção ao protagonismo estudantil têm potencial para efetivar o direito à participação do estudante em seu processo de escolarização, bem como fomentam o olhar sobre a importância das atividades coletivas na escola e podem promover a aprendizagem e o desenvolvimento humano, à medida em que são realizadas ações críticas, coletivas e refletidas sobre o meio, a quais estimulam o processo de conscientização sobre os demais papéis que estes estudantes desempenham na escola, para além de unicamente relacionado à sua atividade de estudo.

Assim sendo, reitera-se a importância dos conhecimentos acerca da Psicologia do Desenvolvimento para a atuação profissional em Psicologia Escolar. Ainda que parte dos relatos acessados indiquem um burocrático das ações de protagonismo estudantil nas escolas, foi possível verificar argumentos que fortalecem a defesa da necessidade de um olhar fundamentado, crítico e reflexivo para os sujeitos que compõem e constroem cotidianamente o protagonismo estudantil nas diferentes escolas acessadas pelo pesquisador, de forma articulada ao período do desenvolvimento humano dos sujeitos em questão.

Para além disso, entende-se que o contexto educacional pessoense se configurou enquanto um cenário promissor para o desenvolvimento do presente estudo, ao considerar especialmente os dois grupos principais que o compõem, visto que atualmente a referida rede de educação conta com a institucionalização do Projeto Liderança Estudantil, orientado a partir do Decreto nº 10.364 de 24 de agosto de 2023, bem como já dispõe de psicólogas(os)

escolares enquanto membros efetivas(os) das escolas públicas municipais desde à Lei nº. 7.846, de 04 de agosto de 1995. Acrescido a isso, entende-se que esta pesquisa possibilitou o levantamento inicial acerca dos primeiros passos do andamento do referido projeto enquanto política municipal na referida rede de ensino, bem como informações gerais sobre a participação da Equipe de Especialistas nestas ações, ao considerar que são estas(es) profissionais que devem orientar as(os) estudantes protagonistas nas escolas.

Ressalta-se que a presente pesquisa possui seu caráter inaugural no que concerne aos estudos sobre o desenvolvimento humano no período da adolescência realizados pelo NEISDI/UFPB, bem como a própria adesão de sujeitos nesse período do desenvolvimento enquanto efetivos participantes de uma pesquisa. Assim, entende-se que este estudo pode contribuir para a realização de próximas pesquisas, bem como ações de extensão e/ou de estágio supervisionado curricular que porventura estejam situadas no segmento educacional aqui evidenciado a nível de núcleo de estudos e para além dele.

Nesse mote, demarca-se as contribuições também para o processo de formação profissional do pesquisador, o qual advém desde a graduação em processo de construção e de aprofundamento teórico-metodológico nos conhecimentos e referenciais que compõem a perspectiva de Psicologia Escolar e Educacional referendada nos documentos oficiais e nas produções contemporâneas deste campo de atuação, os quais preconizam, sobretudo, um fazer pautado na concretude do espaço educacional, e com olhar sobre as relações grupais que nele se estabelecem, com o objetivo final articulado ao próprio papel da escola: promover aprendizagem e desenvolvimento humano.

É válido demarcar que o principal limitador da pesquisa se refere ao período disposto para o levantamento de informações, visto que em seu momento final coincidiu com a eleição de novas chapas nas escolas, o que pode ter influenciado nas respostas levantadas, ao considerar que grande parte das(os) participantes eram ingressantes nas funções à tais

atribuídas. Além disso, pontua-se que grande parte das respondentes do questionário online, por fatores diversos, não aderiram à participação no momento da entrevista semiestruturada. Portanto, os resultados dessa pesquisa devem ser considerados com cautela, ao ponderar que as(os) participantes somam menos de um terço do quadro total de profissionais e de estudantes líderes da rede municipal da referida cidade.

É nesse sentido que ao considerar as informações acessadas a partir de uma análise crítica do relato das estudantes líderes de turma e das psicólogas escolares, nota-se que as percepções acerca do protagonismo estudantil indicadas podem estar alinhadas a discursos que fomentam, principalmente, uma perspectiva individualista de construção do protagonismo estudantil, que tendem à um viés que deposita no estudante a total responsabilidade por seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento, sob uma narrativa de estímulo à autonomia, que se não consciente e refletida, acaba por tornar-se partícipe de discursos pautados em princípios neoliberais e capitalistas direcionados aos espaços escolares.

Portanto, espera-se que esse trabalho possa fornecer subsídios para o entendimento da importância das ações de promoção ao protagonismo estudantil nas escolas construídas no e pelo coletivo, bem como as ações possíveis e defendidas no campo da Psicologia Escolar Educacional, além do destaque acerca da realização de práticas profissionais preventivas condizentes com tais cenários. Defende-se nesse sentido, que as práticas de psicólogas(os) escolares e demais educadores visem o estímulo ao pensamento coletivo, à autonomia e consciência crítica das(os) estudantes enquanto grupo, de modo que estes tornem-se efetivamente protagonistas do cenário em que se situam e enquanto sujeitos ativos de seu processo de desenvolvimento.

Desse modo, considera-se importante que pesquisas futuras possam ampliar o estudo sobre as concepções de demais atores institucionais sobre o protagonismo estudantil, como demais membros da equipe de especialistas, professoras(es) e gestoras(es), bem como,

realizar o acompanhamento das práticas desenvolvidas pelos grupos estudantis existentes na rede municipal, com foco no aprofundamento teórico-metodológico na perspectiva preventiva de atuação profissional em Psicologia Escolar frente ao grupo de estudantes, na mediação da relação entre estes os demais grupos institucionais que compõem a escola e na evidência de que as ações de protagonismo estudantil podem promover o desenvolvimento humano. Espera-se que o presente estudo some às demais ações sociais articuladas ao contínuo processo de luta da categoria pela efetiva implementação da Lei 13.935/2019, de modo que, a partir do seu cumprimento, seja alcançado a real inserção de assistentes sociais e psicólogas(os) escolares na rede básica de educação do país.

Por fim, defende-se aqui a importância da efetiva atuação de psicólogas(os) escolares nas ações de promoção ao protagonismo estudantil ao compreender que a presença destes profissionais pode potencializar a construção da gestão democrática, além de práticas de liderança colaborativa entre estudantes e demais grupos que compõem a escola. A atuação em Psicologia Escolar, quando fundamentada nos princípios teórico-metodológicos, em documentos orientadores condizentes com esse campo e no estabelecimento de parcerias, pode contribuir para o desenvolvimento de um espaço escolar verdadeiramente democrático, inclusivo e participativo, bem como para o próprio processo de desenvolvimento integral dos estudantes, em termos de sua autonomia, criticidade, cidadania, e atuação ativa, refletida e coletiva no meio em que se inserem, de modo que estes tornem-se, efetivamente, protagonistas da comunidade escolar e de demais espaços cotidianos que ocupem.

REFERÊNCIAS

- Agostinho, K. A. (2016). A Educação Infantil com a Participação das Crianças: algumas reflexões. *Da investigação às práticas*, 6, 69-96.
<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/6437/1/90-298-1-PB-2.pdf>
- Albuquerque, J. A.; & Braz-Aquino, F. de S. (2018). Psicologia Escolar e Relação Família-Escola: um levantamento da literatura. *Psico-USF*, v. 23 (1), 307-318.
<https://doi.org/10.1590/1413-82712018230210>
- Albuquerque, J. A., & Braz Aquino, F. D. S. (2021). Psicologia escolar e relação família-escola: um estudo sobre concepções profissionais. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 15(1). DOI: <https://doi.org/10.34019/1982-1247.2021.v15.29033>
- Alexandrino, V. P. (2021). *Psicologia histórico- cultural, arte e desenvolvimento humano: contribuições para prática de profissionais da educação infantil*. [Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, Universidade Federal da Paraíba] Repositório Institucional. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/27042>
- Almeida, S. F. C. (2001). O psicólogo escolar e os impasses da educação: Implicações da(s) teoria(s) na atuação profissional. In Z. A. P. Del Prette (Org). *Psicologia Escolar e Educacional: saúde e qualidade de vida*. 4ed. Alínea.
- Alves, C. P., & da Silva, A. C. B. (2006). Psicologia escolar e psicologia social: articulações que encontram o sujeito histórico no contexto escolar. *Psicologia da Educação*, (23).
<https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/43278>
- Amaro, K. & Quadros, M. B. (2016). A importância do grêmio estudantil na formação cidadã dos estudantes. In Paraná, Secretaria de Estado da Educação. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE.

- http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_ped_uenp_keilaamaro.pdf
- Andaló, C. S. A. (1984). O papel do psicólogo escolar. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 4(1), 43–46. <https://doi.org/10.1590/S1414-98931984000100009>
- Andrada, P. C., Petroni, A. P., Jesus, J. S., & Souza, V. L.T. (2018). A dimensão psicossocial na formação do psicólogo escolar crítico. In V. L. T. Souza, F. S. Braz Aquino, R. S. L. Guzzo & C. M. Marinho-Araújo (Orgs.), *Psicologia escolar crítica: Atuações emancipatórias nas escolas públicas* (pp. 13–33). Alínea.
- Anjos, R. E. (2013). *O desenvolvimento psíquico na idade de transição e a formação da individualidade para-si: aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes*. [Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”].
- https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/2798.pdf
- Anjos, R. E., & Duarte, N. (2017). A adolescência inicial: Comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. In L. M. Martins; A. A. Abrantes & M. G. D. Facci (Org.). *A periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. 1. ed. (195–219). Autores Associados.
- Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia escolar e educacional: História, compromisso e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 469–475
- <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020>
- Antunes, M. A. M. (2011). Psicologia e educação no Brasil: Uma análise histórica. In R. G. Azzi, M. H. Tieppo & A. Gianfaldoni (Orgs.), *Psicologia e educação*. (pp 09–32). Casa do Psicólogo.
- Araújo, U. F. (2015). *Autogestão na sala de aula: as assembleias escolares*. Summus Editorial.

- Arinelli, G. S. (2022). *"A nossa voz importa": promovendo a capacidade de ação de adolescentes do Ensino Médio público*. [Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas]. Repositório Institucional.
<http://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/16506>
- Asbahr, F. D. S. F. (2014). Notas sobre o ensino de psicologia escolar em uma concepção crítica. *Psicologia Ensino & Formação*, 5(1), 20-31.
<https://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v5n1/v5n1a03.pdf>
- Asbahr, F.; Bulhões, L.; Santos, R.; Neto, A. Z. , & Assis, S. (2017). Grêmios estudantis e a Psicologia Histórico-Cultural: o exercício da democracia e seu papel no desenvolvimento psíquico. *Psicologia (s) para além do consultório: reflexões e contextos de atuação*. Curitiba, Juruá, 1, 95-112.
- Asbahr, F. D. S. F.; Oliveira, C. A. M.; Müller, R. I. (2022). Grêmios estudantis: de projeto de extensão universitária a defesa da gestão democrática na escola. In F. D. S. F., Asbahr (Org). *Grêmios Estudantis: de projeto de Extensão Universitária à defesa da Gestão Democrática na Escola*. 1ed. (pp. 11–26). Mireveja.
- Azevedo, C. D. R. (2021). *Grêmios estudantis: Uma possibilidade para o protagonismo juvenil*. [Dissertação de Mestrado, Universidade da Cidade de São Paulo]. Repositório Institucional UNICID.
<https://repositorio.cruzeirodosul.edu.br/jspui/handle/123456789/4131>.
- Azevedo, G. V. D. (2017). Construção de significados na transição escolar para o 6º ano do Ensino Fundamental. [Tese de Doutorado em Psicologia Cognitiva]. Repositório Institucional.
https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPE_b619d70471d6b6c51d44dd0c10d728c5

- Baltes, P. B. (1997). On the incomplete architecture of human ontogeny: Selection, optimization, and compensation as foundation of developmental theory. *American psychologist*, 52(4), 366.
- Barbeiro, F. S.; Salvador, I. N., & Mezzaroba, S. M. B. (2019). Grêmios estudantis: A escola como enriquecedora na formação de adolescentes políticos. *Amazônica-Revista de Psicopedagogia, Psicologia escolar e Educação*, 23(2), 655–672.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7885348>
- Barbosa, R. M., & Marinho-Araújo, C. M. (2010). Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. *Estudos de psicologia (Campinas)*, 27, 393-402.
- Bardin, L. (1979/2000). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Bock, A. M. B. (2004). A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. *Cadernos Cedes*, 24, 26-43.
<https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100003>
- Bock, A. M. B. (2007). A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11, 63-76.
<https://doi.org/10.1590/S1413-85572007000100007>
- Boutin, A. C. D. B., & Flach, S. F. (2018). O processo de emancipação de estudantes de periferia a partir da atuação em grêmios estudantis. *Educação em Foco*, 21(35), 283–304. <https://doi.org/10.24934/eef.v21i35.1896>
- Bordenave, J. E. D. (1994). *O que é Participação*. 8º ed. São Paulo.
- Bordignon, J. C. (2015). Psicologia e adolescência: o que revelam as pesquisas? [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas]. Repositório Institucional <https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/15998>
- Braga, G. P. (2022). A organização das atividades de formação dos grêmios estudantis em prol do desenvolvimento infantil. In F. D. S. F., Asbahr (Org). *Grêmios Estudantis: de*

- projeto de Extensão Universitária à defesa da Gestão Democrática na Escola*. 1ed. (pp. 27–40). Mireveja.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (2004). Parecer 0062/2004. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia*. Diário Oficial da União. 1, p. 16.
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_04.pdf
- Brasil. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior. (2011). Resolução CNE N° 5/2011. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia*. Diário Oficial da União, 1, p. 19.
- Brasil (2018). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*.
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
- Brasil. Ministério da Educação. *Semana de Escuta das Adolescências: Roteiro orientador 6° e 7° anos*.
https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-das-adolescencias/copy_of_roteiro_6o_e_7o_290424.pdf
- Brasileiro, T. S. A., & Souza, M. P. R. D. (2010). Psicologia, diretrizes curriculares e processos educativos na Amazônia: um estudo da formação de psicólogos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14, 105-120.
<https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000100012>

- Braz-Aquino, F. S., & Albuquerque, J. A. D. (2016). Contribuições da Teoria Histórico-cultural para a prática de estágio supervisionado em Psicologia Escolar. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33, 225-235.
<https://doi.org/10.1590/1982-02752016000200005>
- Braz Aquino, F. S., Bezerra, H. J. S., Souza, B. F., Gomes, E. D. S., & Gomes, R. A. (2022). Formação continuada de psicólogas escolares: ampliando ações promotoras de desenvolvimento humano. *Revista Portuguesa de Educação*, 35(2), 246-262.
<https://doi.org/10.21814/rpe.21870>
- Braz-Aquino, F. D. S., Ferreira, I. R. L., & Cavalcante, L. D. A. (2016). Concepções e práticas de psicólogos escolares e docentes acerca da inclusão escolar. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36(2), 255-266. DOI:
<https://doi.org/10.1590/1982-3703000442014>
- Braz Aquino, F. S., Lins, R. P. S., Cavalcante, L. D. A., & Gomes, A. R. (2015). Concepções e práticas de psicólogos escolares junto a docentes de escolas públicas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19 (1), 71-78. DOI:
<https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0191799>
- Braz Aquino, F. S. & Rodrigues, L. F. (2016). Estágio supervisionado em psicologia escolar: Intervenções com segmentos da comunidade escolar. In R. Francischini & M. N. Viana (Orgs.), *Psicologia escolar: Que fazer é esse?* (pp. 188–205). Conselho Federal de Psicologia (CFP).
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International encyclopedia of education*, 3(2), 37-43.
- Bulhões, L. F., de Paula Assis, S. M., Neto, A. B. V., Martinez, C. T., & Asbahr, F. D. S. F. (2018). Formação de grêmios estudantis em escolas municipais: desafios e possibilidades. *Revista Ciência em Extensão*, 14(2), 97-113.

- Canhadas, D. (2019). *Grêmio estudantil em São Paulo um estudo de caso em duas escolas da rede pública estadual*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Paulo]. Repositório Institucional. <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/59612>
- Canuto, M. B., & Oliveira, M. B. (2023). Sentidos de protagonismo juvenil e projeto de vida na BNCC Ensino Médio. *Ensino em Perspectivas*, 4(1), 1-20.
<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/10356>
- Calixto, A., Menezes, A. B. C., & Goulart, P. (2019). Psicologia escolar como ferramenta de democratização da educação: Um relato de experiência. *Revista de Psicologia da IMED*, 11(1), 168–183. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6996065>
- Carbonieri, J., Eidt, N. M., & Magalhães, C. (2020). A transição da educação infantil para o ensino fundamental: a gestação da atividade de estudo. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24, e215280. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020215280>
- Carvalho, J. P. M., Meireles, J., & Guzzo, R. S. L. (2018). Políticas de participação de estudantes: psicologia na democratização da escola. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 38(2), 378-390. <https://doi.org/10.1590/1982-3703002522017>
- Cassoni, C., Penna-de-Carvalho, A., Leme, V. B. R., Marturano, E. M., & Fontaine, A. M. (2021). Transição escolar nos anos finais do ensino fundamental: revisão integrativa da literatura. *Psicologia Escolar e Educacional*, 25, e225301.
<https://doi.org/10.1590/2175-35392021225301>
- Cavalcante, L. D. A., & Aquino, F. D. S. B. (2013). Ações de psicólogos escolares de João Pessoa sobre queixas escolares. *Psicologia em Estudo*, 18, 353-362. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/dypZL3xpYQnW3FD7t8VGzwC/?format=pdf&lang=ptm>
- Cavalcante, L. A. (2015). *O psicólogo na rede pública de educação: Concepções, formação e atuação profissional*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba]. Repositório Institucional da UFPB. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8179>

- Cavalcante, L. A. (2020). *Formação continuada em psicologia escolar: (Re)configurando sentidos na prática profissional*. [Tese de doutorado não publicada]. Universidade de Brasília.
- Cavalcante, L. D. A., & Aquino, F. D. S. B. (2019). Práticas favorecedoras ao contexto escolar: Discutindo formação e atuação de psicólogos escolares. *Psico-USF*, 24, 119-130. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-82712019240110>
- Chagas, J. C., & Pedroza, R. L. S. (2013). Psicologia escolar e gestão democrática: atuação em escolas públicas de Educação Infantil. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17, 35-43. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000100004>
- Conselho Federal de Psicologia. (2013). *Referências técnicas para Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica*.
https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf
- Conselho Federal de Psicologia (CFP). (2017). *Relações raciais: referências técnicas para a prática da(o) psicóloga(o)*.
https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2017/09/relacoes_raciais_web.pdf
- Conselho Federal de Psicologia. (2018). Ano da formação em psicologia: Revisão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em psicologia. Conselho Federal de Psicologia, Associação Brasileira de Ensino de Psicologia e Federação Nacional dos Psicólogos.
<https://site.cfp.org.br/publicacao/ano-da-formacao-em-psicologia-2018/>
- Conselho Federal de Psicologia. (2019). *Referências técnicas para Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica*. (2ªed.).
https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf
- Conselho Federal de Psicologia. (2022). *Censo da Psicologia Brasileira 2022 - Volume 01: Formação e Inserção no Mundo do Trabalho. Quem faz a Psicologia Brasileira? Um*

olhar sobre o presente para construir o futuro.

https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2022/12/Censo_psicologia_Vol1-1.pdf

Conselho Regional de Psicologia, 13º Região (CRP-13). (2023). *Ações da(o) Psicóloga(o)*

Escolar e Educacional na Educação Básica. Disponível em:

<https://crp13.org.br/site/wp-content/uploads/2023/08/Cartilha-A%C3%A7%C3%B5es-da-Psicologa-Escolar-Educacional-148-x-21-cm-Vers%C3%A3o-eletr%C3%B4nica.pdf>

Costa, A. C. G. (2000). *Protagonismo juvenil: Adolescência, educação e participação democrática*. Fundação Odebrecht.

<https://docplayer.com.br/116939049-Adolescencia-educacao-e-participacao-democratica.html>

Costa, A. C. G. & Vieira, M. A. (2000). *Protagonismo juvenil: Adolescência, educação e participação democrática*. Fundação Odebrecht.

Costa, C. G. D. S. (2020). BNCC, flexibilização curricular e protagonismo juvenil: movimentos atuais de “construção” do ensino médio brasileiro, a partir da lei 13.415/2017. *Margens*.

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/9510>

Dahl, R. A. (2012). *A Democracia e seus críticos* São Paulo: Martins Fontes.

Dayrell, J. (2016). Por uma pedagogia das juventudes: Experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG. In J. Dayrell (Org.). *Por uma pedagogia das juventudes: Experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG*. (17–78). Maza Edições.

Decreto nº 10.364, de 24 de agosto de 2023. *Implementa Instâncias democráticas de Participação Estudantil no Sistema Municipal de Ensino*.

https://www.joaopessoa.pb.gov.br/wp-content/uploads/2023/08/2023_Diario_353_28-

- Distrito Federal, Secretaria de Estado de Educação. (2010). *Orientação Pedagógica*. Governo do Distrito Federal.
- Duarte, N. (2017). *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo*. Autores associados.
- Dugnani, L. A. C., Petroni, A. P., Medeiros, F. P. & Souza, V. L. T. (2020). Equipe gestora, projeto político pedagógico e psicologia escolar: Articulações de práticas possíveis. In C. M. Marinho-Araújo & I. M. Sant’Ana (Orgs.), *Práticas exitosas em psicologia escolar crítica Volume 02* (pp. 133–150). Alínea.
- Elkonin, D. B. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância (1904-1984/2017). In A. M. Longarezi & R. V. Puentes (Org). *Ensino Desenvolvemental: Antologia*. (pp. 149–172). EDUFU.
- Facci, M. G. D. (2004). A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. *Cadernos Cedes*, 24, 64-81. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100005>
- Facci, M. G. D. & Eidt, N. M. (2011). Formação do psicólogo para atuar na instituição de ensino: A queixa como questão. In R. G. Azzi, M. H. Tieppo & A. Gianfaldoni. (Orgs.), *Psicologia e educação* (pp. 129–156). Casa do Psicólogo.
- Feitosa, L. R. C. & Marinho-Araújo, C. M. (2016). Psicologia escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e tecnologia: oportunidades para atuação profissional. In R. Francischini & M. N. Viana (Orgs.), *Psicologia escolar: Que fazer é esse?* (pp. 110–125). Conselho Federal de Psicologia (CFP).
- Feldmann, M., & Guzzo, R. S. L. (2021). Relações étnico-raciais e escolas públicas: questões para a psicologia. *Revista de psicología (Santiago)*, 30(1), 69-80. [dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2021.58343](https://doi.org/10.5354/0719-0581.2021.58343)

- Ferretti, C. J., Zibas, D. M., & Tartuce, G. L. B. (2004). Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. *Cadernos de pesquisa*, 34(122), 411–423.
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15742004000200007&script=sci_abstract
- Ferreira, A. C., Gonzales Martins, L., Soares de Jesus, J., Neves, M. A. P., Arinelli, G. S., & de Souza, V. L. T. (2021). Adolescentes desinteressados? Reflexões de estudantes do ensino médio público sobre sua escola. *Revista de psicologia (Santiago)*, 30(1), 18-31.
[dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2021.56512](https://doi.org/10.5354/0719-0581.2021.56512)
- Figueirôa, P. X. & Miranda, H. da S. (2021). Adolescentes-Jovens e o grêmio estudantil na escola pública: Questões sobre participação. *Cadernos Do Aplicação*, 34(1), 483–496.
<https://doi.org/10.22456/2595-4377.111030>
- Flick, U. (2013). *Introdução à metodologia de pesquisa: Um guia para iniciantes*. Penso.
- Freire, P. (1979). *Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Cortez e Moraes
- Freire, P. (1981). *Ação cultural para a liberdade*. 5ª ed. Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido* Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Freire, J. B., & Scaglia, A. J. (2007). *Educação como prática corporal*. Scipione.
- Freitas, F. L. (2016). *A relação escola e família: análise de uma política em construção*. [Tese de doutorado, Unicamp, SP.] Repositório Institucional.
<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/305331>
- Freitas, M. T. A. (2002). A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de pesquisa*, (116), 21–39.
<https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200002>

- Gaido, R. T.; Corrêa, K. C. P.; Garcia, F. C. & Oliveira, F. I. S. (2022). A importância dos grêmios estudantis para a Secretaria Municipal de Educação como política pública do município de Bauru. In F. D. S. F., Asbahr (Org). *Grêmios Estudantis: de projeto de Extensão Universitária à defesa da Gestão Democrática na Escola*. 1ed. (pp. 41–67). Mireveja.
- Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. In: M. W., Bauer, G, Gaskell (Orgs) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático* (pp. 64–89). Vozes.
- Gerrig, R. J., & Zimbardo, P. G. (2005). *A psicologia e a vida*. 16ª ed. Artmed.
- Gil, A. C. (2017). *Como elaborar projetos de pesquisa* (6º edição). Atlas.
- Goulet, L. R., & Baltes, P. B. (2013). *Life-span developmental psychology: Research and theory*. Academic Press.
- González Rey, F. L. (2011). *Pesquisa qualitativa em psicologia: Caminhos e desafios*. Cengage Learning.
- Guzzo, R. S. (2001a). Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: desafios do novo milênio para a psicologia escolar. *Psicologia escolar e educacional: saúde e qualidade de vida*, 3, 25-42.
- Guzzo, R. S. L. (2001). Formando psicólogos escolares no Brasil, dificuldades e perspectivas. In S. M Wechsler (Org). *Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática*. 4ed. Alínea.
- Guzzo, R. L. (2011). Desafios cotidianos em contextos educativos: A difícil formação de psicólogos para a realidade brasileira. In R. G. Azzi, M. H. Tieppo & A. Gianfaldoni, (Orgs.), *Psicologia e educação* (pp. 253–284). Casa do Psicólogo.

- Guzzo, R. S. L. (2016). Risco e Proteção: análise crítica de indicadores para uma intervenção preventiva na escola. In R. Francischini & M. N. Viana (Orgs.), *Psicologia escolar: Que fazer é esse?* (pp. 09–37). Conselho Federal de Psicologia (CFP).
- Guzzo, R. S. L., Lacerda Jr, F., & Euzébios Filho, A. (2006). School violence in Brazil: A psychosocial perspective. *Handbook of school violence and school safety from research to practice*, 499-509.
- Guzzo, R. S. L., Mezzalira, A. S. C. & Moreira, A. P. G. (2012). Psicólogo na rede pública de educação: Embates dentro e fora da própria profissão. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar Educacional*, SP. 16(2), 329–338.
<https://www.scielo.br/j/pee/a/5KKzx4VSHyX6zswy9GkHYhq/?lang=pt&format=pdf>
- Guzzo, R. S. L., Mezzalira, A. S. C.; Weber, M. A. L. Sant’Ana, I. M., & Silva, S. S. G. T. (2018). Psicologia Escolar e Família: Importância da Proximidade e do Diálogo. In V. L. S. T. Souza, F. S. B. Aquino, R. S. L. Guzzo, & C. M. Marinho-Araújo (Orgs), *Psicologia Escolar Crítica: atuação emancipatória nas escolas públicas* (pp.143–162). Alínea.
- Guzzo, R. S. L.; Moreira, A. P. G.; & Mezzalira, A. S. C. (2016). Desafios para o cotidiano do psicólogo dentro da escola: A questão do método. Em Dazzani, M. V. M.; & Souza, V. L. T. de. (Eds). *Psicologia escolar crítica: teoria e prática nos contextos educacionais*. (pp. 21-35). Alínea
- Guzzo, R. S. L., Ribeiro, F. M., Rangel, L. H., & Camargo, L. M. B. (2020). Do risco à proteção: Promoção integral do desenvolvimento infantil. In C. M. Marinho-Araujo & I. M. Sant’Ana (Orgs). *Práticas exitosas em Psicologia Escolar Crítica Volume 01*. (pp. 93–112). Alínea.
- Guzzo, R. S. L.; Soligo, A. & Silva, A. P. S. (2022). As Trajetórias de profissionais de Psicologia: questões para a formação. In Conselho Federal de Psicologia (CFP) *Quem*

- faz a Psicologia brasileira? Um olhar sobre o presente para construir o futuro.*
Volume 01. (pp. 86–101).
https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2022/12/Censo_psicologia_Vol1-1.pdf
- Guzzo, R. S. L. & Tizzei, R. P. (2007). Olhar sobre a criança: Perspectiva de pais sobre o desenvolvimento. In Guzzo, R. S. L. (Org.), *Desenvolvimento infantil: Família, proteção e risco* (pp. 35-57). Campinas, SP.
- Guzzo, R. S. L., & Witter, G. P. (1987). A Relação Psicólogo-Escola Pública na Região de Campinas: Um estudo exploratório da opinião de diretores. *Estudos de Psicologia*, 4(1-2), 17-34. <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/estpsi/article/view/7782>
- Jesus, J. S. D. (2015). *Sala de recuperação como espaço de desenvolvimento: contribuições da psicologia escolar*. [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas]. Repositório Institucional.
<https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/16002>
- João Pessoa, Secretaria Municipal de Educação e Cultura. (2021). *Política de Educação Municipal de João Pessoa: 2021-2024*. Prefeitura de João Pessoa.
<https://www.joaopessoa.pb.gov.br/wp-content/uploads/2021/04/Livro-Sedec-v04.pdf>
- João Pessoa, 26 de agosto de 2023. *Prefeitura promover o I Seminário de Lideranças Estudantis*.
<https://www.joaopessoa.pb.gov.br/noticias/prefeitura-promove-i-seminario-municipal-de-liderancas-estudantis-para-cerca-de-500-adolescentes/>
- João Pessoa, Secretaria Municipal de Educação e Cultura. (2023). *Orientações para formação de Instâncias de Lideranças Estudantis*.
- João Pessoa, Secretaria Municipal de Educação e Cultura. (2024). *Diretrizes para Atuação Profissional das(os) Especialistas da Rede Municipal de João Pessoa-PB*.

- Júnior, F. L., & Guzzo, R. S. L. (2005). Prevenção primária: análise de um movimento e possibilidades para o Brasil. *Interação em psicologia*, 9(2).
- Knobel, M. (1981). A síndrome da adolescência normal. In *Adolescência normal*. (pp. 29–77). <https://holossanchezbodas.com/wp-content/uploads/2020/06/Sindrome-de-la-adolescencia-normal-Knobel.pdf>
- Koshino, L. I. A. (2011). *Vigotski: Desenvolvimento do adolescente sob a perspectiva do materialismo histórico e dialético*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina] Repositório Institucional.
- León, O. D. (2005). Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In M, V. de Freitas (Org). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. (pp. 9–18). Ação Educativa.
- Lei Complementar nº 60, de 29 de março de 2010. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos profissionais da Educação do Município de João Pessoa, e dá outras providências. <https://leismunicipais.com.br/a/pb/j/joao-pessoa/lei-complementar/2010/6/60/lei-complementar-n-60-2010-dispoe-sobre-o-plano-de-cargos-carreira-e-remuneracao-dos-profissionais-da-educacao-do-municipio-de-joao-pessoa-e-da-outras-providencias>
- Lei nº 3.061, de 02 de outubro de 1980. Dispõe sobre os Estatutos do Magistério Público do Município de João Pessoa, e dá outras providências. <https://leismunicipais.com.br/a/pb/j/joao-pessoa/lei-ordinaria/1980/307/3061/lei-ordinaria-n-3061-1980-dispoe-sobre-os-estatutos-do-magisterio-publico-do-municipio-de-joao-pessoa-e-da-outras-providencias>
- Lei nº 7.398, de 08 de novembro de 1985 (1985, 08 novembro). Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17398.htm.

- Lei nº 7.846, de 04 de agosto de 1995. (1995, 04 agosto). Obriga a presença de técnicos em educação nas escolas municipais. *Prefeitura Municipal de João Pessoa*.
<https://leismunicipais.com.br/a/pb/j/joao-pessoa/lei-ordinaria/1995/785/7846/lei-ordinaria-n-7846-1995-obriga-a-presenca-de-tecnicos-em-educacao-nas-escolas-municipais>
- Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. (1990, 13 julho). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial*.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm.
- Lei nº 8.996, de 27 de dezembro de 1999. Dispõe da criação do Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa e dá outras providências. <http://leismunicipa.is/dqgau>
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.
- Lei nº 10.488, de 23 de Junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação da Paraíba (2015-2025).
<https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-de-planejamento-orcamento-e-gestao/institucional/diretorias-2/PlanoEstadualdeEducao20152025.pdf>
- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm
- Lei nº 13.035, de 19 de junho de 2015. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação 2015-2025 e dá outras providências. <http://leismunicipa.is/ulhqj>
- 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*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm

- Lei nº 14.644, de 02 de agosto de 2023. (2023). *Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para prever a instituição de Conselhos Escolares e de Fóruns dos Conselhos Escolares.*
- https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14644.htm
- Leite, L. H., & Braz Aquino, F. S. A Psicologia Escolar no Município de João Pessoa (PB): resgatando memórias. In F. S., Braz Aquino, L. A. C. B. Nunes & B. F. Souza (Org). *Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano: pesquisas e intervenção em contextos educacionais. 1.ed.* (20–37). Editora UFPB.
- Leite, P. D. S. C., & Della Fonte, S. S. (2021). Formação Humana e Arte: contribuições para o debate sobre Educação Profissional. *Atos de Pesquisa em Educação, 16*, e10148-e10148. <https://doi.org/10.7867/1809-0354202116e10148>
- Libâneo, J. C. (2014). *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.* Edições Loyola.
- Lima, M. J. R. (2020). *Protagonismo juvenil: Dificuldades e desafios de sua promoção em uma escola estadual de Belo Horizonte.* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Juiz de Fora]. Repositório Institucional da Universidade Federal de Juiz de Fora. <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11778>.
- Lopes, S. R., Gesser, M., & Oltramari, L. C. (2014). Estratégias de intervenção em psicologia escolar a partir de uma perspectiva psicossocial: Relato de experiência. *Pesquisas e Práticas Psicossociais, 9*(1), 73–82.
- http://seer.ufsj.edu.br/revista_ppp/article/view/831/648
- Longarezi, A. M. & Puentes, R. V. (2017). *Ensino Desenvolvimental: Antologia. Livro I.* 1ed. EDUFU.
- Lucon, J. S. C. & Oliveira, C. A. M. (2022). Relato de experiência sobre o grêmio estudantil: atividades para desenvolver protagonismo e autonomia com alunos dos anos finais do

- ensino fundamental. In F. D. S. F., Asbahr (Org). *Grêmios Estudantis: de projeto de Extensão Universitária à defesa da Gestão Democrática na Escola*. 1ed. (pp. 83–106). Mireveja.
- Luria, A. R. (2010). Vigotskii. In Vigotskii, S., Luria, A. R., Leontiev, A. N. (2010). *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Ícone.
- Machado, A. S., Santos, I. R., & Arenhaltdt, R. (2020). Narrativas (auto) biográficas de liderazgo de jóvenes: Pedagogías emergentes en la participación en asociación estudiantil. *DESIDADES-Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude*, (27), 63–76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7859157>
- Maia, F. D. A. M., Soares, A. B. S., & Leme, V. B. R. L. (2019). Relações Interpessoais em alunos na transição para o 6ºano do Ensino Fundamental. *Perspectivas em Psicologia*, 16(1), 1-13. <http://200.0.183.216/revista/index.php/pep/article/view/386>
- Maia, K. F. F. de., & Braz Aquino, F. S. (2021). O Estado da Arte da Consciência do Bebê no Primeiro Ano de Vida. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 21(3), 1064-1086. <https://doi.org/10.12957/epp.2021.62710>
- Maurício, A. C., & Bueno, G. (2019). Psicologia social comunitária na escola: Grêmio estudantil e pertencimento. *Revista Polis e Psique*, 9(3), 231–242. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpps/v9n3/v9n3a14.pdf>
- Marinho-Araújo, C. (2010). Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção. *Em aberto*, 23(83).
- Marinho-Araújo, C. M. (2014). Intervenção institucional: Ampliação crítica e política da atuação em psicologia escolar. In R. S. L. Guzzo (Org.). *Psicologia escolar: Desafios e bastidores na educação pública* (pp. 153–175). Alínea
- Marinho-Araújo, C. M. (2015). Psicologia escolar para todos: A opção pela intervenção institucional. *Psicologia, Educação e Cultura*. 19(1),146–163.

<https://www.scribd.com/document/386885975/6-Psicologia-Escolar-para-todos-a-opcao-pela-intervencao-institucional-pdf>

- Marinho-Araújo, C. M (2016). Perspectiva Histórico-Cultural do desenvolvimento humano: Fundamentos para atuação em psicologia escolar. In M. V. Dazzani & V. L. T. Sousa (Orgs.), *Psicologia Escolar Crítica: teoria e prática nos contextos educacionais* (pp. 142–157). Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M. & Neves, M. M. B. J. (2007). Psicologia escolar e a formação continuada em serviço: encurtando distâncias entre teorias e práticas. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 27(1), 56-71.
<https://www.redalyc.org/pdf/946/94627111.pdf>
- Martinez, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola?. *Em aberto*, 23(83), 39–56.
- Martin-Baró, I. (1990). La violencia en Centroamerica: Una vision psicosocial. *Revista de Psicologia de El Salvador*, 7(28), 123-141.
https://uca.edu.sv/coleccion-digital-IMB/wp-content/uploads/2015/11/1990-La-violencia-en-Centroam%C3%A9rica-una-visi%C3%B3n-psicosocial-RP1990-9-35-123_146.pdf
- Martins, L. M. (2017). Psicologia Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica e Desenvolvimento Humano. In L. M. Martins; A. A. Abrantes & M. G. D. Facci (Org.). *A periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. 1. ed.* (13–34). Autores Associados
- Martins, M. L., Abrantes, A. A. & Facci, M. G. D. (Org.). *A periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. 1. ed.* Autores Associados.
- Martins, F. A. S., & Dayrell, J. T. (2013). Juventude e participação: O grêmio estudantil como espaço educativo. *Educação & Realidade*, 38(4), 1267–1282.
<https://www.scielo.br/j/edreal/a/Nwqt3MSmX8PbD4wtdpqGPDx/>

- Melo, L. C. B., Della Santa, R. F. D. S., Leonardo, N. S. T., & Leal, Z. F. D. R. G. (2024). O conceito de crise na adolescência segundo a psicologia histórico cultural. *Brazilian Journal of Health Review*, 7(2), e67764-e67764.
<https://doi.org/10.34119/bjhrv7n2-015>
- Meira, M. E. M. (2003). Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: Contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. *Psicologia escolar: teorias críticas*. 14–17.
- Meira, M. E. (2007). *Psicologia Histórico-cultural: Contribuições*. Casa do Psicólogo.
- Meireles, J. (2020). *Psicologia Crítica e Processos Participativos na Escola: desenvolvendo a capacidade de ação de estudantes*. [Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas]. Repositório Institucional.
<https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/15584>
- Meireles, J., Feldmann, M., da Silva Cantares, T., Nogueira, S. G., & Guzzo, R. S. L. (2019). Psicólogas brancas e relações étnico-raciais: em busca de formação crítica sobre a branquitude. *Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 14(3), 1-15.
http://www.seer.ufsj.edu.br/revista_ppp/article/view/e3181
- Meireles, J. & Guzzo, R. S. L. (2020). Assembleias de Classe: Psicologia Escolar na promoção da Participação de estudantes. In C. M. Marinho-Araújo & A. M. B. Teixeira (Org). *Práticas Exitosas em Psicologia Escolar Crítica Volume 1*. 1ed. (pp. 91–103). Editora Alínea.
- Meireles, J., Moreira, A. P. G., & Guzzo, R. S. L. (2021). Do projeto político pedagógico às práticas cotidianas: perspectiva psicossocial sobre violência na escola. *Revista Psicologia Política*, 21(52), 706-725.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8998418>

- Mezzalira, A. S. C., Weber, M. A. L., Beckman, M. V. R., & Guzzo, R. S. L. (2019). O psicólogo escolar na educação infantil: uma proposta de intervenção psicossocial. *Revista de Psicologia da IMED*, 11(1), 233-247.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6996072>
- Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa [Versão Online].
<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues>.
- Minayo, M. C. S. (2007). *O Desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde* (8^o ed.). Hucitec-Abrasco.
- Molon, S. I. (2015). *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky (5^a ed)*. Vozes
- Montezi, A. V., & Souza, V. L. T. D. (2013). Era uma vez um sexto ano: estudando imaginação adolescente no contexto escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17, 77-85. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000100008>
- Moss, P. (2008). Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. *Psicologia USP*, 20, 417-436.
<https://doi.org/10.1590/S0103-65642009000300007>
- Müller, R. I. (2022). Grêmios estudantil: uma experiência de estágio em Psicologia Escolar. In F. D. S. F., Asbahr (Org). *Grêmios Estudantis: de projeto de Extensão Universitária à defesa da Gestão Democrática na Escola*. 1ed. (pp. 115–124). Mireveja.
- Nascimento, A. R. D. (2020). *Atuação do psicólogo escolar junto a professores da educação básica: Concepções e práticas*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba]. Repositório Institucional.
<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18675>
- Nascimento, A. R. D. & Braz Aquino, F. S. (2023). Pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski como Fundamento para a Atuação da(o) Psicóloga(o) Escolar. Em Braz Aquino, F. S., Nunes, L. A. C. B. & Souza, B. F. (Orgs.). *Psicologia*

- Escolar & Desenvolvimento Humano: Pesquisas e intervenção em contextos educacionais* (1 ed., pp 174–191). Editora UFPB.
- Neves, M. M. B. J. (2011). Queixas escolares: Conceituação, discussão e modelo de atuação. In R. S. L. Guzzo & C. M. Marinho-Araújo (Orgs.). *Psicologia escolar: identificando e superando barreiras*. (pp. 175–191). Alínea.
- Novaes, M. H. (1992). Opções da Psicologia face ao fracasso escolar. In M. H. Novaes (Org.). *Psicologia da Educação e Prática Profissional*. (pp. 79–92). Vozes.
- Novaes, M. H. (2000). A psicologia e a " crise" da educação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 4, 69-76. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572000000200011>
- Novaes, M. H. (2001). Perspectivas para o futuro da Psicologia Escolar. In S. M Wechsler (Org). *Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática*. 4ed. (pp. 51–60). Alínea.
- Nunes, A. I. B. L. & Silveira, R. N. (2015). Eu prefiro ser esta metamorfose ambulante: concepções e teorias do desenvolvimento humano. In A. S. Xavier & A. I. B. L. Nunes (Org). *Psicologia do Desenvolvimento*. 4. ed. (07–46). EdUECE.
- Nunes, L. D. L., Alves, S. S., Ramalho, J. V., & Braz Aquino, F. D. S. (2014). Contribuições da perspectiva crítica de base histórico-cultural para a produção científica em psicologia educacional. *Educação e Pesquisa*, 40(03), 667-682.
- Oliveira, C. A. M. & Asbahr, F. S. F. (2022). O grêmio estudantil como instrumento de participação: é preciso formar para participar. In F. D. S. F., Asbahr (Org). *Grêmios Estudantis: de projeto de Extensão Universitária à defesa da Gestão Democrática na Escola*. 1ed. (pp. 27–40). Mireveja.
- Oliveira, C. A. M.; Asbahr, F. S. F. & Capellini, V. L. M. F. (2022). Participação do aluno com deficiência no grêmio estudantil: uma revisão de materiais didático-pedagógicos. In F. D. S. F., Asbahr (Org). *Grêmios Estudantis: de projeto de Extensão Universitária à defesa da Gestão Democrática na Escola*. 1ed. (pp. 227–255). Mireveja.

- Oliveira, C. A. M.; Capellini, V. L. M. F. & Asbahr, F. S. F. (2019). Aluno com deficiência no grêmio estudantil: uma participação a ser formada. In A. A. A. P., Papim & M. A. Araújo (Org.). *A estrutura das práticas pedagógicas na educação especial: o que indicam as pesquisas [recurso eletrônico]*. (pp. 51–70). Editora Fi.
- Oliveira, C. B. E., & Marinho-Araújo, C. M. (2010). A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia*, 27(1), 99-108.
<https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000100012>
- Oliveira, I. T., Soligo, A., Oliveira, S. F., & Angelucci, B. (2017). Formação em Psicologia: aspectos históricos e desafios contemporâneos. *Psicologia: Ensino e Formação*, 8(3), 3-15. <https://repositorio.usp.br/item/003041093>
- Oliveira, M. K. (1997). *Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico*. Scipione.
- Oliveira, R. G. D., Luiz, M. C., & Silva, C. P. D. (2022). Participação e protagonismo juvenil na perspectiva dos grêmios estudantis. *Revista e-Curriculum*, 20(3), 1415–1431. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2022v20i3p1415-1431>
- Oliveira, W. A., Andrade, A. L. M., Souza, V. L. T., Micheli, D., Fonseca, L. M. M., Andrade, L. S., ... & Santos, M. A. (2021). COVID-19 pandemic implications for education and reflections for school psychology. *Psicologia: Teoria e Prática*, 23(1), 1–26. :
<https://doi.org/10.5935/1980-6906/ePTPC1913554>
- Ozella, S. (2002). Adolescência: uma perspectiva crítica. *Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas*, 16-24.
- Ozella, S., & Aguiar, W. M. J. D. (2008). Desmistificando a concepção de adolescência. *Cadernos de pesquisa*, 38, 97-125.
<https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000100005>

- Paula, A. D., Praci, F. C., Santos, G. G., Pereira, S. D. J., & Stival, M. C. E. E. (2018). Transição do 5º para o 6º ano no ensino fundamental: processo educacional de reflexão e debate. *Revista Ensaios Pedagógicos*, 8(1), 33-52.
<https://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/v8/v8-artigo-3-TRANSICAO-DO-5-PARA-O-6-ANO-NO-ENSINO-FUNDAMENTAL.pdf>
- Papalia, D. E. & Feldman, R. D. (2013). Desenvolvimento psicossocial na adolescência. In D. E. Papalia & R. D. Feldman (Org). *Desenvolvimento Humano 12. ed.* (pp. 420–447). Artmed.
- Paraventi, L., Scaff, L., Cord, D., & Oltramari, L. (2017). Mediação grupal como estratégia de ressignificação da queixa escolar. *Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 12(3), 14-14. http://www.seer.ufsj.edu.br/revista_ppp/article/view/2670
- Paro, V. H. (2011). Autonomia do educando na escola fundamental: um tema negligenciado. *Educar em Revista*, 197-213. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300013>
- Pasqualini, J. C. (2020). A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In L. M. Martins, A. A. Abrantes & M. G. D. Facci (Orgs.) *Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico* (pp. 63-90). Autores Associados
- Patto, M. H. S. (1981). *Psicologia e ideologia: Uma introdução crítica à psicologia escolar*. T.A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1992). A família Pobre e a Escola Pública: Anotações sobre um Desencontro. *Psicologia USP*, 3(1/2), 107-121.
<https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34463>
- Pedro, J. A. J. (2021). *Relações entre a participação estudantil na gestão democrática e a aprendizagem escolar: um olhar a partir da Teoria Histórico-Cultural*. [Dissertação

- de Mestrado, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”]. Repositório Institucional. <http://hdl.handle.net/11449/213719>.
- Penteado, T. C. Z., & Guzzo, R. S. L. (2010). Educação e psicologia: a construção de um projeto político-pedagógico emancipador. *Psicologia & Sociedade*, 22, 569-577. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822010000300017>
- Pereira, A. P. (2019). Adolescência e juventude: Contribuições e desafios de escritos soviéticos para a análise da realidade brasileira. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, 3(3), 1-25.
- Petroni, A. P. & Souza, V. L. T. (2014). Psicólogo escolar e equipe gestora: Tensões e contradições de uma parceria. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34, 444–459. <https://doi.org/10.1590/1982-3703000372013>
- Pino, A. (1999). A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação. *Psicologia da Educação*, 7(8) (pp. 29–52). <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/42857>
- Pino, A. (2010). A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. *Psicologia USP*, 21, 741-756. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400006>
- Pini, W. C. S. (2022). Atuação do grêmio estudantil: um relato de vivência. In F. D. S. F., Asbahr (Org). *Grêmios Estudantis: de projeto de Extensão Universitária à defesa da Gestão Democrática na Escola*. 1ed. (pp. 69–74). Mireveja.
- Pistrak, M. M. (2011). *Fundamentos da escola do trabalho*. Expressão Popular.
- Possatto, J. D. M. (2019). *Práticas inovadoras em contextos educativos: Subsídios para a atuação do psicólogo escolar*. [Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional. <http://repositorio.unb.br/handle/10482/35822>

- Prata, I. M. (2022). O papel de um grêmio estudantil no desenvolvimento da participação das crianças integrantes. In F. D. S. F., Asbahr (Org). *Grêmios Estudantis: de projeto de Extensão Universitária à defesa da Gestão Democrática na Escola*. 1ed. (pp. 126–157). Mireveja.
- Prestes, Z. R. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev. Semionovitch Vigotski no Brasil, Repercussões no campo educacional*. [Tese de Doutorado, Universidade de Brasília].
- Rego, T. C. (1995). *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural*. Petrópolis: Vozes.
- Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005. *Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração*.
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf
- Rodrigues, L. F. (2018). *Concepções e Prática de Psicólogas Escolares e Docentes Frente ao Processo de Transição Escolar*. [Dissertação de Mestrado em Psicologia Social].
Repositório Institucional.
- Sant'Ana, I. M., & Guzzo, R. S. L. (2016). Psicologia escolar e projeto político-pedagógico: análise de uma experiência. *Psicologia & Sociedade*, 28(1), 194-204.
<https://doi.org/10.1590/1807-03102015aop004>
- Santos, A. C. F. & Asbahr, F. S. F. (2022). Grêmio estudantil e protagonismo juvenil: a experiência de estudantes egressas do grêmio. In F. D. S. F., Asbahr (2022). *Grêmios Estudantis: de projeto de Extensão Universitária à defesa da Gestão Democrática na Escola*. 1ed. (pp. 225–274). Mireveja.
- Santos, N. L. F., & Braz Aquino, F. S. (2023). A Psicologia Escolar e sua contribuição nos arranjos espaciais de instituições de Educação Infantil. In F. S., Braz Aquino, L. A. C. B. Nunes & B. F. Souza (Org). *Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano: pesquisas e intervenção em contextos educacionais*. 1.ed. (72–87). Editora UFPB.

- Saviani, D. (2008). Política educacional brasileira: limites e perspectivas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, (24), 07-16.
<http://educa.fcc.org.br/pdf/edpuc/n24/n24a02.pdf>
- Saviani, D. (1944/1999). A teoria da curvatura da vara. In D. Saviani. (Org.). *Escola e Democracia: polêmicas do nosso tempo. 11. ed.* (pp. 47–60). Autores Associados.
- Saviani, D. (1944/2011). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Autores Associados.
- Saviani, D. (2013). Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. *Educação & Sociedade*, 34, 743-760.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000300006>
- Senna, S. R. C. M., & Dessen, M. A. (2012). Contribuições das teorias do desenvolvimento humano para a concepção contemporânea da adolescência. *Psicologia: teoria e Pesquisa*, 28, 101-108. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722012000100013>
- Silva, C. L. M. (2023). *Atuação da(o) psicóloga(o) escolar em equipe de especialistas: um estudo na rede municipal de ensino de João Pessoa-PB*. [Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba]. Repositório Institucional.
<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/29793>
- Silva, C. L. M., & Braz Aquino, F. S. (2023a). Formação em Psicologia Escolar: Implicações para a Prática em Equipe Multiprofissional. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 43, e265125. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003265125>
- Silva, G. É. F. S., & Braz Aquino, F. D. S. (2023)b. Atuação de psicólogos escolares na educação básica: um levantamento nacional e internacional da literatura. *Perspectiva*, 41(2), 01-22. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2023.e87094>

- Silva, S. S. G. T., & Guzzo, R. S. L. (2019). Escola, família e psicologia: diferentes sentidos da violência no ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 23, e189983. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019019983>
- Silva, T. G. & Luz, A. A (2008). Protagonismo juvenil na escola: Limitações e possibilidades enquanto prática pedagógica na disciplina de biologia. *Relatório técnico*, p.173–205. <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1362-8.pdf>
- Silva, V. C. S. S. & Terci, C. (2016). Concepções de professores da rede pública de educação do Distrito Federal sobre inclusão escolar.
- Soares, J. G. B. ., & Junior, J. C. M, B . (2020). Organização e dinâmica da mobilização e participação política: Os grêmios estudantis das escolas públicas e privadas de Santa Maria – RS. *Argumentos - Revista do Departamento de Ciências Sociais da Unimontes*, 17(1), 178–204. <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/argumentos/article/view/950>
- Souza, B. F. (2023). *Trabalho da(o) Psicóloga(o) Escolar durante a pandemia da COVID-19: análise a partir da Psicologia Histórico-Cultural*. [Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, Universidade Federal da Paraíba]. Repositório Institucional. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/29765>
- Souza, B. F. & Braz Aquino, F. S. (2023). Transições do desenvolvimento e a escola: Um relato de intervenção no estágio em Psicologia Escolar. Em Braz Aquino, F. S., Nunes, L. A. C. B. & Souza, B. F. (Orgs.). *Psicologia Escolar & Desenvolvimento Humano: Pesquisas e intervenção em contextos educacionais* (1 ed., pp 159–173). Editora
- Souza, C. D., & Silva, D. N. H. (2019). Adolescência em debate: Contribuições teóricas à luz da perspectiva histórico-cultural. *Psicologia em estudo*, 23, e2303. <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v23.e35751>

- Souza, S. A. & Yannoulas, S. C. (2016). Equipes multidisciplinares nas escolas brasileiras de educação básica: Velhos e novos desafios. In R. Francischini & M. N. Viana (Orgs.), *Psicologia escolar: Que fazer é esse?* (pp. 74–82). Conselho Federal de Psicologia (CFP).
- Souza, V. L. T. (2016). Arte, imaginação e desenvolvimento humano: Aportes à atuação do psicólogo na escola. In: Dazzani, M. V. M. & Souza, V. L. T. de. (Orgs.). *Psicologia escolar crítica: teoria e prática nos contextos educacionais*. Campinas, SP: Editora Alínea.
- Souza, V. L. T. (2019). A pesquisa-intervenção como forma de inserção social em contextos de desigualdade: arte e imaginação na escola. *Psicologia em Revista*, 25(2), 689–706. <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2019v25n2p689-706>
- Souza, V. L. T. (2022). Contribuições da psicologia à educação escolar: Perpetuação ou transformação das desigualdades sociais? *Estudos de Psicologia*, 39. Article e200178. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202239e200178>
- Souza, V. L. T., & Andrada, P. C. (2013). Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. *Estudos De Psicologia (Campinas)*, 30(3), 355–365. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2013000300005>
- Souza, V. L. T., & Arinelli, G. S. (2019). A dimensão revolucionária do desenvolvimento e o papel da imaginação. *Obuchthénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, 3(2) (pp. 291–312). <http://dx.doi.org/10.14393/OBv3n2.a2019-51560>
- Souza, V. L. T., Petroni, A. P., Dugnani, L. A. C., Barbosa, E. T., & Andrada, P. C. (2014). O psicólogo na escola e com a escola: A parceria como forma de atuação promotora de mudanças. In R. S. L. Guzzo (Org.). *Psicologia escolar: Desafios e bastidores na educação pública* (pp. 27–54). Alínea

- Souza, V. L. T., & Neves, M. A. P. (2019). Psicologia escolar no ensino médio público: o rap como mediação. *Revista de Psicologia da IMED*, 11(1), 6-26.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6996070>
- Schultz, C. (2022). A avaliação de professoras sobre a participação de estudantes no grêmio estudantil. In F. D. S. F., Asbahr (Org). *Grêmios Estudantis: de projeto de Extensão Universitária à defesa da Gestão Democrática na Escola*. 1ed. (pp. 119–227). Mireveja.
- Suleiman, B. B. (2014). Psicologia e Ensino das Relações Étnico-Raciais: uma experiência na formação de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18, 369-372.
<https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182809>
- Tanamachi, E. D. R., & Meira, M. E. M. (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. *Psicologia escolar: práticas críticas*, 11-62
- Teixeira, S. R. D. S. (2022). A Educação em Vigotski: prática e caminho para a liberdade. *Educação & Realidade*, 47, e116921. <https://doi.org/10.1590/2175-6236116921vs01>
- Teixeira, P. C., & Branco, J. C. S. (2021). BNCC: Convergências e divergências. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, 22(5), 693-701.
<https://doi.org/10.17921/2447-8733.2021v22n5p693-701>
- Torres, A. C., & Mouraz, A. (2019). Transição para o ensino secundário em Portugal: Vozes de estudantes sobre dificuldades acadêmicas. *Educação & Sociedade*, 40, e0186268.
<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019186268>
- Toassa, G. (2004) *Consciência e atividade: Um estudo sobre (e para) a infância*. [Dissertação de mestrado, UNESP]. Repositório Institucional da UNESP.
<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/91250>

- Tuleski, S. C. & Eidt, N. M. (2017). A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In L. M. Martins, A. A. Abrantes & M. G. D, Facci (Orgs.), *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: Do nascimento à velhice* (2ª ed., pp. 241–265). Editora Autores Associados.
- Valsiner, J. (1988). Semantic Problems in Translation: the case of ‘obuchenie’. In: J. Valsiner. *Developmental Psychology in the Soviet Union*. The Harvester Press Limited (pp. 162-164).
- Vigotski, L. S. (1931/1995). *Obras Escogidas*. Visor.
- Vygotsky, L. S. (1982/2004). Teoria e método em Psicologia. Martins Fontes. Vygotsky, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância*. Ática
- Vigotski, L. S. (1984/2006). *Obras Escogidas IV: Psicología infantil*. A. M. Libros.
- Vigotski, L.S. (1996). *Obras escogidas*. Visor.
- Vigotski, L. S. (1999). *Psicologia da Arte*. Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2003). *Psicologia Pedagógica*. Artmed.
- Vigotski, L. S. (2018). *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. (Z. Prestes, E. Tunes & C. Costa, Trad. Orgs.). E-Papers.
- Vigotski, L. S. (2021). *Psicologia, Educação e Desenvolvimento*. Prestes, Z. & Tunes, E. (Orgs), (Z. Prestes, E. Tunes, Trad.). Editora Expressão Popular.
- Volkweiss, A., Lima, V. M., Ramos, M. G., & Ferraro, J. L. S. (2019). Protagonismo e participação do estudante: desafios e possibilidades. *Educação Por Escrito*, 10(1), e29112. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2019.1.29112>
- Zambon, G. F. de O., & Santos, L. B. dos. (2019). O funcionamento dos grêmios estudantis e a gestão democrática das escolas: Possíveis relações. *Revista Triângulo*, 12(3), 38–55. <https://doi.org/10.18554/rt.v0i0.3833>

Zittoun, T. (2016). *A sociocultural psychology of the life-course*. *Social Psychological Review*, *18(1)*, 6–17.

Zonta, C.; Fantin, F.; Asbahr, F.; Meira, M. E. M., & Santos, S. M. P. D. (2016). Gestão democrática e instrumentos de representação: conselhos escolares e grêmios estudantis. *Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal*. 2ed, 263-279.

ANEXOS

ANEXO I - Carta de Anuência da Secretaria de Educação e Cultura Municipal de João
Pessoa (SEDEC-JP)

SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO E
CULTURA

JOÃO
PESSOA

CADA VEZ
MELHOR

PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DE ENSINO, GESTÃO E ESCOLA DE FORMAÇÃO

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que, concordamos que o estudante **Glaydson Élder Freitas Santana da Silva**, aluno de mestrado vinculado ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba (PPgPS/UFPB), realize pesquisa em instituições da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa no âmbito dos Anos Finais do Ensino Fundamental, para desenvolvimento do projeto intitulado: **“Psicologia na Escola e Atividades de Protagonismo Estudantil: Um Estudo com Estudantes e Profissionais da Rede Municipal de Educação”**. O projeto tem como **Objetivo Geral**: Analisar as concepções de estudantes e psicólogas(os) escolares acerca das ações de promoção ao protagonismo estudantil nos espaços escolares. **Objetivos Específicos**: Caracterizar o perfil sociodemográfico e formativo das(os) estudantes e psicólogas(os) escolares participantes da pesquisa; Conhecer como estudantes e psicólogas(os) escolares percebem as ações de protagonismo estudantil nos espaços escolares; Identificar como ocorre a participação de estudantes e psicólogas(os) escolares nas atividades de protagonismo estudantil; Descrever os fatores que mobilizam a participação dos estudantes em atividades de protagonismo estudantil nos espaços escolares; Levantar de que forma as(os) demais profissionais da escola participam/auxiliam das ações de protagonismo estudantil nos espaços escolares. A autorização está condicionada ao comprometimento do pesquisador em utilizar os dados e materiais coletados exclusivamente para fins da pesquisa.

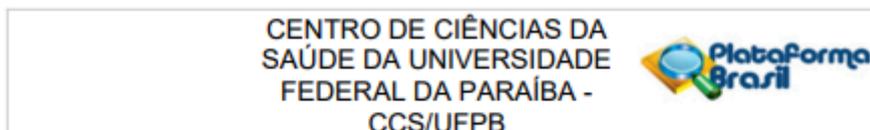
João Pessoa, 04 de agosto 2023.



Clevia Suyene Cunha de Carvalho
Diretora de Ensino, Gestão e Escola de Formação

DIRETORIA DE ENSINO, GESTÃO E ESCOLA
DE FORMAÇÃO - 83 3213-5518
Rua Diógenes Chianca, 1777 Água Fria
João Pessoa-PB CEP: 58053-900

**ANEXO I - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da
Saúde da Universidade Federal da Paraíba (CEP/CCS/UFPB)**



Continuação do Parecer: 6.250.240

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 24 de Agosto de 2023

Assinado por:

**Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))**

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Página 05 de 05

APÊNDICES

**APÊNDICE I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Para
Psicólogas(os) Escolares**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES - CCHLA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL -PPgPS**

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

Prezada(o) profissional,

Ihe convidamos para participar de uma pesquisa intitulada **“Psicologia na Escola e Atividades de Promoção ao Protagonismo Estudantil: Um Estudo com Estudantes e Profissionais da Rede Municipal de Educação”** desenvolvida por **Glaydson Élder Freitas Santana da Silva**, aluno regularmente matriculado no curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social (PPgPS) do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba (CCHLA-UFPB), sob a orientação e responsabilidade da Prof^ª. Dr^ª. **Fabiola de Sousa Braz Aquino**, coordenadora do Núcleo de Estudos em Interação Social e Desenvolvimento Infantil e Processos Educacionais (NEISDI/UFPB).

O presente estudo tem como objetivo geral: analisar as concepções de estudantes e psicólogas(os) escolares acerca das ações de promoção ao protagonismo estudantil nos espaços escolares, e como objetivos específicos: caracterizar o perfil sociodemográfico e formativo das(os) estudantes e psicólogas(os) escolares participantes da pesquisa; conhecer como estudantes e psicólogas(os) escolares percebem as ações de protagonismo estudantil nos espaços escolares; identificar como ocorre a participação de estudantes e psicólogas(os) escolares nas atividades de protagonismo estudantil; descrever os fatores que mobilizam a participação dos estudantes em atividades de protagonismo estudantil nos espaços escolares; levantar de que forma as(os) demais profissionais da escola participam/auxiliam das ações de protagonismo estudantil nos espaços escolares.

A presente pesquisa justifica-se pelo levantamento da percepção de estudantes e psicólogas(os) escolares acerca das atividades de protagonismo estudantil nos espaços escolares, bem como, conhecer as possibilidades de atuação destes profissionais frente ao referido fenômeno, ao considerar o possível crescimento da inserção de psicólogas(os) escolares na rede de educação básica do país, mediante a promulgação da Lei 13.935/2019.

Sua participação nesta pesquisa consiste em indicar respostas, de forma presencial ou on-line a um formulário digital, por meio da plataforma *Google Forms*, acerca do perfil sociodemográfico, formativo e sobre as ações de protagonismo estudantil existentes na instituição de ensino em que você está vinculada(o). Posteriormente, será realizado um sorteio

dentre as(os) respondentes deste formulário para a realização de um momento de entrevista de forma presencial, com as(os) participantes que assim consentirem. As entrevistas serão realizadas em espaços indicados pela própria instituição, terão duração média de 15 a 20 minutos e o terã o seu áudio gravado para transcrição fidedigna e posterior análise.

Os benefícios proporcionados por esta pesquisa serão relevantes, visto a possibilidade de mapeamento das ações de protagonismo estudantil realizadas nas instituições de ensino do município, de levantamento percepção dos sujeitos institucionais acerca das ações de protagonismo estudantil nos espaços públicos da rede básica de educação, bem como, ao aprofundamento das possibilidades de atuação da(o) psicóloga(o) escolar nos referidos espaços. Os riscos da participação no estudo são mínimos (a exemplo da possibilidade de desconforto durante o processo de preenchimento de itens do formulário on-line ou durante a entrevista presencial). Todavia, com base nos princípios éticos da pesquisa, na ocasião de desconforto ou constrangimento ocasionado pela participação na pesquisa, a mesma será imediatamente interrompida.

Você está assegurada(o) que não sofrerá nenhum tipo de prejuízo ou punição caso decida por não participar ou desistir desta pesquisa. Será garantido absoluto sigilo quanto às informações obtidas, respeitando a proteção da sua imagem pessoal, privacidade, assim como as dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e/ou espiritual. Apesar disso, seu(ua) filho(a) terá assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Ao final do estudo, os resultados estarão à sua disposição. Os dados e instrumentos utilizados na presente pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco anos, após esse tempo serão extintos. Todas as etapas da presente pesquisa seguirão os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº. 466/2012 e nº 510/16, ambas do Conselho Nacional de Saúde, que dizem respeito às normas, procedimentos e ética nas pesquisas que envolvem seres humanos.

Solicitamos a sua autorização para apresentação dos resultados do presente estudo em meios de divulgação científica, como congressos, simpósios e publicações em periódicos e repositórios, todavia, sua identidade não será divulgada, assim como quaisquer imagens ou informações que permitam a sua identificação.

Caso sua participação implique em algum tipo de despesa, a mesma será ressarcida pelo pesquisador responsável, o mesmo ocorrendo caso ocorra algum dano.

Para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável Glaydson Élder Freitas Santana da Silva e sua orientadora de pesquisa, Fabíola de Sousa Braz Aquino. Para indicação de consentimento na participação dessa pesquisa, será necessário que este termo seja assinalado virtualmente, em seguida, será enviado uma cópia do termo para o endereço de e-mail indicado por você no presente formulário.

Após a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinale a alternativa que indica o seu consentimento ou não para participar:

() Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecida (o) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados, entendendo que minha identidade será mantida em sigilo. Estou ciente também que receberei uma cópia deste documento por e-mail.

() Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e não quero participar desta pesquisa.

Indique um e-mail para você receber a sua via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido(TCLE), bem como, a devolutiva deste estudo:

Informações de contato do pesquisador responsável:

Nome do pesquisador: Glaydson Élder Freitas Santana da Silva

Filiação Institucional: Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA) / Programa de Pós-graduação em Psicologia Social (PPgPS) / Departamento de Psicologia, Campus I, Cidade Universitária - Cep: 58.051900
Telefone para contato: (83)99306-1200/E-mail para contato: elderglaydsonfreitas@gmail.com

Contato do Comitê de Ética em Pesquisa - Centro de Ciências da Saúde (CCS/UFPB):

Centro de Ciências da Saúde - 1º andar - Campus I - Cidade Universitária

CEP: 58.051-900 - Telefone: (83) 3216 7791. E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Horário de Funcionamento: de 07h às 12h e de 13h às 16h

Homepage: <http://www.ccs.ufpb.br/eticaccsufpb>

Contato do Comitê de Ética em Pesquisa - Centro de Ciências Médicas (CCM/UFPB):

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências Médicas (CCM) da Universidade Federal da Paraíba: Endereço: Centro de Ciências Médicas- CCM - 3º andar. Sala 14, Campus I - Cidade Universitária – Bairro Castelo Branco. CEP: 58059-900 - João Pessoa-PB.

Telefone: (083) 3216-7619 E-mail: comitedeetica@ccm.ufpb.br

APÊNDICE II - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Para Responsáveis



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES - CCHLA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL -PPgS**

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO
(A ser utilizado pelos pais/responsáveis pelos alunos menores de idade)
(Elaborado de acordo com as Resoluções N° 466/12 e 510/2016 do CNS)

Ilmo(a) Sr.(a) responsável,

Convidamos o(a) seu(ua) filho(a) a participar da pesquisa intitulada: **“Psicologia na Escola e Atividades de Promoção ao Protagonismo Estudantil: Um Estudo com Estudantes e Profissionais da Rede Municipal de Educação”**, conduzida pelo discente **Glaydson Élder Freitas Santana da Silva**, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Social (PPgPS) do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba (CCHLA-UFPB), sob a orientação e responsabilidade da Prof^a. Dr^a. **Fabiola de Sousa Braz Aquino**, coordenadora do Núcleo de Estudos em Interação Social e Desenvolvimento Infantil e Processos Educacionais (NEISDI/UFPB).

O presente estudo tem como objetivo geral: analisar as concepções de estudantes e psicólogas(os) escolares acerca das ações de promoção ao protagonismo estudantil nos espaços escolares, e como objetivos específicos: caracterizar o perfil sociodemográfico e formativo das(os) estudantes e psicólogas(os) escolares participantes da pesquisa; conhecer como estudantes e psicólogas(os) escolares percebem as ações de protagonismo estudantil nos espaços escolares; identificar como ocorre a participação de estudantes e psicólogas(os) escolares nas atividades de protagonismo estudantil; descrever os fatores que mobilizam a participação dos estudantes em atividades de protagonismo estudantil nos espaços escolares; levantar de que forma as(os) demais profissionais da escola participam/auxiliam das ações de protagonismo estudantil nos espaços escolares.

A presente pesquisa justifica-se pelo levantamento da percepção de estudantes e psicólogas(os) escolares acerca das atividades de protagonismo estudantil nos espaços escolares, bem como, conhecer as possibilidades de atuação destes profissionais frente ao referido fenômeno, ao considerar o possível crescimento da inserção de psicólogas(os) escolares na rede de educação básica do país, mediante a promulgação da Lei 13.935/2019.

A participação do seu(ua) filho(a) nesta pesquisa é de fundamental importância mas será voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades propostas, bem como, não resultará em nenhum custo ou ganho financeiro. Mediante o seu consentimento, para participação do seu(ua) filho(a) nesta pesquisa

adotaremos o seguinte procedimento: uso de questionário online via Google Forms, em dia e local indicado pela instituição, de forma coletiva ou individual, sob a supervisão do pesquisador responsável, podendo também ser supervisionado por um(a) funcionário(a) da instituição.

Os benefícios proporcionados por esta pesquisa serão relevantes, visto a possibilidade de mapeamento das ações de protagonismo estudantil realizadas nas instituições de ensino do município, de levantamento e percepção dos sujeitos institucionais acerca das ações de protagonismo estudantil nos espaços públicos da rede básica de educação, bem como, ao aprofundamento das possibilidades de atuação da(o) psicóloga(o) escolar nos referidos espaços. Os riscos da participação no estudo são mínimos, a exemplo da possibilidade de desconforto durante o processo de preenchimento de itens do formulário on-line. Todavia, com base nos princípios éticos da pesquisa, na ocasião de desconforto ou constrangimento ocasionado pela participação na pesquisa, a mesma será imediatamente interrompida.

O(a) estudante participante da pesquisa está assegurado(a) que não sofrerá nenhum tipo de prejuízo ou punição caso decida por não participar ou desistir desta pesquisa. Será garantido absoluto sigilo quanto às informações obtidas, respeitando a proteção da imagem pessoal, da privacidade, assim como as dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e/ou espiritual do(a) participante. Apesar disso, seu(ua) filho(a) terá assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Ao final do estudo, os resultados estarão à sua disposição. Os dados e instrumentos utilizados na presente pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco anos, após esse tempo serão extintos. Todas as etapas da presente pesquisa seguirão os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº. 466/2012 e nº 510/16, ambas do Conselho Nacional de Saúde, que dizem respeito às normas, procedimentos e ética nas pesquisas que envolvem seres humanos.

Solicita-se, ainda, a sua autorização para apresentação dos resultados do presente estudo em meios de divulgação científica, como congressos, simpósios e publicações em periódicos e repositórios, porém, a identidade de seu(ua) filho(a) não será divulgada, assim como quaisquer imagens ou informações que permitam a sua identificação.

Caso a participação de seu(ua) filho(a) implique em algum tipo de despesa, a mesma será ressarcida pelo pesquisador responsável, o mesmo ocorrendo caso ocorra algum dano

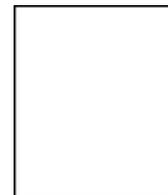
Para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável Glaydson Elder Freitas Santana da Silva e sua orientadora de pesquisa, Fabíola de Sousa Braz Aquino.

Eu, _____,
declaro que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos, justificativa, riscos e benefícios da pesquisa, e dou o meu consentimento para que meu(inha) filho(a) possa dela participar e para a publicação dos resultados. Estou ciente de que receberei uma cópia deste documento, assinada por mim e pelo pesquisador responsável, como se trata de um documento em duas páginas, a primeira deverá ser rubricada tanto pela pesquisadora responsável quanto por mim.

João Pessoa-PB, ____ de _____ de 202 ____.

Pesquisador Responsável

Responsável pelo(a) Participante da Pesquisa



Testemunha

Informações de contato do pesquisador responsável:

Nome do pesquisador: Glaydson Élder Freitas Santana da Silva

Filiação Institucional: Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA) / Programa de Pós-graduação em Psicologia Social (PPgPS) / Departamento de Psicologia, Campus I, Cidade Universitária - Cep: 58.051900

Telefone para contato: (83)99306-1200/E-mail para contato: elderglaydsonfreitas@gmail.com

Contato do Comitê de Ética em Pesquisa - Centro de Ciências da Saúde (CCS/UFPB):

Centro de Ciências da Saúde - 1º andar - Campus I - Cidade Universitária

CEP: 58.051-900 - Telefone: (83) 3216 7791. E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Horário de Funcionamento: de 07h às 12h e de 13h às 16h

Homepage: <http://www.ccs.ufpb.br/eticaccsufpb>

Contato do Comitê de Ética em Pesquisa - Centro de Ciências Médicas (CCM/UFPB):

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências Médicas (CCM) da Universidade Federal da Paraíba: Endereço: Centro de Ciências Médicas- CCM - 3º andar. Sala 14, Campus I - Cidade Universitária – Bairro Castelo Branco. CEP: 58059-900 - João Pessoa-PB.

Telefone: (083) 3216-7619 E-mail: comitedeetica@ccm.ufpb.br

APÊNDICE III - Termo de Assentimento Para Estudantes com Menos de 18 Anos



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES - CCHLA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL -PPgPS**

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012 CNS)

Prezado(a) estudante participante de pesquisa,

Lhe convidamos para participar de uma pesquisa intitulada “**Psicologia na Escola e Atividades de Promoção ao Protagonismo Estudantil: Um Estudo com Estudantes e Profissionais da Rede Municipal de Educação**” desenvolvida por **Glaydson Élder Freitas Santana da Silva**, aluno regularmente matriculado no curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social (PPgPS) do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba (CCHLA-UFPB), sob a orientação e responsabilidade da Prof.^a Dr.^a **Fabiola de Sousa Braz Aquino**, coordenadora do Núcleo de Estudos em Interação Social e Desenvolvimento Infantil e Processos Educacionais (NEISDI/UFPB).

O presente estudo tem o objetivo geral de analisar as concepções de estudantes e psicólogos(os) escolares acerca das ações de promoção ao protagonismo estudantil nos espaços escolares e os objetivos específicos de caracterizar o perfil sociodemográfico e formativo das(os) estudantes e psicólogas(os) escolares participantes da pesquisa; conhecer como estudantes e psicólogos(os) escolares percebem as ações de protagonismo estudantil nos espaços escolares; identificar como ocorre a participação de estudantes e psicólogos(os) escolares nas atividades de protagonismo estudantil; descrever os fatores que mobilizam a participação dos estudantes em atividades de protagonismo estudantil nos espaços escolares; levantar de que forma as(os) demais profissionais da escola participam/auxiliam das ações de protagonismo estudantil nos espaços escolares.

A presente pesquisa justifica-se pelo levantamento da percepção de estudantes e psicólogos(os) escolares acerca das atividades de protagonismo estudantil nos espaços escolares, bem como, conhecer as possibilidades de atuação destes profissionais frente ao referido fenômeno, ao considerar o possível crescimento da inserção de psicólogos(os) escolares na rede de educação básica do país, mediante a promulgação da Lei 13.935/2019.

Para participação na pesquisa será adotado o seguinte procedimento: uso de questionário online via Google Forms, em dia e local indicado pela instituição, de forma coletiva ou individual, sob a supervisão do pesquisador responsável, podendo também ser supervisionado por um(a) funcionário(a) da instituição. Para que você possa participar deste estudo, a(o) sua(eu) responsável deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A(o) responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação nesta pesquisa é de fundamental importância mas será voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer

as informações e/ou colaborar com as atividades propostas, bem como, não resultará em nenhum custo ou ganho financeiro.

Você está assegurada(o) que não sofrerá nenhum tipo de prejuízo ou punição caso decida por não participar ou desistir desta pesquisa. Será garantido absoluto sigilo quanto às informações obtidas, respeitando a proteção da sua imagem pessoal, privacidade, assim como as suas dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e/ou espiritual.

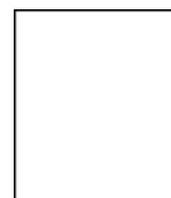
Os benefícios proporcionados por esta pesquisa serão relevantes, visto a possibilidade de mapeamento das ações de protagonismo estudantil realizadas nas instituições de ensino do município, de levantamento percepção dos sujeitos institucionais acerca das ações de protagonismo estudantil nos espaços públicos da rede básica de educação, bem como, ao aprofundamento das possibilidades de atuação da(o) psicóloga(o) escolar nos referidos espaços. Os riscos da sua participação neste estudo são mínimos, a exemplo da possibilidade de desconforto durante o processo de preenchimento de itens do formulário on-line. Todavia, com base nos princípios éticos da pesquisa, na ocasião de desconforto ou constrangimento ocasionado pela participação na pesquisa, a mesma será imediatamente interrompida. Você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Ao final do estudo, os resultados estarão à sua disposição. Os dados e instrumentos utilizados na presente pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco anos, após esse tempo serão extintos. Todas as etapas da presente pesquisa seguirão os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº. 466/2012 e nº 510/16, ambas do Conselho Nacional de Saúde, que dizem respeito às normas, procedimentos e ética nas pesquisas que envolvem seres humanos.

Para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável Glaydson Élder Freitas Santana da Silva e sua orientadora de pesquisa, Fabíola de Sousa Braz Aquino. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra ficará em sua posse.

Eu, _____,
fui informada(o) sobre os objetivos, justificativa, risco e benefício deste estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Estou ciente de que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e que meu responsável poderá modificar a decisão de participar caso considere por assim fazer. Tendo o consentimento da(o) responsável por mim já assinado, declaro que concordo em participar desta pesquisa. Estou ciente de que vou receber uma cópia deste documento, assinada por mim e pelo pesquisador responsável. Visto se tratar de um documento de mais de duas páginas, as primeiras devem ser rubricadas tanto pelo pesquisador responsável quanto por mim, assim como a última assinada por ambos.

João Pessoa-PB, ____ de _____ de 20__.



Assinatura do(a) menor

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Testemunha

Informações de contato do pesquisador responsável:

Nome do pesquisador: Glaydson Élder Freitas Santana da Silva

Filiação Institucional: Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA) / Programa de Pós-graduação em Psicologia Social (PPgPS) / Departamento de Psicologia, Campus I, Cidade Universitária - Cep: 58.051900

Telefone para contato: (83)99306-1200/E-mail para contato: elderglaydsonfreitas@gmail.com

Contato do Comitê de Ética em Pesquisa - Centro de Ciências da Saúde (CCS/UFPB):

Centro de Ciências da Saúde - 1º andar - Campus I - Cidade Universitária

CEP: 58.051-900 - Telefone: (83) 3216 7791. E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Horário de Funcionamento: de 07h às 12h e de 13h às 16h

Homepage: <http://www.ccs.ufpb.br/eticaccsufpb>

Contato do Comitê de Ética em Pesquisa - Centro de Ciências Médicas (CCM/UFPB):

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências Médicas (CCM) da Universidade Federal da Paraíba: Endereço: Centro de Ciências Médicas- CCM - 3º andar. Sala 14, Campus I - Cidade Universitária – Bairro Castelo Branco. CEP: 58059-900 - João Pessoa-PB.

Telefone: (083) 3216-7619 E-mail: comitedeetica@ccm.ufpb.br

**APÊNDICE IV - Itens para Questionário Online com Estudantes Vinculadas(os) à Ações
de Protagonismo Estudantil**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES - CCHLA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL -PPgPS**

**ITENS PARA QUESTIONÁRIO ONLINE COM ESTUDANTES VINCULADAS(OS) À
AÇÕES DE PROTAGONISMO ESTUDANTIL**

1. Idade:

2. Marque abaixo como você mais se identifica:

- Pessoa do gênero feminino
- Pessoa do gênero masculino
- Pessoa gênero não-binário
- Prefiro não informar

3. Indique abaixo a raça/etnia que você se autodeclara:

- Indígena
- Preta
- Parda
- Branca
- Amarela/Oriental
- Prefiro não informar

Outros: _____

4. Você é pessoa com deficiência?

- Sim
- Não

5. Você tem irmãs ou irmãos?

- Sim
- Não

6. Caso sim, quantos(as) irmãos(ãs) você tem?

7. Marque abaixo com quem você mora: (Possível marcar mais de uma opção)

- Pai
- Padrasto
- Mãe
- Madrasta
- Avô materno
- Avó materna
- Avô paterno
- Avó paterna
- Tio
- Tia
- Primo(a)

Outros: _____

8. Seus responsáveis estão trabalhando atualmente?

- Sim
- Não sei informar
- Prefiro não informar

9. Caso sim, em qual(is) profissão trabalham?

10. Qual a faixa de renda média dos seus responsáveis?

- Até \$1.320,00 (1 SM)
- Entre \$1.321,00 até 2.090,00 (2 SM)
- De R\$ 2.091,00 até R\$ 4.180,00 (2–4 SM)
- De R\$ 4.181,00 até R\$ 6.270,00 (4–6 SM)
- De R\$ 8.361,00 até R\$ 10.450,00 (8–10 SM)
- De R\$ 10.451,00 até R\$ 12.540,00 (8–10 SM)
- R\$ 12.541,00 ou mais (12 SM ou mais)

11. Marque a opção que mais se adequa a você:

- Moro na mesma rua da minha escola
- Moro no mesmo bairro da minha escola
- Moro no bairro vizinho à minha escola
- Moro em uma cidade diferente da minha escola

Outros: _____

12. Como você vem para a escola e volta para casa? (É possível marcar uma opção)

- A pé
- De bicicleta
- De moto
- De ônibus

- No ônibus da escola
- De carro particular
- De Uber/Táxi/99/InDrive
- De van

Outros: _____

13. Em qual série você está esse ano?

- 6º ano
- 7º ano
- 8º ano
- 9º ano

14. Desde que ano você estuda nessa escola?

15. Você já repetiu de ano?

- Sim
- Não
- Prefiro não informar

16. Caso sim, em que série e em que disciplina/matéria?

17. Você já ouviu falar do termo "Protagonismo Estudantil"?

- Sim
- Não

18. Para você, o que seria "Protagonismo Estudantil"?

19. Dessas opções abaixo, qual(is) atividade(s) você participa ou já participou? (É possível marcar mais de uma opção)

- Assembleias Gerais
- Assembleias de Classe/Estudantis
- Conselho Escolar
- Conselho de Classe
- Representação/Liderança de turma
- Grêmio Estudantil
- Projetos da escola
- Reunião de pais e professores
- Não participo de ações na escola

Outros: _____

20. Quais dessas opções abaixo você representa na escola:

- Sou líder de sala/presidente de sala

- Sou vice-líder de sala/presidente
- Sou representante de turma
- Sou vice representante de turma
- Participo do Grêmio Estudantil

Outros: _____

21. O que levou você a participar de atividades de protagonismo estudantil na sua escola?

22. Com base na função que você representa, quais são as principais atividades que você realiza na escola?

23. Quem são as pessoas que geralmente participam das ações de protagonismo estudantil na sua escola? (É possível marcar mais de uma opção)

- Estudantes em geral
- Estudantes protagonistas (Líderes de turma, representante de sala)
- Professores(as)
- Diretor(a)/Gestor(a)
- Assistente social da escola
- Psicóloga(o) escolar
- Orientador(a) pedagógico(a)
- Supervisor(a) pedagógico(a)

Outros: _____

24. Para você, qual a importância das ações de protagonismo estudantil na escola?

25. Marque abaixo quais as(os) profissionais que você acha que podem ajudar nas ações de protagonismo estudantil na sua escola (é possível marcar mais de uma opção)

- Diretor(a)/Gestor(a)
- Professores(as)
- Assistente social
- Orientador(a) escolar
- Supervisor(a) escolar
- Psicóloga(o) escolar

Outros: _____

26. Na sua opinião, as ações de protagonismo estudantil podem contribuir com a sua experiência cotidiana na escola?

- Sim
- Não
- Não sei dizer

27. Caso sim, de que forma?

28. Por fim, como você gostaria de saber os resultados dessa pesquisa?

Apêndice V - Itens para Questionário Online com Psicólogas(os) Escolares



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES - CCHLA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL -PPgPS**

ITENS PARA QUESTIONÁRIO ONLINE COM PSICÓLOGAS(OS) ESCOLARES

1. Idade:

2. Gênero o qual se identifica:

- Feminino
- Masculino
- Não-binário
- Prefiro não informar

3. Raça auto-declarada:

- Indígena
- Preta
- Parda
- Branca
- Amarela/Oriental
- Prefiro não informar

Outros: _____

4. Você é pessoa com deficiência?

- Sim
- Não

5. Faixa de renda:

- Até 2.090,00 (2 SM)
- De R\$ 2.091,00 até R\$ 4.180,00 (2–4 SM)
- De R\$ 4.181,00 até R\$ 6.270,00 (4–6 SM)
- De R\$ 8.361,00 até R\$ 10.450,00 (8–10 SM)
- De R\$ 10.451,00 até R\$ 12.540,00 (8–10 SM)
- R\$ 12.541,00 ou mais (12 SM ou mais)

6. Ano em que concluiu a graduação em Psicologia:
-
7. Tipo de Instituição em que se formou em Psicologia:
 Pública
 Privada
8. Área de estágio ao final do curso de Psicologia: (possível marcar mais de uma opção)
 Psicologia Clínica
 Psicologia Escolar
 Psicologia Organizacional
 Psicologia Jurídica
 Psicologia Hospitalar
Outros: _____
9. Possui curso de pós-graduação?
 Sim
 Não
10. Caso sim, qual o nível de Pós-graduação você possui?
 Especialização em andamento
 Especialização concluída
 Mestrado em andamento
 Mestrado concluído
 Doutorado em andamento
 Doutorado concluído
11. Escreva qual(ais) nome(s) do(s) curso(s) ou programa(s) de pós-graduação que possui e ano(s) (em curso ou de conclusão):
-
12. Participa ou participou de Curso de formação para atuação em Psicologia Escolar?
 Participo
 Já participei
 Não participo
13. Caso sim, escreva abaixo qual(ais) o(os) curso(s) participa ou participou e o ano (caso tenha concluído):
-
14. Em qual Pólo/Região a instituição de ensino em que trabalha está situada?
 Pólo/Região 01
 Pólo/Região 02
 Pólo/Região 03
 Pólo/Região 04
 Pólo/Região 05
 Pólo/Região 06
 Pólo/Região 07
 Pólo/Região 08
 Pólo/Região 09

- Pólo/Região 10
- Não sei informar
- Prefiro não informar

Outros: _____

15. Desde que ano você é psicóloga(o) escolar na unidade de ensino em que trabalha atualmente?

16. Qual seu tipo de vínculo de trabalho?

- Efetivo
- Prestador de Serviço

17. Indique abaixo quais profissionais compõem a equipe de especialistas na sua escola:

- Assistente social
- Orientador(a) educacional
- Supervisor(a) escolar
- Psicóloga(o) escolar
- Não sei informar

18. Indique abaixo quantos dias você está na escola:

- De segunda à sexta
- Quatro dias por semana
- Três dias por semana
- Dois dias por semana
- Um dia por semana

19. Indique abaixo os segmentos que você atua na sua instituição (é possível marcar mais de uma opção):

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental I
- Ensino Fundamental II
- Educação de Jovens e Adultos - EJA

20. Você utiliza algum referencial teórico e/ou técnico para atuar como psicóloga(o) escolar?

- Sim
- Não

21. Descreva abaixo qual(ais) é (são) este(s) referencial(ais) teórico(s) e/ou técnico(s) no(s) qual (ais) você fundamenta sua atuação na escola:

22. Assinale abaixo as ações que podem promover o protagonismo estudantil existentes na instituição de ensino em que você está vinculada(o) (é possível marcar mais de uma opção):

- Assembleias Gerais
- Assembleias de Classe/Estudantis
- Conselho Escolar

- Conselho de Classe
 - Representação/Liderança de turma
 - Grêmio Estudantil
 - Projetos encaminhados pela Secretaria de Educação e Cultura Municipal (SEDEC-JP)
 - Projetos desenvolvidos pela própria instituição
 - Não sei informar
- Outros: _____

23. De quais segmentos educacionais são, majoritariamente, as(os) estudantes participantes das ações de protagonismo estudantil? (Possível marcar mais de uma opção):

- Ensino Fundamental - Anos Iniciais (1° ao 5° ano)
- Ensino Fundamental - Anos Finais (6° ao 9° ano)
- Educação de Jovens e Adultos (EJA)
- Não sei informar

24. Existem profissionais da instituição responsáveis pelo acompanhamento das ações de protagonismo estudantil na instituição em que você está vinculada(o)?

- Sim
- Não
- Não sei informar

25. Caso sim, indique abaixo qual(ais) são as(os) profissionais responsáveis pelo acompanhamento das ações de protagonismo estudantil na instituição em que você está vinculada(o) (possível marcar mais de uma opção):

- Gestor(a) Administrativo(a)
- Gestor(a) Pedagógico(a)
- Assistente Social
- Orientador(a) Pedagógico(a)
- Psicóloga(o) Escolar
- Supervisor(a) Pedagógico(a)
- Professoras(es) de sala de aula regular
- Professoras(es) do Atendimento Educacional Especializado (AEE)
- Não sei informar

Outros: _____

26. Indique abaixo a periodicidade em que as referidas ações de protagonismo estudantil ocorrem na instituição em que você está vinculada(o):

- Diariamente
- Semanalmente
- Quinzenalmente
- Mensalmente
- Bimestralmente
- Trimestralmente
- Semestralmente
- Anualmente
- Não sei informar

Outros: _____

APÊNDICE VI - Roteiro de Entrevista Semi Estruturada Para Psicólogas(os) Escolares



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES - CCHLA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL -PPgPS**

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PSICÓLOGAS(OS) ESCOLARES

Momento inicial: Prezada(o) participante, o presente estudo trata-se de uma pesquisa de mestrado intitulada “**Psicologia na Escola e Atividades de Protagonismo Estudantil: Um Estudo com Estudantes e Profissionais da Rede Municipal de Educação**”, vinculada ao programa de Pós-graduação em Psicologia Social (PPgPS) do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba (CCHLA-UFPB), desenvolvida por mim, **Glaydson Élder Freitas Santana da Silva**, sob a orientação e responsabilidade da Prof^a. Dr^a. **Fabiola de Sousa Braz Aquino**, coordenadora do Núcleo de Estudos em Interação Social e Desenvolvimento Infantil e Processos Educacionais (NEISDI/UFPB). Esta pesquisa tem o objetivo de analisar as concepções de estudantes e psicólogas(os) escolares acerca das ações de promoção ao protagonismo estudantil nos contextos públicos de educação. O Protagonismo Estudantil é discutido em produções contemporâneas enquanto uma estratégia ou metodologia que visa criar condições facilitadoras para o desenvolvimento de estudantes e fomentar a sua participação no cotidiano da escola, a exemplo: líderes e vice-líderes de turma; representantes e/ou vice-representantes de sala e; participação como membro do grêmio estudantil.

1. Para você, o que é protagonismo estudantil?
2. Que atividades ou ações você percebe em seu contexto de trabalho que podem favorecer o protagonismo estudantil?
3. Com base na sua experiência, quem são os estudantes e profissionais que geralmente participam das ações de protagonismo estudantil? Quais são as principais funções desses estudantes e profissionais nessas atividades?

4. No seu contexto de atuação, como são organizadas as ações de protagonismo estudantil?
5. Na sua opinião, as ações de protagonismo estudantil podem contribuir para a experiência escolar de estudantes e profissionais na escola? Caso sim, de que forma?
6. Na sua opinião, como a(o) psicóloga(o) escolar pode contribuir no desenvolvimento das ações de promoção ao protagonismo estudantil nos espaços escolares?