



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO EM CIÊNCIAS E SAÚDE

JAYANA MILHOMEM DE SOUZA

PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL E PRÁTICAS INTERSETORIAIS: A
ATUAÇÃO DE PSICÓLOGAS(OS) ESCOLARES NA REDE ESTADUAL DE
ENSINO DO TOCANTINS

Palmas, TO

2026

Jayana Milhomem de Souza

**Psicologia Escolar e Educacional e práticas intersetoriais: a atuação de psicólogas(os)
escolares na rede estadual de ensino do Tocantins**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências e Saúde (PPGECS) da Universidade Federal do Tocantins (UFT) como requisito parcial à obtenção do título de Mestre (a) em Ensino em Ciências e Saúde.

Orientador: Dr. Ladislau Ribeiro do Nascimento.

Palmas, TO

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- S729p Souza, Jayana Milhomem de.
 Psicologia Escolar e Educacional e práticas intersetoriais:: a atuação de psicólogas(os) escolares na rede estadual de ensino do Tocantins. / Jayana Milhomem de Souza. – Palmas, TO, 2026.
 131 f.
 Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Ensino em Ciências e Saúde, 2026.
 Orientador: Ladislau Ribeiro do Nascimento
 1. Psicologia Escolar. 2. Intersetorialidade. 3. Escolas Públicas. 4. Políticas Públicas. I. Título

CDD 372.35

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Jayana Milhomem de Souza

**Psicologia Escolar e Educacional e práticas intersetoriais:
a atuação de psicólogas(os) escolares na rede estadual de ensino do Tocantins**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências e Saúde (PPGECS) da Universidade Federal do Tocantins (UFT) – Campus de Palmas, avaliada para a obtenção do título de Mestre (a) em Ensino em Ciências e Saúde e aprovada em sua forma final pelo orientador e pela banca examinadora.

Data da aprovação: 06/03/2026

Banca Examinadora:

Dr. Ladislau Ribeiro do Nascimento – UFT (Orientador)

Dra. Ingrid Karla da Nobrega Beserra – UFT (Interno)

Dr. Fauston Negreiros – UnB (Externo)

Dra. Lisiane Costa Claro – UFT (Suplente)

Dedico este trabalho às psicólogas e aos psicólogos escolares inseridos em escolas públicas, que cotidianamente resistem e constroem práticas possíveis frente aos desafios institucionais.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Tocantins (UFT), pela oportunidade de realizar minha graduação e meu mestrado, espaço fundamental na construção da minha trajetória acadêmica e profissional.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências e Saúde (PPGECS/UFT) e aos seus docentes e colaboradores, pelo conhecimento construído coletivamente, pelas experiências compartilhadas e pelas significativas contribuições ao longo do meu processo formativo.

Ao meu orientador, professor Dr. Ladislau, por ter me apresentado à Psicologia Escolar e Educacional, por me orientar diante dos diversos percalços da graduação e pós-graduação e, de maneira especial, por ter me acompanhado com compromisso e generosidade em todo o meu percurso acadêmico. Foi uma honra tê-lo como orientador.

À banca examinadora, composta pela Professora Dra. Ingrid Karla da Nóbrega Beserra e pelo Professor Dr. Fauston Negreiros, pela disponibilidade em participar das interlocuções deste estudo e pelas criteriosas contribuições que acompanharam o trabalho desde a etapa de qualificação do projeto.

Às psicólogas participantes desta pesquisa, que gentilmente aceitaram compartilhar suas experiências e contribuíram de forma significativa para a realização deste estudo.

Ao *Grupo de Estudos e Pesquisa na Interface Psicologia/Educação*, especialmente à Roanny e Maria, que, enquanto estudantes de Psicologia da UFT e bolsistas do Programa de Iniciação Científica, contribuíram de maneira dedicada para a coleta de dados desta pesquisa.

À minha colega de turma durante a graduação e a pós-graduação, Yasmin Parreão, pela partilha de conhecimentos, pelas trocas acadêmicas e pelas reflexões construídas em torno da Psicologia Escolar e Educacional.

Às tantas pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, oferecendo apoio, incentivo e compreensão ao longo dessa trajetória.

Meus sinceros agradecimentos.

*“Caminhante, não há caminho, o caminho se
faz ao caminhar”.*

Antonio Machado (1875-1939)

RESUMO

Esta pesquisa analisou as práticas intersetoriais desenvolvidas por psicólogos que atuam em escolas públicas da rede estadual de ensino do Tocantins, buscando compreender de que modo esses profissionais articulam suas ações com outras políticas públicas, especialmente das áreas da saúde e da assistência social, considerando a aprovação da Lei nº 13.935/2019, que legitima a presença da Psicologia na educação básica e da Lei nº 14.819/2024, que reforça a necessidade de um suporte psicossocial contínuo e integrado dentro do ambiente escolar. O projeto vinculou-se a um projeto macro que se integra a uma pesquisa matricial sobre a atuação de psicólogos escolares na América Latina. Realizou-se uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, do tipo descritivo-analítico, desenvolvida por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas em formato virtual, tendo como base um quadro teórico fundamentado no diálogo da Psicologia Escolar e Educacional de orientação crítica com as Políticas Públicas de Educação, Saúde e Assistência Social. A análise dos dados foi realizada segundo o método de Análise Temática (AT), a partir do qual foram construídos três eixos temáticos centrais orientados pelos objetivos da pesquisa e pela recorrência dos discursos, a saber: (1) Práticas intersetoriais desenvolvidas no cotidiano escolar; (2) Desafios e limites da intersectorialidade na atuação da Psicologia Escolar; e (3) Contribuições da Psicologia Escolar e Educacional para o cuidado ampliado e as práticas integradas. Os resultados indicam a intersectorialidade como parte integrante da atuação em Psicologia Escolar no contexto tocantinense, ainda que atravessada por limites relacionados às condições de trabalho e à organização das políticas públicas no território. Apontam ainda para a necessidade de se ampliar o escopo de análises e de intervenção em Psicologia Escolar, para além do foco histórico no fracasso escolar e em seus desdobramentos, tendo em vista a complexidade das demandas que chegam à escola, que tem exigido uma atuação articulada, preventiva e intersectorial. Constatou-se, de igual modo, a necessidade de avanços na formação de psicólogos para uma atuação capaz de lidar com situações complexas que extrapolam o campo estritamente pedagógico. Portanto, espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam para o fortalecimento da Psicologia Escolar e Educacional como um campo comprometido com a promoção da aprendizagem, do bem-estar e da qualidade da educação pública.

Palavras-chave: Psicologia Escolar. Intersectorialidade. Escolas Públicas.

ABSTRACT

This research analyzed the intersectoral practices developed by psychologists working in public schools within the Tocantins state education system, seeking to understand how these professionals articulate their actions with other public policies, especially in the areas of health and social assistance, considering the approval of Law No. 13.935/2019, which legitimizes the presence of Psychology in basic education, and Law No. 14.819/2024, which reinforces the need for continuous and integrated psychosocial support within the school environment. The project was linked to a macro project that integrates with a matrix research on the performance of school psychologists in Latin America. A qualitative, descriptive-analytical field research was conducted, developed through semi-structured interviews carried out virtually, based on a theoretical framework grounded in the dialogue between critically oriented School and Educational Psychology and Public Policies in Education, Health, and Social Assistance. The data analysis was conducted using the Thematic Analysis (TA) method, from which three central thematic axes were constructed, guided by the research objectives and the recurrence of discourses, namely: (1) Intersectoral practices developed in daily school life; (2) Challenges and limits of intersectorality in the performance of School Psychology; and (3) Contributions of School and Educational Psychology to expanded care and integrated practices. The results indicate intersectorality as an integral part of the performance of School Psychology in the Tocantins context, even though it is affected by limitations related to working conditions and the organization of public policies in the territory. They also point to the need to broaden the scope of analysis and intervention in School Psychology, beyond the historical focus on school failure and its consequences, given the complexity of the demands that reach the school, which has required an articulated, preventive, and intersectoral approach. It was also found that there is a need for advancements in the training of psychologists to enable them to handle complex situations that extend beyond the strictly pedagogical field. Therefore, it is hoped that the results of this research will contribute to strengthening School and Educational Psychology as a field committed to promoting learning, well-being, and the quality of public education.

Keywords: School Psychology. Intersectorality. Public Schools.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Imagem 1 – Mapa do Tocantins	36
Imagem 2 – Regiões de Planejamento do Estado do Tocantins	38
Imagem 3 – Distribuição das participantes no mapa	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparativo das Leis nº 13.935/2019 e nº 14.819/2024	24
Quadro 2 – Quadro conceitual	26
Quadro 3 – Modalidades de CAPS	29
Quadro 4 – SREs da rede estadual de ensino do Tocantins	41
Quadro 5 – Portes das Unidades Escolares de Ensino Regular	45
Quadro 6 – Critérios para lotação de psicólogos e assistentes sociais nas unidades escolares da rede estadual da educação 2023	45
Quadro 7 – Competências da Triade Multiprofissional (assistente social, psicólogo e orientador educacional)	47
Quadro 8 – Atribuições do Psicólogo (Seduc/TO)	50
Quadro 9 – Critério para composição da equipe multiprofissional (psicólogos, assistentes sociais) – 2025	53
Quadro 10 – Pseudônimos atribuídos às participantes	61
Quadro 11 – Caracterização das participantes	69
Quadro 12 – Síntese dos eixos analíticos	70
Quadro 13 – Práticas intersetoriais desenvolvidas no cotidiano escolar	71
Quadro 14 – Atribuições da Equipe Multiprofissional no PEENZ	79
Quadro 15 – Atribuições da Equipe Multiprofissional na Busca Ativa Escolar	81
Quadro 16 – Desafios e limites da intersetorialidade na atuação da Psicologia Escolar	84
Quadro 17 – Contribuições da Psicologia Escolar e Educacional para o cuidado ampliado e práticas integradas	95
Quadro 18 – Estratégias colaborativas entre escola e família	106
Quadro 19 – Possibilidades de atuação intersetorial	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAPEE	Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
APS	Atenção Primária à Saúde
BAE	Busca Ativa Escolar
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CAPSi	Centros de Atenção Psicossocial Infantojuvenil
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CIPP	Comissão Intersetorial de Políticas Públicas
CMEIs	Centros Municipais de Educação Infantil
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
CREPOP	Centro de Referências Técnicas em Psicologia e Políticas Públicas
DDCS	Diretoria de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais
DOE-TO	Diário Oficial do Estado do Tocantins
DREs	Diretorias Regionais de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Emulti	Equipe Multiprofissional da Atenção Primária
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GDS	Gerência de Desenvolvimento Socioemocional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEPS	Instituto de Estudos para Políticas de Saúde
IPEE	Grupo de Estudos e Pesquisa na Interface Psicologia/Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MDS	Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à
Fome	
MEC	Ministério da Educação
NOB	Norma Operacional Básica

NUGEM	Núcleo Gestor Multiprofissional
PAC	Planos de Atuação Conjunta
PBF	Programa Bolsa Família
PCCR	Plano de Cargos, Carreira e Remuneração
PEE	Psicologia Escolar e Educacional
PEENZ	Programa Evasão Escolar Nota Zero
PIB	Produto Interno Bruto
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAS	Política Nacional de Assistência Social
PNPS	Política Nacional de Promoção da Saúde
PPGECS	Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências e Saúde
PROFE	Programa de Fortalecimento da Educação
PSE	Programa Saúde na Escola
RAPS	Rede de Atenção Psicossocial
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAMU	Serviço de Atendimento Móvel de Urgência
Seduc/TO	Secretaria de Estado da Educação do Tocantins
SEMAS	Secretaria Municipal de Ação Social
SEMED	Secretaria Municipal da Educação
SEMUS	Secretaria Municipal de Saúde
SEPLAN	Secretaria do Planejamento e Orçamento
SREs	Superintendências Regionais de Educação
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
SUS	Sistema Único de Saúde
TCC	Terapia Cognitivo-Comportamental
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRE	Tribunal Regional Eleitoral
UFNT	Universidade Federal do Norte do Tocantins
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
Unitins	Universidade Estadual do Tocantins
USF	Unidade de Saúde da Família
UTE	Unidade Técnica Executiva de Orientação Educacional

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	A TRAJETÓRIA DA PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL NO BRASIL	19
2.1	A Lei 13.935/19 e seus desdobramentos ao campo da Psicologia Escolar e Educacional	22
2.2	Intersetorialidade, Educação e Psicologia Escolar: Conexões possíveis	25
3	O ESTADO DO TOCANTINS: ASPECTOS HISTÓRICOS, TERRITORIAIS E SOCIOECONÔMICOS	35
3.1	Educação básica na rede estadual do Tocantins: organização, avanços e desafios	40
3.2	A institucionalização da Equipe Multiprofissional na rede estadual de ensino tocanrinense	44
3.3	Palmas como referência na efetivação da Lei nº 13.935/2019	54
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	59
4.1	Tipo de Pesquisa	59
4.2	Participantes da Pesquisa	59
4.3	Instrumentos e Materiais	63
4.4	Procedimentos de coletas de dados	63
4.5	Análise de dados	65
4.6	Questões Éticas	67
5	RESULTADOS E DISCUSSÕES	68
5.1	Práticas intersetoriais desenvolvidas no cotidiano escolar	71
5.1.1	Encaminhamentos e articulação com a rede de proteção social	72
5.1.2	Ações coletivas e campanhas temáticas como estratégias preventivas	75
5.1.3	Mediação escola-família e articulação com políticas educacionais no território	78
5.2	Desafios e limites da intersetorialidade na atuação da Psicologia Escolar	84
5.2.1	Incompreensão do papel da Psicologia Escolar no contexto educacional	85
5.2.2	Precarização e instabilidade das condições de trabalho	87
5.2.3	Fragilidade da Rede de proteção social e dos serviços públicos	89
5.2.4	Fragmentação das práticas, hierarquização dos saberes e resistências à atuação integrada	93

5.3	Contribuições da Psicologia Escolar e Educacional para o cuidado ampliado e práticas integradas	95
5.3.1	Ampliação do olhar institucional sobre o estudante	96
5.3.2	Promoção de espaços de escuta e Identificação de vulnerabilidades	99
5.3.3	Fortalecimento da articulação escola–família e da rede de proteção social	102
5.3.4	Construindo caminhos: recomendações das psicólogas tocantinenses para a atuação em Psicologia Escolar e Educacional	103
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
	REFERÊNCIAS.....	112
	ANEXO A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS	128
	ANEXO B – PARECER O DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	129

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa faz parte de um projeto macro, intitulado *Atuação das(os) Psicólogas(os) na Educação Básica do Estado do Tocantins: implicações da Lei nº 13.935/2019*, conduzido pelo *Grupo de Estudos e Pesquisa na Interface Psicologia/Educação (IPEE/UFT)*, sob a coordenação do Prof. Dr. Ladislau Ribeiro do Nascimento, que se integra à pesquisa matricial *Atuação de psicólogos escolares e educacionais na América Latina: concepções, desafios e inovações nas políticas públicas de educação básica*, coordenada pela Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza, cujo objetivo é compreender e analisar a atuação de psicólogos na Educação Básica com vistas ao enfrentamento do fracasso escolar e a melhoria da qualidade social da escola em países da América Latina.

Tomamos por objeto de estudo a atuação profissional de Psicólogos¹ inseridos em escolas públicas da rede estadual do Tocantins, com foco em práticas intersetoriais. O nosso objetivo é analisar práticas sobre o referido objeto, a fim de produzir conhecimento sobre o saber-fazer do psicólogo nesse contexto.

O interesse por melhor compreender essa temática surgiu a partir da trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora, que desde a graduação foi marcada pelo envolvimento em projetos de extensão e de pesquisa na área da Psicologia Escolar e Educacional (PEE), sob orientação e supervisão do Prof. Dr. Ladislau. Após sua formação, atuou como psicóloga na Secretaria de Estado da Educação do Tocantins (Seduc/TO), onde teve contato direto com outros psicólogos inseridos na rede pública de ensino do estado. Nesse contexto, foi possível ouvir cotidianamente relatos acerca dos desafios da prática profissional, bem como acompanhar relatos de manifestações de sofrimento psíquico de estudantes, o que evidenciava a complexidade da atuação nesse espaço.

Posteriormente, ao assumir cargos públicos como psicóloga da Assistência Social e da Atenção Primária à Saúde na capital do estado, a pesquisadora percebeu com maior clareza a inter-relação entre as demandas provenientes da escola e aquelas que surgiam nos serviços de saúde e assistência social. Em alguns casos, acompanhou a mesma pessoa em diferentes instituições, situação que revelou a fragmentação dos atendimentos e destacou a importância de práticas intersetoriais que promovam maior integração entre políticas públicas.

¹ Ao longo deste trabalho, emprega-se o termo *psicólogos* para designar os profissionais da Psicologia, independentemente de gênero. Opta-se por não adentrar discussões relativas a gênero ou sexualidade, esperando-se que todas as pessoas se sintam contempladas pelo termo utilizado.

Nessa perspectiva, no primeiro semestre de 2025, promovemos um curso de extensão universitária intitulado *Psicologia Escolar e Educacional e Trabalho Intersectorial: Diálogos entre Saúde, Educação e Assistência Social*², direcionado a estudantes e profissionais da Psicologia e áreas afins. O curso foi realizado em oito encontros síncronos pela plataforma digital *Google Meet*, com o objetivo de aprofundar os conhecimentos sobre a atuação da PEE em articulação com a rede de proteção social. Ao longo dos encontros discutiram-se as possibilidades e os limites da atuação intersectorial, favorecendo a troca de experiências entre os participantes, que apontaram dificuldades institucionais para a implementação de práticas integradas entre as políticas públicas (Souza e Nascimento, 2025).

Essas experiências alimentaram o interesse em se aprofundar na compreensão sobre práticas intersectoriais de psicólogos escolares no Tocantins, considerando o diálogo entre a trajetória prática e o campo acadêmico. Dessa forma, o estudo, além de estar alinhado ao projeto matricial, reflete a urgência de fortalecer estratégias de atuação em rede para a promoção do cuidado integral e a melhoria da qualidade da educação pública.

As pesquisas produzidas que versam sobre Psicologia e Educação predominantemente são realizadas por psicólogos que não estão diretamente inseridos na realidade escolar (Ronchi, Iglesias e Avellar, 2018), podemos inferir que até então isso foi reflexo da falta de amparo legal que garantisse a presença do psicólogo nas escolas, o que só foi possível com a aprovação da Lei nº 13.935/2019, que “dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica” e mais recentemente da Lei 14.819/2024, que “institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares”, e reforça a necessidade de um suporte psicossocial contínuo e integrado dentro do ambiente escolar.

Essas legislações representam um avanço no cuidado integral dos estudantes, professores e demais membros da comunidade escolar no Brasil, pois além de legitimar a presença do psicólogo na escola, ampliam o debate sobre a necessidade de promover práticas intersectoriais que articulem educação com as demais políticas públicas que compõem a rede de proteção à infância e a adolescência, reconhecendo que a complexidade das demandas escolares não pode ser atendida de forma isolada.

Apesar da reconhecida importância da intersectorialidade nas políticas públicas, há uma escassez de pesquisas que versem sobre práticas intersectoriais na área da PEE. As pesquisas sobre atuação profissional dos psicólogos escolares ainda são incipientes, a maioria dos estudos

² Projeto de extensão vinculado a disciplina *Atividades Curriculares de Extensão* do PPGECS/UFT, sob coordenação do Prof. Dr. Ladislau Ribeiro do Nascimento, publicado nos Anais do III Encontro dos Saberes e da I Mostra de Extensão do PPGECS/UFT (2025), sob a organização da Profa. Dra. Ingrid Karla da Nóbrega Beserra.

existentes não se refere à Psicologia Escolar, ou são trabalhos em que os pesquisadores consideram as escolas como contexto de pesquisa sem estarem diretamente inseridos na realidade escolar, como já mencionado (Ronchi; Iglesias e Avellar, 2018).

No que se refere à intersetorialidade, a maior parte das produções são provenientes dos campos da Administração Pública e da Saúde Coletiva, que se justifica pelo investimento financeiro ofertado com mais frequência a essas áreas; já no campo da Educação os debates sobre intersetorialidade ocorrem com menor frequência (Silva e Boarini, 2022).

Guzzo et al. (2010) defendem que a construção das bases da Psicologia Escolar deve partir da realidade concreta e das experiências vividas por psicólogos no cotidiano escolar, de modo que a interlocução entre teoria e prática favoreça a produção de mudanças efetivas. Essa perspectiva reforça a necessidade de compreender o contexto onde as ações se desenvolvem e de produzir conhecimento ancorado nas demandas reais das instituições educativas.

Nessa direção, torna-se fundamental considerar a diversidade cultural e socioeconômica que caracteriza as diferentes regiões brasileiras, o que exige pesquisas que dialoguem com as especificidades locais onde a psicologia se insere. Entretanto, observa-se uma lacuna importante nesse campo, como indicam Moreno e Loureto (2018, p. 559), “especificamente na região Norte do Brasil, são escassos os estudos, publicados em bases de dados indexadas no campo da psicologia, que abordam em alguma medida o campo da PEE”. Um estudo realizado em Roraima por Silva e Souza (2023) também evidencia a ausência de pesquisas sobre PEE na Região Norte, reforçando a urgência de investigações que contemplem essa realidade.

O Estado do Tocantins está localizado na Região Norte do Brasil e apresenta um contexto educacional e social marcado por ampla extensão territorial, diversidade de municípios e desigualdades históricas no acesso a políticas públicas. No âmbito da educação básica, a rede estadual de ensino assume papel central na oferta educacional, especialmente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, atendendo estudantes distribuídos entre zonas urbanas e rurais. Paralelamente, observa-se a ampliação da formação em Psicologia no estado, com a presença de cursos em diferentes municípios, em consonância com o processo nacional de interiorização do ensino superior (Calegare, 2015).

A organização da Psicologia enquanto profissão no Estado do Tocantins ocorre em um contexto relativamente recente, acompanhando a consolidação institucional e a ampliação do número de profissionais atuantes no território. Esse processo tem favorecido a inserção da Psicologia em diferentes políticas públicas, entre elas a educação básica, ao mesmo tempo em que evidencia desafios relacionados à articulação entre campos de atuação, setores e serviços. É nesse cenário que se insere a presente pesquisa, orientada pela seguinte questão: como

psicólogos escolares da rede estadual de ensino do Tocantins desenvolvem práticas intersetoriais e quais limites e possibilidades atravessam essa atuação?

Investigar as práticas intersetoriais de psicólogos inseridos na rede pública de educação tocantinense pode contribuir para identificar de que modo suas falas e experiências expressam o trabalho em rede, bem como os principais desafios enfrentados e as estratégias mobilizadas para sustentar uma atuação orientada pelo princípio da intersectorialidade. Assim, a pesquisa justifica-se por evidenciar a interface entre a presença legalmente garantida da Psicologia na escola e a efetivação da articulação entre diferentes setores, compreendida como um caminho possível para a construção de respostas mais integradas e eficazes às demandas que emergem no contexto educacional.

Dessa forma, este estudo teve como objetivo geral analisar práticas intersetoriais desenvolvidas por psicólogos escolares que atuam em escolas públicas da rede estadual de ensino do estado do Tocantins. Como objetivos específicos buscou-se: a) Mapear as ações intersetoriais desenvolvidas pelos psicólogos escolares no cotidiano escolar; b) Analisar os desafios e possibilidades da atuação em rede, a partir dos relatos dos psicólogos, e c) Refletir sobre as contribuições da Psicologia Escolar e Educacional para a promoção de práticas integradas entre Políticas Públicas, especialmente Educação, Saúde e Assistência Social.

O quadro teórico desta pesquisa fundamenta-se no diálogo da Psicologia Escolar e Educacional de orientação crítica com as Políticas Públicas de Educação, Saúde e Assistência Social, reconhecendo que a atuação do psicólogo escolar não se esgota nos muros da escola, mas se constrói na articulação com diferentes setores e redes de proteção social. A intersectorialidade, nesse sentido, é compreendida como estratégia essencial para a promoção de práticas comprometidas com o cuidado integral e com a corresponsabilização institucional.

Trata-se de uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, do tipo descritivo-analítica, desenvolvida a partir da realização de entrevistas semiestruturadas, conduzidas em formato virtual. A seleção das participantes ocorreu por meio da técnica de amostragem *snowball*, combinada à técnica de conveniência, considerando as redes profissionais existentes e a disponibilidade das psicólogas em participar. A análise dos dados foi realizada segundo o método de Análise Temática (AT), conforme proposta por Braun e Clarke (2006), a partir do qual foram construídas três eixos temáticos centrais orientadas pelos objetivos da pesquisa e pela recorrência dos discursos, a saber: (1) Práticas intersetoriais desenvolvidas no cotidiano escolar; (2) Desafios e limites da intersectorialidade na atuação da Psicologia Escolar; e (3) Contribuições da Psicologia Escolar e Educacional para o cuidado ampliado e práticas integradas, as quais organizam os resultados desta pesquisa.

2 A TRAJETÓRIA DA PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL NO BRASIL

Ao longo da história, criou-se a distinção entre Psicologia Educacional e Psicologia Escolar, sendo a primeira associada à pesquisa e a segunda à prática (Souza, 2009). Mesmo considerando a intrínseca relação entre ambas, Antunes (2008) define a Psicologia Educacional como uma subárea de conhecimento da psicologia, que tem a finalidade de produzir saberes acerca do fenômeno psicológico no processo educativo, e a Psicologia escolar, como área de atuação profissional no campo do processo de escolarização.

No entanto, diversos autores ressaltam que essa divisão é artificial e reforça dicotomias entre teoria e prática que prejudicam a compreensão do processo educativo (Barbosa e Marinho-Araújo, 2010; Meira e Antunes, 2003). As discussões sobre Psicologia Escolar e Psicologia Educacional revelam que, apesar de muitas vezes tratadas como termos distintos, ambas se referem à interface entre Psicologia e Educação e compartilham o compromisso teórico e prático com as questões escolares. Assim, considerando que teoria e prática são elementos indissociáveis (Souza, 2009), nesta pesquisa será adotado o termo Psicologia Escolar e Educacional (PEE), entendida como campo integrado que produz conhecimento e intervém no contexto educacional.

O Conselho Federal de Psicologia (CFP) por meio da Resolução nº 3, de 16 de março de 2022 reconhece a Psicologia Escolar e Educacional como uma especialidade da Psicologia e a define como “área de atuação profissional da psicologia referente à educação e ao processo de ensino-aprendizagem em todas as modalidades do sistema educacional e processos formativos em espaços de educação não formal” (CFP, 2022).

Além disso, a resolução estabelece as competências do psicólogo especialista em PEE, destacando a análise dos processos de ensino-aprendizagem e a proposição de intervenções que promovam o desenvolvimento cognitivo, afetivo e a inclusão de todos os estudantes. Também compreende o trabalho interdisciplinar na construção de currículos, políticas e projetos pedagógicos; o uso de métodos e instrumentos psicológicos para qualificar práticas educativas; bem como a orientação de equipes; o apoio à comunidade escolar; o enfrentamento de preconceitos e violências e a promoção da integração entre família, escola e estudantes.

Quando se fala de PEE na atualidade é necessário resgatar sua trajetória histórica, pois as ideias e transformações atuais são frutos das mudanças de concepções e práticas que vêm ocorrendo ao longo do tempo. Apresentar esse percurso histórico é essencial para nos situarmos no tempo-espaço, superar práticas ultrapassadas, compreender os desafios atuais e construir uma atuação mais ética e socialmente comprometida, sem perder de vista um caminho cheio

de contradições, críticas e avanços que fundamentam a identidade profissional do psicólogo escolar.

É possível identificar as raízes da PEE no Brasil desde os tempos coloniais, quando havia uma preocupação com os fenômenos psicológicos associados com as práticas educacionais desenvolvidas pelos jesuítas. Até o final do século XIX, a Psicologia era produzida no interior de outras áreas, foi a partir do processo de industrialização, que em seu bojo trazia a ideia de uma nova sociedade e um novo homem, atribuindo a Educação a responsabilidade por sua formação, que difundiu a defesa da escolarização das classes populares, sob influência da Escola Nova, e resultou na inauguração de laboratórios de Psicologia, nas primeiras décadas do século XX; neste contexto a Psicologia conquistou sua autonomia como ciência e área específica de conhecimento (Antunes, 2008).

Dessa forma, podemos afirmar que a relação entre as áreas da Psicologia e da Educação é longa e significativa, destacando-se que as primeiras aplicações da Psicologia foram realizadas no campo da Educação e foi primordial para a própria institucionalização da Psicologia enquanto profissão (Antunes, 2008; Pereira-Silva et al., 2017; Tessaro, Trevisol e Tardeli, 2023).

Apoiado nos estudos de Guzzo et al. (2010) e Barbosa e Marinho-Araújo (2010), Tessaro, Trevisol e Tardeli (2023) identificam três momentos históricos marcantes na trajetória da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil:

- I. O primeiro período, entre 1906 e 1930, correspondente à Primeira República, foi fortemente influenciado pelo modelo europeu. Nesse contexto, a psicologia se desenvolveu com base em técnicas laboratoriais, distanciando-se das práticas interventivas na realidade social. Observa-se, nesse momento, a expansão dos laboratórios de psicologia, que realizavam pesquisas com estudantes que apresentavam dificuldades de aprendizagem, no entanto, esses estudos estavam centrados na utilização de instrumentos psicológicos com caráter classificatório, reforçando a rotulação e individualização dos alunos.
- II. No segundo período, de 1930 a 1960, o cenário passa a ser influenciado pelo tecnicismo norte-americano. A atuação da psicologia nas escolas se intensifica por meio da aplicação de testes psicométricos, com foco no diagnóstico e categorização dos estudantes, práticas que visavam, em grande medida, a adaptação dos alunos às exigências do sistema escolar, muitas vezes sem considerar as dimensões sociais e institucionais envolvidas.

III. A partir da década de 1960, marco do reconhecimento da psicologia como ciência e profissão no Brasil, observa-se uma reconfiguração importante do campo. Esse período é caracterizado por uma crescente mobilização da sociedade civil em resposta ao regime militar e por reivindicações dentro da própria Psicologia quanto à necessidade de ressignificação de seu papel social. Nesse contexto, a PEE passa a ser desafiada a repensar suas práticas, buscando contribuir com a reconstrução democrática e com transformações no âmbito educacional e social mais amplo.

Nesse contexto, pode-se afirmar que a atuação inicial dos profissionais de Psicologia no ambiente escolar esteve fortemente ancorada no paradigma positivista, em que o psicólogo atuava predominantemente por meio de avaliações psicológicas e psicodiagnósticos realizados de forma indiscriminada, com o propósito de adaptar os indivíduos às normas e exigências do sistema escolar (Barbosa e Marinho-Araújo, 2010).

Prevalecia, assim, um modelo clínico-terapêutico que, frequentemente, responsabilizava as crianças e suas famílias por dificuldades classificadas como sendo de “ordem emocional”, reduzindo os processos pedagógicos a explicações puramente psicológicas, desconsiderando a complexidade de fatores históricos, sociais, culturais, políticos, econômicos e pedagógicos que permeiam o processo educativo (Antunes, 2008).

Em 1962, a psicologia foi regulamentada como profissão no Brasil, por meio da Lei 4.119, de 27 de agosto de 1962 que “dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo”, de forma que foram estabelecidos cursos específicos para a formação dos profissionais que exerceriam a Psicologia como profissão.

Embora o campo educacional fosse uma das áreas tradicionais de atuação, junto com a psicologia clínica e organizacional, a regulamentação fez com que a educação se tornasse um campo secundário para os profissionais. Muitos passaram a atender fora do ambiente escolar, adotando um modelo cada vez mais clínico-terapêutico, focado na dimensão individual e respondendo a demandas específicas da escola por meio de encaminhamentos de crianças com problemas de aprendizagem ou distúrbios inerentes ao próprio sujeito, enfoque reducionista que passou a ser fortemente criticado a partir da década de 1970 (Barbosa e Marinho-Araújo, 2010).

O livro *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica em Psicologia Escolar* de Maria Helena de Souza Patto, publicado em 1984, é apontado como o marco do movimento de crítica à Psicologia Escolar (Meira, 2003), o que desencadeou um processo de discussão acerca da necessidade de assumir um posicionamento político em relação à Educação e ao papel social

da Psicologia, o que resultou no rompimento com o modelo clínico de atuação e o redirecionamento do olhar e das análises de Psicologia Escolar para os processos educacionais.

As críticas se concentraram em dois aspectos principais: por um lado, a tendência de reduzir os fatores educacionais e pedagógicos a interpretações psicologizantes; por outro, a prática da psicologia escolar, que seguia um modelo médico clínico-terapêutico, tendendo a individualizar e patologizar o processo educativo, sem considerar ações preventivas e práticas interdisciplinares. O objetivo dessas críticas era propor práticas que desconstruíssem as ideias que fundamentavam a psicologia tradicional e superar a abordagem clínico-terapêutica da PEE, promovendo trabalhos efetivamente comprometidos com o cotidiano escolar (Antunes, 2008).

Dessa forma, após décadas de críticas, reflexões e reformulações teóricas e práticas, a trajetória histórica da PEE revela um movimento de superação de práticas centradas no modelo clínico e individualizante para uma atuação mais crítica, contextualizada e comprometida com a realidade educacional. Este cenário reflete o amadurecimento teórico e político da área, que passou a defender a inserção do psicólogo como parte integrante das Políticas Públicas de Educação, atuando em parceria com outros profissionais e contribuindo para a promoção do desenvolvimento integral dos estudantes, que culmina com a promulgação da Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019.

2.1 A Lei 13.935/19 e seus desdobramentos ao campo da Psicologia Escolar e Educacional

Em 11 de dezembro de 2019, foi sancionada a Lei nº 13.935/2019, que estabelece a obrigatoriedade da oferta de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica no Brasil, marcando uma conquista histórica para a educação, resultado de uma trajetória de mobilização iniciada nos anos 2000, quando surgiram as primeiras propostas legislativas sobre o tema.

Atualmente, a área está passando por um processo de transição gradual, que ultrapassa a análise crítica das práticas que tendem a patologizar os alunos, destacando-se a necessidade de uma abordagem mais preventiva e holística; movimento que envolve a própria construção da identidade profissional do Psicólogo Escolar, agora legalmente inserido no cotidiano das escolas.

Essa inserção coincidiu com o momento histórico de pós-pandemia, em que se intensificaram os processos de adoecimento de jovens, fenômenos como depressão, autolesão, ideações e tentativas de suicídio, bem como, crises coletivas de ansiedade e casos de violência cada vez mais corriqueiros no âmbito escolar (IEPS e Cactus, 2023). A crise sanitária

provocada pela Covid-19³, intensificou as demandas por cuidados com a saúde mental de estudantes, professores e comunidade escolar, e psicólogos e assistentes sociais são fundamentais no apoio e na articulação com redes de proteção social, nesses casos (CFP, 2021).

As demandas que emergem do contexto escolar são complexas demais para serem enfrentadas apenas com práticas individuais ou setoriais, o sofrimento psíquico de crianças e adolescentes, as dificuldades de aprendizagem, os conflitos interpessoais, a violência, a vulnerabilidade social e as desigualdades estruturais, por exemplo, exigem respostas que envolvem não apenas a escola, mas também a saúde, a assistência social, a justiça, a cultura e outros campos de atuação. Freitas, Dryzun e Passone (2024) apontam a necessidade de adentrar nas Políticas Públicas e conceber a intersectorialidade para se atuar de maneira mais consciente e coesa na proteção e garantia dos direitos das crianças e adolescentes.

Guzzo (2011) enfatiza a importância de que os psicólogos escolares atuem considerando a prevenção e a promoção da saúde e do bem-estar subjetivo dos estudantes. A autora ressalta a necessidade de integrar o trabalho com diversos setores, como a família, a escola e a comunidade, e propõe que, em vez de focar nas dificuldades de aprendizagem e no currículo acadêmico, deve-se dar mais atenção à promoção da saúde, da cidadania e da qualidade de vida.

A autora defende ainda, que a principal preocupação do profissional de psicologia deve ser a prevenção e a promoção da saúde e do bem-estar subjetivo do estudante, e aponta a necessidade do psicólogo se envolver em “atividades que permitam aos estudantes obterem sucesso em suas atividades de vida, diminuindo o curso da violência, do fracasso escolar, da gravidez precoce dentre outros comportamentos considerados de risco ao desenvolvimento saudável” (Guzzo, 2001, p. 39).

A Lei nº 13.935/2019 prevê equipes multiprofissionais atuando na educação básica, o que exige a cooperação entre profissionais de diferentes áreas. Isso reconhece a necessidade de um suporte técnico para compreender o estudante de forma ampla e integral, considerando os aspectos sociais, emocionais e culturais e não apenas pedagógicos. Nesse sentido, a lei é uma estratégia para institucionalizar a presença da equipe multiprofissional no contexto escolar. No entanto, a atuação desses profissionais não deve ocorrer de forma isolada, só é possível

³ A pandemia de Covid-19 foi uma crise sanitária global iniciada em 2020, causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2). Caracterizou-se pela rápida disseminação internacional da doença, levando países a adotarem medidas como isolamento social, uso de máscaras, suspensão de atividades presenciais e campanhas de vacinação em larga escala, com impactos profundos na saúde pública, educação, economia e nas dinâmicas sociais.

construir respostas integradas e eficazes às múltiplas demandas que atravessam o cotidiano escolar pela via da intersetorialidade.

Com o intuito de ampliar e consolidar essas diretrizes, foi aprovada a Lei nº 14.819/2024, que complementa e se correlaciona com a Lei nº 13.935/2019 ao reforçar a importância da atuação intersetorial entre educação, saúde e assistência social. Essa nova legislação institui formalmente uma política nacional voltada a saúde mental e a atenção psicossocial no âmbito escolar, promovendo maior integração entre políticas e ampliando as possibilidades de atendimento às demandas educacionais de forma articulada e contínua.

Klabunde e Asinelli-Luz (2024) levantam uma análise crítica sobre os limites e ambiguidades da Lei nº 13.935/2019 e da Lei 14.819/2024. As autoras apontam que embora ambas normativas legais representem avanços formais, ao reconhecer a importância da atuação profissional de psicólogos e assistentes sociais na educação pública, elas não asseguram, na prática, a presença contínua e estruturada dessas equipes nas escolas, uma vez que não estabelece a composição mínima das equipes multiprofissionais, e não garante sua inserção no cotidiano escolar.

As autoras partem da distinção conceitual entre Intersetorialidade e Multiprofissionalidade, compreendendo a primeira como a articulação entre diferentes Políticas Públicas e a segunda como a atuação conjunta entre profissionais de diversas áreas dentro da mesma instituição, para levantar o debate dos riscos implícitos na Lei nº 14.819/2024, que, segundo elas, ao privilegiar o discurso da intersetorialidade, a legislação pode acabar enfraquecendo o princípio da multiprofissionalidade. Nesse sentido, é importante destacar algumas diferenças entre a Lei nº 14.819/2024 e a Lei 13.935/2019 para analisar seus impactos sobre a atuação da PEE, conforme sintetizadas no quadro a seguir:

Quadro 1 – Comparativo das Leis nº 13.935/2019 e nº 14.819/2024

	LEI Nº 13.935/2019	LEI Nº 14.819/2024
Descrição	Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica.	Institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares.
Eixo central	Inserção de psicólogos e assistentes sociais nas escolas públicas.	Criação de uma política intersetorial de promoção de saúde mental e atenção psicossocial em âmbito escolar.

Base institucional	Políticas de Educação	Política Nacional de Saúde Mental e Proteção Social
Local	Nas redes públicas de educação básica (escolas e secretarias)	No território, de forma intersetorial, pode incluir locais fora da escola
Abordagem	Multiprofissional	Multidisciplinar e intersetorial
Composição	Prevê Equipe Multiprofissional, mas não define número nem categoria profissional	Estabelece a abordagem, mas não determina a composição fixa.
Vínculo escolar	Pressupõe profissionais vinculados à escola	Indefinido, pode ocorrer por meio de parcerias externas e eventuais

Fonte: elaborado pela autora.

Dessa forma, intersetorialidade e multiprofissionalidade não devem competir, mas coexistir e se complementar, enquanto a intersetorialidade é necessária para articular as Políticas Públicas, a multiprofissionalidade assegura a presença cotidiana das equipes na escola, garantindo a integralidade e a continuidade dos serviços prestados no espaço escolar (Klabunde e Asinelli-Luz, 2024).

2.2 Intersetorialidade, Educação e Psicologia Escolar: Conexões possíveis

A intersetorialidade é um dos princípios fundamentais quando se fala em Políticas Públicas, especialmente na área social, como a saúde, educação, assistência social e outros campos que envolvem o bem-estar da população. Na literatura especializada, existe um consenso da sua importância para as Políticas Sociais, e sua tarefa de integrar diferentes setores em prol de um único objetivo, buscando romper com a fragmentação existente entre os setores públicos (Silva e Boarini, 2022).

Em comunicação com a definição de Junqueira, Inojosa e Komatsu (1997) neste estudo, a intersetorialidade é compreendida como a articulação entre diferentes setores, políticas e saberes, com o objetivo de responder de forma integrada a situações complexas. Essa perspectiva reconhece que nenhuma área sozinha é capaz de dar conta das múltiplas dimensões que atravessam a vida das pessoas.

Seguindo essa lógica, Inojosa (2001) entende a intersetorialidade como articulação entre saberes e práticas, com vistas ao planejamento, execução de avaliação de políticas,

projetos e programas que privilegie atuação conjunta e integrada em prol da resolubilidade de situações complexas.

Para evidenciar a complexidade do tema, Ornelas e Teixeira (2016) apresentam uma análise teórica sobre diferentes abordagens de intersetorialidade, ou *intersectorialidadeS*, no plural, como preferem Akerman et al. (2014), trazendo para a discussão, conceitos como multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, apoiados nos trabalhos de Almeida Filho (1997) e Santos (2007), sintetizados no quadro a seguir:

Quadro 2 – Quadro conceitual

ABORDAGEM	CONCEITO
Multidisciplinaridade	Compreendida como uma maneira de abordar um problema reunindo saberes de diferentes áreas do conhecimento, sem que haja integração ou modificação entre elas. Nessa perspectiva, cada disciplina contribui com suas próprias concepções e métodos, mantendo suas fronteiras, sem que um novo ‘aparato conceitual’ seja criado.
Pluridisciplinaridade	Se refere a justaposição entre diferentes disciplinas, que embora autônomas, articulam seus conhecimentos em torno de um objetivo em comum, contribuindo assim para ampliar a compreensão do tema estudado, sem que haja hierarquia entre as áreas.
Interdisciplinaridade	Conexão de duas ou mais áreas do conhecimento, trocando ideias, métodos e conceitos de forma integrada, de modo que gere transformações teóricas e metodológicas, processo pelo qual as fronteiras entre as disciplinas são flexíveis e abertas a novas interpretações.

Transdisciplinaridade	Forma de integração entre diferentes áreas do saber, baseada em princípios e fundamentos comuns que ultrapassam os limites de cada disciplina. No ponto de vista transdisciplinar, o conhecimento é organizado de maneira horizontal e em múltiplos níveis, sob a coordenação de um conjunto de saberes e não por uma disciplina específica.
------------------------------	--

Fonte: elaborado pela autora com base no estudo de Ornelas e Teixeira (2016).

A partir desse quadro conceitual, é possível observar que a intersetorialidade se aproxima das abordagens inter e transdisciplinares, uma vez que ambas pressupõem diálogo, integração e construção coletiva de sentidos, à medida que requer mais do que a justaposição de conhecimentos. Assim, essas concepções indicam caminhos possíveis para a superação da fragmentação entre as áreas e setores.

No entanto, apesar de intersetorialidade ser um conceito central no debate das políticas públicas, ainda se configura como um desafio “difícil de ser encarado”, pois, embora se apresente como uma estratégia para lidar com problemas complexos, na maioria das vezes é reduzido a ações setoriais isoladas (Ornelas e Teixeira, 2016). A revisão bibliográfica sobre o tema realizada por Shankardass et al. (2011) corroboram com tal afirmação ao apontar que menos de 20% das mais de 5 mil experiências estudadas demonstraram práticas realmente integrativas.

No campo educacional, essa perspectiva se mostra ainda mais relevante, uma vez que a educação é parte integrante do sistema de proteção social e, portanto, depende de articulação constante com outras políticas para garantir condições adequadas de desenvolvimento, aprendizagem e proteção integral às crianças e adolescentes. Ao ampliar a compreensão de escola para além de um ambiente de formação, abre-se espaço para uma análise macrossocial que inclui as famílias e os diferentes dispositivos que compõem a comunidade (Dias e Guzzo, 2018), permitindo assim, compreendê-la como espaço de socialização, atravessada por questões que vão muito além do processo de ensino-aprendizagem, envolvendo aspectos sociais, familiares, culturais, de saúde e de proteção social.

Várias demandas atravessam a educação, como questões referentes à nutrição de crianças e adolescentes, doenças e infecções sexualmente transmissíveis, uso de drogas, violência, gravidez na adolescência, além de problemas estruturais, que envolvem as condições familiares e socioeconômicas, fatores que impactam diretamente no processo de ensino-

aprendizagem. Como defendem Baldo e Luckmann (2015, p.89) “são questões que merecem atenção das Políticas Públicas de forma integrada”, pois não podem ser enfrentadas de forma isolada.

Para avançar nessa discussão, é necessário introduzir um debate sobre Políticas Públicas. Inicialmente é importante mencionar que não existe uma definição única ou inteiramente consensual de Políticas Públicas, mas de modo geral, são compreendidas como um conjunto de ações, programas e diretrizes formuladas pelo Estado para enfrentar problemas coletivos e assegurar direitos sociais (Souza, 2006). Elas não se restringem à implementação de serviços, mas envolvem processos de decisão, disputas de interesses, definição de prioridades e mecanismos de coordenação entre diferentes setores governamentais.

Como sintetiza Souza (2006, p.24), trata-se de um campo multidisciplinar que busca tanto “colocar o governo em ação” quanto analisar criticamente essa ação, reconhecendo que toda Política Pública expressa escolhas sobre “quem ganha o quê, por quê e com quais consequências”. A educação, enquanto Política Pública de caráter universal, não atua isoladamente, sua efetividade depende da integração com outros setores que compõem o sistema de proteção social, especialmente aqueles responsáveis por assegurar direitos, promover bem-estar e prevenir situações de risco.

Nesse sentido, é fundamental considerar o papel das principais Políticas Públicas que dialogam diretamente com a escola. No campo da saúde, destaca-se a Atenção Primária à Saúde (APS), porta de entrada do Sistema Único de Saúde (SUS), responsável por organizar o fluxo da rede, executar ações individuais e coletivas de promoção, prevenção, diagnóstico, tratamento, reabilitação e manutenção da saúde, garantindo cuidado integral e contínuo. Se caracteriza pela descentralização e proximidade com as comunidades, sendo operacionalizada por estratégias como a Estratégia de Saúde da Família, que oferece serviços multidisciplinares em Unidades de Saúde da Família (USF), incluindo consultas, exames, vacinas e outros procedimentos essenciais, e pela Equipe Multiprofissional da Atenção Primária (Emulti), onde estão inseridos os psicólogos na APS.

Nessa perspectiva, destaca-se o Programa Saúde na Escola (PSE), política intersetorial da saúde e da educação, criada em 05 de dezembro de 2007, por meio do Decreto Presidencial nº 6.286, com a finalidade de integrar ações educativas e de atenção à saúde voltadas para o público infanto-juvenil no ambiente escolar. Esta iniciativa reconhece que os determinantes da saúde ultrapassam o campo setorial da saúde e requer ações conjuntas e articuladas (Vieira e Belisário, 2018). Ressalta-se que a Lei nº 14.819/2024 prevê articulação com o PSE.

Além disso, é imprescindível citar, os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), serviços públicos de saúde mental abertos à comunidade destinados ao cuidado de pessoas com sofrimento psíquico intenso, incluindo transtornos mentais e problemas relacionados ao uso prejudicial de álcool e outras drogas. Funcionam como alternativa às internações psiquiátricas, oferecendo acolhimento contínuo, atendimentos individuais e em grupo, atividades terapêuticas e ações de reintegração social, articulando-se com outros pontos da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS). Suas diferentes modalidades variam conforme o público e o porte do município, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 3 – Modalidades de CAPS

MODALIDADE	PÚBLICO/CARACTERÍSTICA	OBSERVAÇÕES
CAPS I	Pessoas de todas as idades com intenso sofrimento psíquico.	Municípios acima de 15 mil habitantes.
CAPS II	Pessoas de todas as idades com sofrimento psíquico intenso.	Municípios acima de 70 mil habitantes.
CAPS III	Funcionamento 24h, inclusive fins de semana e feriados, com acolhimento noturno. Para pessoas com sofrimento psíquico intenso.	Municípios acima de 150 mil habitantes.
CAPSi	Crianças e adolescentes com sofrimento psíquico intenso.	Municípios acima de 70 mil habitantes.
CAPSad (Álcool e drogas)	Todas as pessoas em situações relacionadas ao uso prejudicial de álcool e outras drogas.	Municípios acima de 70 mil habitantes.
CAPSad III (Álcool e drogas)	Todas as pessoas em situações relacionadas ao uso prejudicial de álcool e outras drogas. Funcionamento 24h, inclusive fins de semana e feriados, com acolhimento noturno.	Municípios acima de 150 mil habitantes.

Fonte: Brasil (site oficial do Ministério da Saúde).

O Instituto de Estudos para Políticas de Saúde (IEPS, 2023) aponta a criação dos Centros de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (CAPSi) no SUS como a principal expressão de Política Pública voltada para a saúde mental de crianças e adolescentes. No entanto, sua

distribuição permanece desigual, uma vez que muitos municípios brasileiros com mais de 150 mil habitantes ainda não contam com esses serviços. Atualmente existem 324 unidades em funcionamento no país (Brasil, 2024b), demonstrando lacunas na cobertura e no acesso aos cuidados especializados.

No Tocantins por ser um estado onde predomina cidades de pequeno porte e especificamente com população inferior a 15 mil habitantes, ou seja, fora dos critérios de implantação, a rede é constituída por apenas 21 CAPS (Brasil, 2024a) distribuídos nos municípios mais populosos como Palmas, Araguaína, Gurupi, Porto Nacional, Paraíso do Tocantins, Colinas do Tocantins e Miracema do Tocantins. Deste total, apenas duas unidades são CAPSi: um localizado em Araguaína, que até 2017 era o único CAPSi da Região Norte do Brasil (Tocantins, 2017); e outro em Palmas, inaugurado em dezembro de 2023.

Seguindo com as discussões, a Assistência Social também se apresenta como Política Pública indispensável no diálogo com a educação, estruturada no Sistema Único de Assistência Social (SUAS), organizado pela Lei nº 8.742/1993 – Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) e detalhado pela Política Nacional de Assistência Social (PNAS, 2004) e pela Norma Operacional Básica do SUAS (NOB/SUAS), estrutura as ações de assistência social em todo o país para garantir direitos e apoiar pessoas em situação de vulnerabilidade. Divide-se em dois níveis: a Proteção Social Básica e a Proteção Social Especial.

Na Proteção Social Básica, os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) atuam na prevenção de riscos sociais, no fortalecimento de vínculos familiares e comunitários e no apoio a famílias em situação de vulnerabilidade, frequentemente acionadas pela escola diante de ausências recorrentes, dificuldades socioeconômicas ou negligência. Já a Proteção Social Especial, operacionalizada sobretudo pelos Centros de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), intervém em casos de violação de direitos, como violência doméstica, trabalho infantil, abuso e exploração sexual, situações que impactam diretamente o desenvolvimento escolar e exigem articulação intersetorial.

A PNAS (2004) orienta que os trabalhos nessa área sejam realizados com base na intersetorialidade, considerando a articulação com as demais Políticas Públicas locais para assegurar a efetividade das ações, contribuindo para superar situações de vulnerabilidade e prevenir possíveis riscos. Atualmente alguns programas já buscam trabalhar nessa perspectiva. O Programa Bolsa Família (PBF) é apontado como pioneiro nessa questão. Embora seu principal objetivo seja a transferência direta de renda, existem condicionalidades no âmbito da saúde e da educação para o seu recebimento (Baldo e Luckmann, 2015).

As condicionalidades do Programa Bolsa Família, conforme regulamenta a Portaria do Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome (MDS) nº 1.058, de 18 de fevereiro de 2025, correspondem aos compromissos assumidos pelas famílias beneficiárias nas áreas de educação e saúde, com o objetivo de garantir o acesso a direitos sociais básicos. No âmbito da educação, é exigido frequência escolar mínima de 60% para crianças de 4 a 6 anos incompletos e de 75% para crianças e adolescentes de 6 a 18 anos incompletos que não concluíram a educação básica. Já na saúde, o cumprimento inclui o acompanhamento do calendário nacional de vacinação e da vigilância nutricional das crianças até 7 anos incompletos, além da realização do pré-natal pelas gestantes.

Outro exemplo que materializa a intersetorialidade desta política é o *Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência –BPC na Escola*, cujo objetivo é articular ações entre os setores de educação, saúde, assistência social e direitos humanos, visando garantir a inclusão de crianças e adolescentes beneficiários do Benefício de Prestação Continuada (BPC) nas escolas regulares, por meio da identificação e superação das barreiras que dificultam o acesso e permanência de estudantes com deficiência no ambiente escolar.

Nesse sentido, a inserção do psicólogo na educação básica, não deve ser vista de maneira restrita ou desarticulada. Sua presença se dá no âmbito de uma Política Pública, a qual faz parte de uma rede intersetorial de proteção e garantia dos Direitos das Crianças e Adolescentes previstos na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Dias e Guzzo (2018, p.5) defende que “a intersetorialidade é condição para que o ECA seja de fato respeitado”, ao estabelecer o papel de cada dispositivo na proteção integral de crianças e adolescentes.

Vale ressaltar que o Conselho Tutelar, órgão permanente e autônomo, foi instituído pelo ECA como responsável por zelar pelo cumprimento dos direitos das crianças e dos adolescentes, atuando sempre que esses direitos forem ameaçados ou violados. Cada Município deve contar com pelo menos um Conselho Tutelar, com cinco membros eleitos pela comunidade local para mandato de quatro anos. Entre suas atribuições estão: receber denúncias, requisitar serviços públicos nas áreas de saúde, educação, assistência social ou jurídica; encaminhar crianças e adolescentes para atendimento especializado; garantir matrícula e frequência escolar; e adotar outras medidas de proteção previstas no ECA. Por isso, sua atuação articulada com a escola e demais setores da rede de proteção, torna-se indispensável para assegurar a proteção integral (Brasil, 1990, 2023).

Dessa forma, é essencial ao profissional de Psicologia conhecer e compreender as Políticas Públicas Educacionais, assim como participar e debater políticas, programas e projetos nos setores da saúde, educação e assistência social, a fim de entender como tais políticas são implementadas no âmbito escolar (Freitas, Dryzun e Passone, 2024).

O CFP (2021) ao elencar dez razões para a inserção de psicólogos e assistentes sociais nas escolas, destaca a sólida atuação desses profissionais na proteção social como crucial para transformar a escola em um espaço de acolhimento e inclusão. O texto ressalta que, especialmente no cenário pós-pandemia, há uma demanda urgente pelo cuidado com a saúde mental da comunidade escolar, além da necessidade de apoio à formação continuada dos educadores. Nesse sentido, a presença dessas áreas é fundamental para efetivar direitos previstos na Constituição Federal e em marcos legais como o ECA e os Estatutos da Igualdade Racial e da Pessoa com Deficiência, com o objetivo de assegurar o desenvolvimento biopsicossocial de crianças e adolescentes e fortalecer a rede de proteção social (CFP, 2021).

O documento *Caminhos para uma Política de Saúde Mental InfantoJuvenil (PSMIJ)* (Brasil, 2005), apontado como diretrizes e princípios que fundamentam as Políticas Públicas que norteiam o cuidado integral de crianças e adolescentes no Brasil, afirma que só é possível garantir a assistência integral através da intersetorialidade, entendida como um conjunto de serviços e equipamentos de natureza clínica ou não envolvidos nas ações de cuidado.

A escola faz parte dessa rede de cuidado, sendo seu papel apontado como central na identificação de riscos psicossociais, ou seja, a escola é vista como o primeiro local que sinaliza a possibilidade de um problema que demanda os serviços de saúde mental (Reis e Pereira, 2023). Nessa perspectiva, torna-se necessário que as instituições de educação e saúde se aproximem e se co-responsabilizem pelo cuidado de crianças e adolescentes e que esta aproximação não se restrinja aos momentos em que os problemas já se agravaram, mas que os profissionais desses serviços promovam ações compartilhadas, ao passo que a escola se perceba como parte de um território e de ações intersetoriais (Reis e Pereira, 2023).

O documento *Referências técnicas para atuação de psicólogas (os) na Educação Básica*, publicado pelo CFP (2019) e elaborado pelo Centro de Referências Técnicas em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP), apresenta diretrizes que fundamentam a atuação da Psicologia na Escola, sob uma perspectiva crítica. O texto orienta que é importante ao psicólogo estabelecer vínculo com os profissionais de outras áreas, a fim de trocar conhecimentos e possibilitar a elaboração de planos de intervenção mais abrangentes e com resultados favoráveis às demandas que se apresentam no cotidiano escolar.

Embora o termo intersectorialidade não apareça de forma explícita, esse princípio atravessa o documento ao defender a articulação entre diferentes políticas públicas, como educação, saúde, assistência social, justiça e direitos humanos, como condição para assegurar a proteção integral e a promoção da saúde mental de crianças e adolescentes. Nesse sentido, o documento destaca que a escola sozinha não consegue responder às demandas complexas relacionadas a violências, vulnerabilidades sociais e dificuldades que ultrapassam o espaço escolar, sendo necessário construir e fortalecer redes de proteção, fluxos e ações conjuntas entre os serviços do território.

De forma ainda mais direta, na *Nota Técnica sobre atribuições da(o) Psicóloga(o) Escolar e Educacional* publicada pela Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE, 2020), uma das principais referências sobre a atuação profissional na área, aparece explicitamente que dentre outras funções, compete ao psicólogo escolar: “Propor articulação intersectorial no território, visando à integralidade de atendimento ao município, ao Estado e o apoio às Unidades Educacionais e o fortalecimento da Rede de Proteção Social”, dessa forma, o documento reconhece a intersectorialidade como um princípio orientador da prática da Psicologia Escolar, visto que o trabalho na educação básica demanda ações que extrapolam os limites institucionais da escola e exigem a integração com os demais serviços da rede.

Ao situar a atuação do psicólogo em diálogo com o território e com as diferentes políticas públicas, o documento desloca o foco de uma intervenção individualizante e clínico-assistencial para uma prática comprometida com a leitura crítica dos contextos sociais, escolares e institucionais. Nesse sentido, a intersectorialidade aparece como elemento central para a construção de respostas coletivas às demandas educacionais, possibilitando ações preventivas, integradas e sustentadas em redes de cuidado.

Nessa mesma direção, Freitas, Dryzun e Passone (2024) defendem que no contexto escolar, a intersectorialidade é o elo que conecta diversas partes de um todo. Para os autores, a construção de redes de cuidado e de estratégias conjuntas entre as políticas públicas é fundamental para evitar práticas fragmentadas e isoladas, que frequentemente acabam por responsabilizar crianças, adolescentes e famílias pelas dificuldades vivenciadas. Assim, a intersectorialidade se afirma como um princípio organizador das ações no campo educacional.

Rede, conforme definição de Dias e Guzzo (2018) é um conjunto articulado de instituições, sistemas, serviços e pessoas que atuam de forma organizada e complementar na proteção integral da população. Uma rede, como o próprio termo propõe, deve funcionar de modo horizontal, rompendo com o modelo fragmentado, verticalizado e centralizado das

Políticas Públicas, com vistas à integralidade dos serviços, de modo que a responsabilidade seja compartilhada.

Para as referidas autoras, a intersetorialidade se origina do conceito de rede e representa a articulação entre diferentes setores voltados à gestão e ao atendimento das necessidades dos cidadãos. Em outras palavras, trata-se da integração entre múltiplos saberes e práticas que de maneira cooperativa e articulada trabalham em prol dos mesmos objetivos.

Ressalta-se, que conforme afirmativa de Tourinho e Souza (2021), articular setores não é o verdadeiro desafio, mas sim, tornar essa articulação um espaço ético e político de transformação social. As autoras apresentam uma reflexão crítica a respeito dos limites e possibilidades da intersetorialidade entre as Políticas Públicas de saúde e educação, analisando os impactos dessa relação para a Psicologia Escolar e defendem que:

A intersetorialidade que interessa à Psicologia Escolar é aquela que reivindique e promova justamente os direitos à saúde e educação, e não apenas oferte serviços de saúde e educação; uma intersetorialidade com sustentação ética que deve transversalizar a articulação entre as políticas públicas em todos os tipos de programas, setores, instituições e que realmente promova o desenvolvimento humano em sua integralidade (Tourinho e Souza, 2021, p. 90).

Tourinho e Souza (2021) partem do pressuposto que Políticas Públicas são construções sociais atravessadas por interesses e contradições e propõem algumas reflexões centrais ao debate: sob qual orientação teórica as políticas intersetoriais são implementadas, quem são os agentes envolvidos e como concebem a intersetorialidade, e como as práticas são efetivadas (ou não) no cotidiano das instituições.

Assim, defendem que a intersetorialidade que “interessa” à Psicologia Escolar é aquela comprometida com a emancipação e com os direitos humanos, que não se reduza a função técnica descontextualizada e se afaste de práticas de culpabilização dos sujeitos e patologização das dificuldades escolares (Tourinho e Souza, 2021).

Considerando que esta pesquisa se desenvolve em um território marcado por aspectos históricos, socioeconômicos e políticos, torna-se necessário contextualizar o cenário em que atuam os psicólogos escolares da rede pública estadual. O tópico a seguir tem como objetivo apresentar o Estado do Tocantins, abordando sua constituição histórica, organização territorial e perfil demográfico, econômico e educacional, de modo a situar o contexto da pesquisa e contribuir para a compreensão das práticas intersetoriais desenvolvidas pelos psicólogos escolares no território tocantinense.

3 O ESTADO DO TOCANTINS: ASPECTOS HISTÓRICOS, TERRITORIAIS E SOCIOECONÔMICOS

O Tocantins é o estado mais jovem do Brasil, mas seu movimento separatista tem raízes históricas que remontam ao período colonial, marcadas por ciclos de mineração, ocupação bandeirante e sucessivos episódios de esquecimento da região norte de Goiás. Ao longo do século XX, especialmente no processo de redemocratização, o ideário emancipacionista ganhou força e tomou as ruas, sendo difundido por jornais como *A Norma* e *Eco do Tocantins*, enquanto lideranças como Feliciano Machado Braga organizaram documentos, como o *Manifesto Tocantinense à Nação*, e criaram símbolos do movimento, entre eles a bandeira, o hino e o Jornal *O Estado do Tocantins* (G1 Tocantins, 2023). Esse período consolidou a participação popular como um dos elementos centrais da luta pela emancipação.

Na segunda metade do século XX, estudantes, lideranças regionais e organizações suprapartidárias, como a Casa do Estudante do Norte-Goiano (CENOG), a Comissão de Estudos dos Problemas do Norte (CONORTE) e a União Tocantinense ampliaram a mobilização social em defesa da autonomia. A partir de 1971, o então deputado José Wilson Siqueira Campos⁴ (1928-2023) tornou-se uma das figuras mais influentes do movimento, apresentando sucessivas propostas de divisão, participando de negociações políticas e protagonizando episódios decisivos, como a greve de fome em 1985. A articulação popular alcançou seu ápice em 1987, quando cerca de 80 mil assinaturas reforçaram a emenda pela criação do Estado (Tocantins, [s.d.]).

Finalmente, em 5 de outubro de 1988, o artigo 13 do *Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição* concretizou o desmembramento de Goiás, criando o Estado do Tocantins como resultado de décadas de reivindicação coletiva e engajamento social. A instalação oficial ocorreu em 1º de janeiro de 1989, na capital provisória Miracema do Norte, atual Miracema do Tocantins, com a posse dos primeiros representantes e a estruturação dos poderes estaduais (Tocantins, [s.d.]), consolidando uma conquista histórica construída pela persistência do povo nortense e por gerações de lideranças que lutaram pela emancipação.

⁴ José Wilson Siqueira Campos (1928–2023) foi um político brasileiro e principal articulador da criação do Estado do Tocantins. Deputado constituinte, foi relator da emenda que instituiu o estado na Constituição de 1988 e em 1989, tornou-se seu primeiro governador, exercendo quatro mandatos (não consecutivos). Ficou reconhecido pelo empenho na construção do Tocantins e da capital, Palmas, sendo lembrado como símbolo da história e da identidade tocaninense.

Batizado com o nome de Tocantins, palavra de origem tupi formada pela junção das palavras “*tucã*” (tucano) e “*tins*” (nariz), o estado recebeu essa denominação porque o significado literal (nariz de tucano), faz referência ao seu contorno geográfico, que no mapa, a forma resultante da ligação entre os rios Araguaia e Tocantins lembra um bico de tucano (Nunes, 2023). Ilustrado na Imagem 1 – Mapa do Tocantins.

O estado está localizado na Região Norte brasileira, exatamente no centro geográfico do país, o que o deixou conhecido como o “coração do Brasil”, e faz limite com o Maranhão e Pará, ao Norte; Goiás, ao Sul; Maranhão, Piauí e Bahia, ao Leste; Pará e Mato Grosso, a Oeste (como se vê na Imagem 1). Possui uma população superior a 1,5 milhão de habitantes, sendo o 4º estado mais populoso da Região Norte e o 24º mais populoso do Brasil (IBGE, 2022).

Com uma expressiva extensão territorial é a 10ª maior unidade federativa do país, subdivide-se em 139 municípios, abrangendo uma área aproximada de 277.423,62 km², onde possui dois milhões de hectares protegidos em reservas indígenas que abrigam nove etnias (Karajá, Xambioá, Javaé, Xerente, Krahô, Krahô-Kanela, Apinajê, Ava-Canoeiro e Pankararú), distribuídas em 82 aldeias e uma população de cerca de 20 mil indígenas, além de inúmeras comunidades quilombolas (G1 Tocantins, 2023).

Imagem 1 – Mapa do Tocantins



Fonte: Mapsofworld.com⁵

⁵ Disponível em: <https://pt.mapsofworld.com/brasil/estados/tocantins.html>

O Tocantins guarda verdadeiras riquezas naturais, sendo metade do território (50,25%) áreas de preservação, unidade de conservação e bacias hídricas, que inclui a maior ilha fluvial do mundo, a Ilha do Bananal; além do Jalapão, cartão-postal do estado e as Serras Gerais, uma das maiores cadeias de serras do país. Possui uma vegetação predominantemente cerrado (87%) que divide espaço com a floresta de transição amazônica, sendo um dos nove estados que compõem a região amazônica (Tocantins, [s.d.]).

O clima predominante no estado é o tropical, com estação seca proeminente que se estende de maio a outubro, quando inicia o período chuvoso, que se estende até abril, caracterizado por elevadas temperaturas o ano inteiro, registrando médias anuais que variam entre 24° e 28°, com máxima de 38° nos meses de agosto e setembro, o que com frequência coloca as cidades tocantinenses entre as mais quentes do Brasil (Silva, [s.d.]).

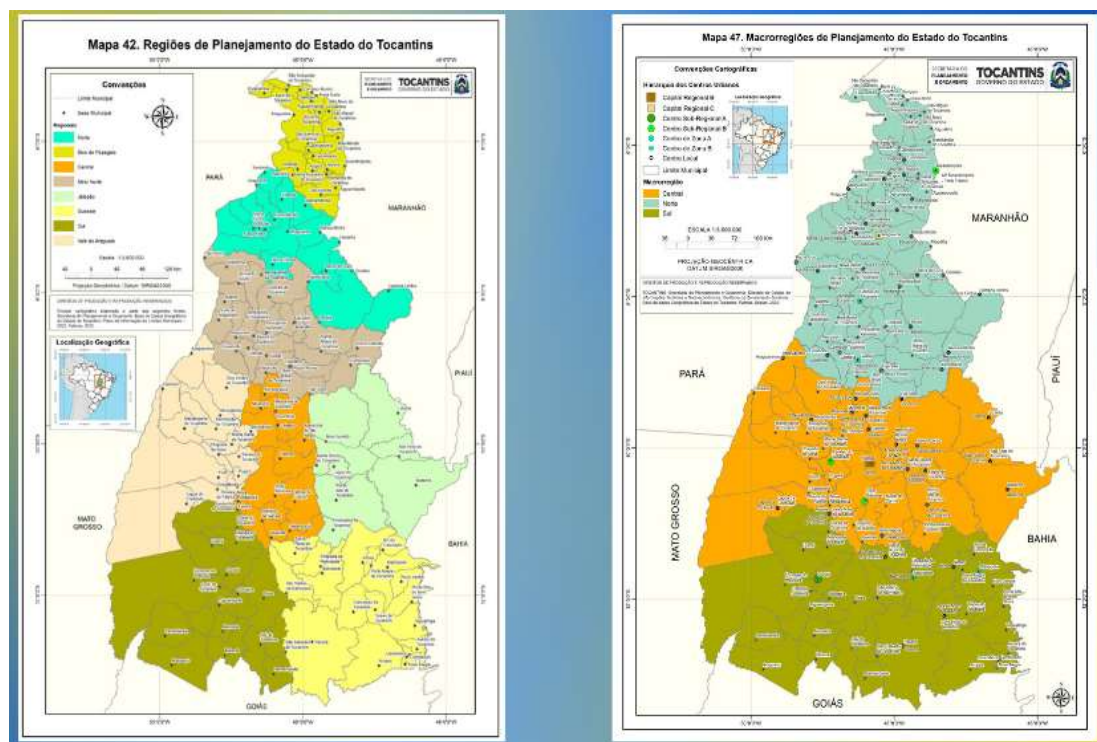
Para fins de planejamento governamental, o Tocantins está organizado em oito Regiões de Planejamento e três macrorregiões, conforme reorganização territorial instituída pela Secretaria de Estado do Planejamento e Orçamento do Tocantins (SEPLAN) através da Portaria nº 91/2024. A redefinição fornece um arcabouço técnico voltado à elaboração dos Planos Plurianuais e dos Orçamentos Anuais, estruturando o território de forma coerente com as dinâmicas socioeconômicas, geográficas e de polarização urbana, presentes no estado.

A regionalização definida pela Portaria fundamenta-se em critérios técnicos relacionados à polarização urbana e às relações de influência entre os municípios, bem como em características geográficas homogêneas, aspectos histórico-sociais, perfil socioeconômico e padrões produtivos e de fluxo agropecuário. Esses elementos foram analisados detalhadamente no estudo *Regiões de Planejamento do Estado do Tocantins*, publicado pela Seplan em 2024.

As oito Regiões de Planejamento são: (1) Bico do Papagaio (25 municípios); (2) Norte do Tocantins (15 municípios); (3) Meio Norte (25 municípios); (4) Vale do Araguaia (15 municípios); (5) Central do Tocantins (14 municípios); (6) Jalapão (9 municípios); (7) Sul do Tocantins (17 municípios) e (8) Sudeste do Tocantins (19 municípios).

Conforme se observa na Imagem 2, essas regiões se agrupam em três macrorregiões: (1) Macrorregião Norte do Tocantins: composta por Meio Norte, Norte e Bico do Papagaio, totalizando 65 municípios; (2) Macrorregião Central do Tocantins: formada pelas regiões Vale do Araguaia, Central e Jalapão, reunindo 38 municípios, e (3) Macrorregião Sul do Tocantins: composta pelas regiões Sul e Sudeste, com um total de 36 municípios.

Imagem 2 – Regiões de Planejamento do Estado do Tocantins



Fonte: SEPLAN, 2024, p.80, 85; Tocantins (2024).

A nova divisão territorial busca aprimorar o planejamento das Políticas Públicas ao agrupar municípios com características semelhantes, fortalecendo processos de integração regional, distribuição de recursos e monitoramento de resultados. As Regiões de Planejamento constituem a unidade operacional básica, enquanto as macrorregiões funcionam como agrupamentos estratégicos que articulam e integram as regiões em escalas mais amplas (SEPLAN, 2024).

Em relação à economia, atualmente o Tocantins representa 9% da economia da Região Norte. O Produto Interno Bruto (PIB) do Tocantins é de R\$51,78 bilhões (IBGE, 2021), o equivalente a 0,47% do PIB brasileiro. O setor de serviços corresponde a maior parcela desse valor, cerca de 65% da economia tocantinense, seguido pela agropecuária (25,8%) e pela indústria (9,65%).

A década de 1970 marcou a consolidação do modelo produtivo do agronegócio e o Tocantins integra uma das regiões para onde a fronteira agrícola mais avançou; dessa forma, a pecuária representa uma das bases da economia tocantinense, ocupando o segundo lugar entre os produtos destinados à exportação, especialmente pela comercialização de carne bovina; enquanto na agricultura, destacam-se o cultivo da soja, principal produto de exportação do estado, além do milho e do algodão (Guitarrara, 2022).

No que se refere à Educação, de acordo com dados divulgados pelo IBGE (2025), por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) em 2024 o Tocantins registrou uma queda na taxa de analfabetismo para 6,6%, o menor índice já registrado no estado, além de elevada taxa de escolarização, com destaque para crianças de quatro a cinco anos que chegou a 97,1%, superior à média nacional (93,4%), o estado atingiu ainda 99,7% de escolarização para faixa etária de 6 a 14 anos, e 92,6% para adolescentes de 15 a 17 anos (Tocantins, 2025).

A Seduc/TO atribui a diminuição do número de pessoas não alfabetizadas e o avanço nos níveis de escolarização aos esforços do Governo do Tocantins em implementar Políticas Públicas voltadas à alfabetização e à garantia da permanência dos estudantes na escola, dentre os quais o programa *Alfabetiza Mais Tocantins*, iniciativa que garantiu ao estado reconhecimento nacional, resultando na conquista do *Selo Ouro de Alfabetização*, concedido pelo MEC, além do programa *Avança Mais*, cujo propósito é combater a distorção idade/série; a ampliação das escolas de tempo integral e do programa *Jornada Escolar Ampliada*, que mantém os jovens por mais tempo na escola (Tocantins, 2025).

Vale ressaltar que antes da emancipação do antigo norte goiano, a região vivia um forte isolamento, marcado pela falta de oportunidades de crescimento profissional, grandes distâncias entre as poucas unidades escolares existentes e um dos maiores índices de analfabetismo do país; a educação era privilégio de poucos, muitas famílias precisavam enviar seus filhos para municípios distantes, como Tocantínia, Pedro Afonso, Goiânia ou Maranhão, para que pudessem continuar os estudos. Com municípios extensos e estrutura limitada, o acesso de crianças e jovens à escola era extremamente difícil, realidade que só começou a mudar com a emancipação, abrindo caminho para o desenvolvimento e para a ampliação do acesso educacional (Vieira, 2011).

Acompanhando o processo de interiorização das instituições de ensino superior e da formação em Psicologia no país (Leite et al., 2013; Calegare, 2015), observa-se que, atualmente, diversas instituições ofertam o curso no Tocantins, tanto em universidades públicas quanto em faculdades privadas. Essas instituições estão distribuídas nos municípios de Palmas (05), Araguaína (02), Gurupi (01), Colinas do Tocantins (01), Guaraí (01), Porto Nacional (01) e Miracema do Tocantins (01), onde a UFT oferta o curso desde 2016. Além disso, a Universidade Estadual do Tocantins (Unitins) anunciou recentemente a implantação do curso de Psicologia em Palmas, com início previsto para o primeiro semestre de 2026.

Os psicólogos tocaninenses são inscritos no Conselho Regional de Psicologia da 23ª Região (CRP-23), o mais recente a integrar o Sistema Conselhos de Psicologia, tendo sua jurisdição anteriormente vinculada ao CRP-01 (Distrito Federal) e ao CRP-09 (Goiás). Sua

criação ocorreu por meio da Resolução do Conselho Federal de Psicologia nº 002, de 9 de janeiro de 2013. Atualmente, o estado do Tocantins registra 2.239 psicólogos regularmente inscritos, sendo 1.939 mulheres e 295 homens (CFP, 2025).

Compreender esse contexto, marcado por uma história recente, pelo processo de interiorização e pelos desafios de infraestrutura e de consolidação das Políticas Públicas, é importante para situar a educação básica no Tocantins. Esse pano de fundo ajuda a compreender as particularidades regionais que influenciam a organização da rede estadual de ensino, seus recursos e suas demandas, aspecto que será aprofundado no tópico a seguir, que trata da educação básica na rede estadual do Tocantins, seus avanços e desafios.

3.1 Educação básica na rede estadual do Tocantins: organização, avanços e desafios

A educação básica, por sua natureza obrigatória e gratuita, constitui um direito fundamental de todos (CF, 1988). De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/96), a Educação Básica no Brasil abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, tendo como finalidade desenvolver o estudante, assegurando-lhe a formação essencial ao exercício da cidadania e oferecendo condições para seu avanço no trabalho e na continuidade dos estudos.

De acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2025), o Tocantins possui cerca de 1582 escolas, desse total, são 11 Federais (0,7%), 192 Privadas (12,1%), 918 Municipais (58%) e 461 Estaduais (29,1%), de modo geral, 773 ofertam Educação Infantil; 917 Anos Iniciais e 694 Anos Finais do Ensino Fundamental, e 375 ofertam Ensino Médio, sendo que o estado conta com 385.307 matrículas na Educação Básica. Não é possível estabelecer precisamente o quantitativo de escolas localizadas nos perímetros urbanos e rurais, mas o Censo Escolar 2023, registrou 932 escolas urbanas e 483 na zona rural (QEdu, 2024).

A organização e o funcionamento da Rede Estadual de Ensino do Tocantins é regulamentada pela Lei estadual nº 2.139/2009, sob responsabilidade da Seduc/TO, que se organiza em 13 Superintendências Regionais de Educação (SREs), anteriormente chamadas de Diretorias Regionais de Educação (DREs), cuja denominação e a circunscrição administrativa estão dispostas no Decreto 6.985/2025, a saber: Araguaína, Araguatins, Arraias, Colinas do Tocantins, Dianópolis, Guaraí, Gurupi, Miracema do Tocantins, Palmas, Paraíso do Tocantins, Pedro Afonso, Porto Nacional e Tocantinópolis, conforme apresentado no quadro abaixo:

Quadro 4 – SREs da rede estadual de ensino do Tocantins

SRE	DESCRIÇÃO
Araguaína	Abrange um total de 17 municípios localizados na Região Norte do estado: Ananás, Aragominas, Araguaína, Araguanã, Babaçulândia, Barra do Ouro, Campos Lindos, Carmolândia, Filadélfia, Goiatins, Muricilândia, Nova Olinda, Piraquê, Riachinho, Santa Fé do Araguaia, Wanderlândia e Xambioá.
Araguatins	Abrange 12 municípios localizados na Região do Bico do Papagaio: Araguatins, Augustinópolis, Axixá do Tocantins, Buriti do Tocantins, Carrasco Bonito, Esperantina, Praia Norte, Sampaio, São Bento do Tocantins, São Miguel do Tocantins, São Sebastião do Tocantins e Sítio Novo do Tocantins.
Arraias	Abrange 06 municípios localizados na Região Sudeste do estado: Arraias, Aurora, Combinado, Lavandeira, Novo Alegre e Paranã.
Colinas do Tocantins	Abrange 10 municípios localizados na Região Norte: Arapoema, Bandeirantes do Tocantins, Bernardo Sayão, Brasilândia do Tocantins, Colinas do Tocantins, Itapiratins, Juarina, Palmeirante, Pau D'Arco e Tupiratins.
Dianópolis	Compreende 09 municípios localizados na Região Sudeste: Almas, Conceição do Tocantins, Dianópolis, Novo Jardim, Ponte Alta do Bom Jesus, Porto Alegre do Tocantins, Rio da Conceição, Taguatinga, Taipas do Tocantins.
Guaraí	Abrange 08 municípios localizados na Região Norte: Colméia, Couto Magalhães, Tabocão, Goianorte, Guaraí, Itaporã do Tocantins, Pequizeiro e Presidente Kennedy.
Gurupi	Abrange 17 municípios localizados na Região Sul: Aliança do Tocantins, Alvorada, Araguaçu, Cariri do Tocantins, Crixás do Tocantins, Dueré, Figueirópolis, Formoso do Araguaia, Gurupi, Jaú do Tocantins, Palmeirópolis, Peixe, Sandolândia, São Salvador do Tocantins, São Valério, Sucupira e Talismã.
Miracema do Tocantins	Abrange 06 municípios localizados na Região Central do Estado: Dois Irmãos do Tocantins, Lajeado, Miracema do Tocantins, Miranorte, Rio dos Bois e Tocantínia.
Palmas	Abrange 09 municípios localizados na Região Central: Aparecida do Rio Negro, Lagoa do Tocantins, Lizarda, Mateiros, Novo Acordo,

	Palmas, Rio Sono, Santa Tereza do Tocantins e São Félix do Tocantins.
Paraíso do Tocantins	Abrange 14 municípios localizados na região central do estado, especificamente no Vale do Araguaia: Abreulândia, Araguacema, Barrolândia, Caseara, Chapada da Areia, Cristalândia, Divinópolis do Tocantins, Lagoa da Confusão, Marianópolis do Tocantins, Monte Santo do Tocantins, Nova Rosalândia, Paraíso do Tocantins, Pium e Pugmil.
Pedro Afonso	Abrange 07 municípios localizados na região Norte: Bom Jesus do Tocantins, Centenário, Itacajá, Pedro Afonso, Recursolândia, Santa Maria do Tocantins e Tupirama.
Porto Nacional	Abrange 13 municípios localizados na região central do estado: Brejinho de Nazaré, Fátima, Ipueiras, Monte do Carmo, Oliveira de Fátima, Porto Nacional e Silvanópolis, Chapada da Natividade, Natividade, Santa Rosa do Tocantins, Pindorama do Tocantins, Ponte Alta do Tocantins e Santa Rita do Tocantins.
Tocantinópolis	Abrange 11 municípios localizados na região do Bico do Papagaio: Aguiarnópolis, Angico, Cachoeirinha, Darcinópolis, Itaguatins, Luzinópolis, Mauricilândia do Tocantins, Nazaré, Palmeiras do Tocantins, Santa Terezinha do Tocantins e Tocantinópolis.

Fonte: elaborado pela autora.

Considerando que o Tocantins possui grande diversidade cultural e socioeconômica, a divisão em regionais permite que a Seduc descentralize a gestão e adapte as políticas educacionais à diversidade e realidade local do estado, sendo possível oferecer um ensino diferenciado que atenda às necessidades específicas de cada escola; além possibilitar a aproximação da gestão educacional com a comunidade escolar (Tocantins, 2021).

Em termos de qualidade no ensino, com pontuação de 4,9 o estado ocupa a 18ª posição no *ranking* dos estados com melhores notas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), principal indicador de qualidade da Educação do Brasil (Jardim, 2024). Apesar da posição nacional, o estado lidera o IDEB na Região Norte em todas as etapas de ensino, sendo o primeiro colocado nos anos finais do Ensino Fundamental e o terceiro nos anos iniciais, já no Ensino Médio, as escolas estaduais ocuparam a segunda posição, além disso, o estado foi o único da Região Norte a superar a meta nacional de alfabetização para 2024, estabelecida em 49,5%, alcançando 50,07% de crianças alfabetizadas na idade certa (Tocantins, 2024).

O estado tem se destacado pelo crescimento da oferta de matrículas em tempo integral em todas as etapas do ensino, crescendo de 26,3% em 2022 para 36,3% em 2024, um aumento de 10 pontos percentuais, avanço mais expressivo que a média nacional, que aumentou de 18,2% para 22,9% no mesmo período. O governo federal remete esse crescimento ao *Programa Escola em Tempo Integral*, cujo objetivo é fomentar a criação de matrículas em tempo integral, e incentivar a ampliação da jornada escolar (Brasil, 2025).

O Governo do Tocantins, por meio da Seduc/TO publicou o *Diagnóstico da Educação no Tocantins (Etapa 1)*, documento que oferece um panorama do sistema educacional tocantinense entre 2015 e 2025, reunindo dados sobre aprendizagem, fluxo escolar, acesso, modalidades de ensino e estrutura da educação superior. De forma abrangente, ele analisa indicadores como IDEB, SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), taxas de aprovação, abandono e reprovação, além da evolução das matrículas na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, Educação Indígena e Educação do Campo.

O material evidencia avanços importantes, como o crescimento na Educação Infantil, o bom desempenho no IDEB e a redução das taxas de abandono, mas também expõe fragilidades críticas relacionadas à baixa proficiência dos estudantes, à distorção idade-série e à queda na qualidade da aprendizagem, especialmente nos anos finais e no Ensino Médio.

O diagnóstico evidencia um descompasso entre acesso e qualidade, revelado pelo contraste entre as altas taxas de aprovação e os baixos níveis de aprendizagem. Em 2023, por exemplo, o Tocantins registrou aprovação de 96,3% nos anos finais do Ensino Fundamental e 94,6% no Ensino Médio, números superiores às médias do Brasil e da Região Norte, porém quando analisados os indicadores de proficiência, o cenário muda drasticamente, apenas 14% dos estudantes atingiram o nível adequado em Língua Portuguesa e 31% em Matemática nos anos finais, enquanto no Ensino Médio os resultados permaneceram estagnados em níveis insuficientes segundo o SAEB.

O panorama da educação básica tocantinense aponta avanços importantes, no entanto, não podemos desconsiderar os desafios que persistem. Além desses já mencionados, devemos considerar a necessidade de expandir a infraestrutura escolar em áreas remotas; a valorização dos professores e demais profissionais da educação e o acompanhamento diferenciado daqueles estudantes que enfrentam maiores fragilidades estruturais, pedagógicas e/ou socioeconômicas, principalmente em escolas de pequeno porte, localizadas em áreas rurais ou de difícil acesso, caso da Educação do Campo e Educação Indígena, por exemplo.

No caso da Educação do Campo, o estado registra 38.650 matrículas, em 480 escolas do campo (dados de 2024), evidenciando a relevância dessa modalidade para a realidade tocantinense. Porém, essas escolas lidam com dificuldades como longas distâncias, problemas de transporte escolar, infraestrutura limitada, conectividade insuficiente e necessidade de currículos contextualizados que dialoguem com a vida rural (Seduc/TO, 2025).

A Educação Indígena, por sua vez, em 2024, registrou 8.580 matrículas, contando com 97 escolas estaduais indígenas, o que mostra a representatividade das comunidades indígenas no cenário educacional tocantinense. Ainda assim, como na Educação do Campo, persistem desafios como infraestrutura escolar insuficiente, baixa conectividade (cerca de 50% de escolas indígenas de ensino médio possuem conexão), necessidade de profissionais bilíngues e valorização das práticas culturais e modos de vida tradicionais (Seduc/TO, 2025).

Assim, embora tenha registrado avanços sociais e econômicos, o Tocantins ainda enfrenta desafios estruturais, observando que as desigualdades territoriais e socioeconômicas afetam diretamente o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes. Esse contexto demanda estratégias que considerem suas especificidades regionais e socioculturais, cenário em que se destaca a importância da atuação das equipes multiprofissionais na educação, com vistas ao fortalecimento da aprendizagem, bem-estar e permanência dos estudantes na escola.

3.2 A institucionalização da Equipe Multiprofissional na rede estadual de ensino tocantinense

O trabalho das Equipes Multiprofissionais é consolidado em diversas áreas, especialmente no campo da Saúde, no entanto, na Educação, as práticas ainda se encontram em estágio embrionário (Klabunde e Asinelli-Luz, 2024). No Tocantins a entrada desta equipe, composta por psicólogos e assistentes sociais, foi impulsionada pela Lei Federal (nº 13.935/2019), que prevê a inserção destes profissionais na Educação Básica em nível nacional.

A regulamentação estadual ocorreu em 23 de março de 2022, por meio da Medida Provisória nº 7 de 22 de março de 2022, que em ato contínuo foi transformada na Lei nº 3.899, de 30 de março de 2022, que assegurou a contratação temporária de nutricionistas, psicólogos e assistentes sociais para compor as Equipes Multiprofissionais da rede estadual de ensino, com previsão salarial de R\$3.069,71, para uma jornada de trabalho de 40h semanais. Sendo os critérios de lotação divulgados pela Instrução Normativa nº 10, de 19 de dezembro de 2022.

A lotação foi organizada com base no porte das unidades de ensino, considerando os seguintes critérios:

Quadro 5 – Portes das Unidades Escolares de Ensino Regular

Unidade Escolar de Grande Porte:	Modelo I: a partir de 1.600 alunos Modelo II: de 1.066 a 1.599 alunos Modelo III: de 886 a 1.065 alunos Modelo IV: de 736 a 885 alunos
Unidade Escolar de Médio Porte:	Modelo V: de 616 a 735 alunos Modelo VI: de 496 a 615 alunos
Unidade Escolar de Pequeno Porte:	Modelo VII: de 376 a 495 alunos Modelo VIII: de 196 a 375 alunos Modelo IX: de 106 a 195 alunos Modelo X: até 105 alunos

Fonte: Anexo I à Instrução Normativa nº 10, de 19 de dezembro de 2022, DOE nº 6252 de 18 de janeiro de 2023, p.21.

Dessa forma, para escolas com mais de 1.600 estudantes, foram disponibilizados dois psicólogos e dois assistentes sociais; para aquelas com 736 a 1.065 estudantes: um psicólogo e um assistente social; já nas unidades educacionais com 496 a 735: um psicólogo e um assistente social para atuarem em duas escolas. Foram ainda, designados um psicólogo e um assistente social para cada três escolas de pequeno porte; e para aqueles municípios com uma única escola estipulou um profissional. Além disso, os profissionais lotados nas DREs ficaram responsáveis pelas escolas indígenas e de pequeno porte. Informações sintetizadas no quadro a seguir:

Quadro 6 – Critérios para lotação de psicólogos e assistentes sociais nas unidades escolares da rede estadual da educação 2023

Descrição de porte da unidade escolar	Quantidade de profissional/critério
Unidade Escolar de Grande Porte, Modelos I e II	2 Psicólogos e 2 Assistentes Sociais para cada escola
Unidade Escolar de Grande Porte, Modelos III e IV	1 Psicólogo e 1 Assistente Social para cada escola
Unidade Escolar de Médio Porte, Modelos V e VI	1 Psicólogo e 1 Assistente Social para cada 2 escola

Unidade Escolar de Pequeno Porte, Modelos VII, VIII e IX	1 Psicólogo e 1 Assistente Social para cada 3 escola
Município com apenas uma escola	1 profissional
Unidade Escolar de Pequeno Porte, Modelo X e Escolas Indígenas	Responsabilidade dos profissionais lotados nas DREs

Fonte: Anexo I à Instrução Normativa nº 10, de 19 de dezembro de 2022, DOE nº 6252 de 18 de janeiro de 2023, p.21.

Entre os anos de 2022 e 2023, a Unidade Técnica Executiva de Orientação Educacional (UTE), por meio do Núcleo Gestor Multiprofissional (NUGEM), instituída pela Portaria nº 2093/2019, vinha monitorando e acompanhando as ações desenvolvidas pelas Equipes Multiprofissionais, até a reestruturação administrativa da Seduc/TO por meio da Medida Provisória Nº 18, de 12 de Junho de 2023, que criou a Diretoria de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais, composta pela Gerência de Desenvolvimento Socioemocional (GDS) e Gerência de Mediação Escolar, Cultura de Paz e Educação em Direitos Humanos inseridas na Superintendência de Políticas Educacionais.

A Gerência de Desenvolvimento Socioemocional foi pensada com o propósito de orientar a prática das Equipes Multiprofissionais, compostas oficialmente por Orientadores Educacionais, Psicólogos e Assistentes Sociais, das SRE e Unidades Escolares da rede estadual de ensino. Atualmente, a referida Gerência é a responsável por subsidiar e monitorar a atuação da Equipe Multiprofissional em âmbito estadual, bem como criar protocolos e documentos orientadores da prática e conduta destes profissionais, além de promover capacitações e formações periodicamente.

Em maio de 2022, ainda na condição de UTE, foi elaborada a *Proposta de Trabalho da Unidade Técnica Executiva de Orientação Educacional/ Núcleo Gestor Multiprofissional*, documento que estabeleceu previamente a organização, os objetivos e as diretrizes de atuação da Equipe Multiprofissional ou como ficou conhecida “Tríade Multiprofissional”, devido sua composição (psicólogos, assistentes sociais e orientadores educacionais), constituindo-se como a principal referência norteadora das ações desenvolvidas na área em âmbito estadual.

A Proposta de Trabalho descreve as competências da UTE, em seus diferentes níveis de atuação, estabelecendo atribuições específicas para cada instância de gestão: o Núcleo Gestor das Equipes Multiprofissionais (atual GDS); os Núcleos Multiprofissionais das Diretorias Regionais de Educação (atual SREs); e os Pólos Multiprofissionais nas Unidades Escolares; segunda a qual o NUGEM subsidia, orienta e monitora a atuação das SREs,

enquanto estas oferecem apoio técnico e acompanhamento às equipes que atuam nas escolas. Além disso, o documento especifica as atribuições individuais de cada profissional que compõe a equipe (orientador educacional, assistente social e psicólogo), ao mesmo tempo em que define competências conjuntas a serem desenvolvidas pela “Tríade Multiprofissional”, a saber:

Quadro 7 – Competências da Tríade Multiprofissional (assistente social, psicólogo e orientador educacional)

I. Assegurar o direito de acesso e de permanência na escola;
II. Garantir condições de pleno desenvolvimento do estudante;
III. Atuar em processos de ingresso, regresso, permanência e conclusão dos estudos do estudante;
IV. Ampliar e fortalecer a participação familiar e comunitária em projetos oferecidos pelos sistemas de ensino;
V. Viabilizar o direito à educação básica dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, jovens e adultos, pessoas em privação de liberdade, estudantes internados para tratamento de saúde por longo período, em contextos urbanos, rurais, comunidades tradicionais e indígenas;
VI. Promover a valorização do trabalho de professores e de demais trabalhadores da rede pública de educação básica;
VII. Propor estratégias de intervenção em dificuldades escolares relacionadas a situações de violência, uso abusivo de drogas, gravidez na adolescência, vulnerabilidade social;
VIII. Acompanhar famílias em situações de ameaça, violações de direitos humanos e sociais;
IX. Articular a rede de serviços para assegurar proteção de mulheres, crianças, adolescentes, idosos, vítimas de violência doméstica, de intimidação sistemática (bullying);
X. Oferecer programas de orientação e apoio às famílias mediante articulação das áreas de educação, saúde, assistência social;
XI. Monitorar o acesso, a permanência e o aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda;
XII. Incentivar o reconhecimento do território no processo de articulação do estabelecimento de ensino e demais instituições públicas, privadas, organizações comunitárias locais e movimentos sociais;

XIII. Promover ações de combate ao racismo, sexismo, LGBTfobia, discriminação social, cultural, religiosa;
XIV. Estimular a organização estudantil em estabelecimentos de ensino e na comunidade por meio de grêmios, conselhos, comissões, fóruns, grupos de trabalhos, associações, federações e demais formas de participação social;
XV. Contribuir para fortalecer a gestão democrática das instituições de ensino;
XVI. Divulgar o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Estatuto da Igualdade Racial, o Estatuto da Juventude, a legislação social em vigor e as políticas públicas, contribuindo para a formação e o exercício da cidadania do estudante e da comunidade escolar;
XVII. Acompanhar o adolescente em cumprimento de medidas socioeducativas e a respectiva família na consecução de objetivos educacionais;
XVIII. Fortalecer a cultura de promoção da saúde física, mental, social, sexual, reprodutiva;
XIX. Apoiar o preparo básico para inserção do estudante no mundo do trabalho e na formação profissional continuada;
XX. Contribuir na formação continuada de profissionais da educação;
XXI. Articular a viabilização de recursos para o acompanhamento e monitoramento da Tríade em seus polos para fortalecimento e formações continuadas.

Fonte: Proposta de Trabalho... (Tocantins, 2022, p.28-30).

Como se observa, as competências atribuídas à Equipe Multiprofissional são apresentadas como um processo participativo, construído com a contribuição de cada categoria profissional. Nesse sentido, o documento assume a “atuação integrada” como base da “Tríade Multiprofissional”, sendo entendida como um modo de organizar o trabalho que aproxima as áreas e permite compreender as situações escolares “como um todo”. Dessa forma, a proposta defende que as intervenções sejam realizadas de forma articulada, apostando na colaboração entre os saberes como caminho para respostas mais sensíveis e coerentes às demandas educacionais e sociais presentes no cotidiano das escolas (Tocantins, 2022).

O documento também estabelece atribuições do “orientador educacional com a participação colaborativa da Equipe Multiprofissional” relacionadas aos seguintes programas implementados na rede estadual de ensino: (1) Programa de Recomposição da Aprendizagem; (2) Programa Evasão Escolar Nota Zero; (3) Estratégia Busca Ativa Escolar/UNICEF; ao acompanhamento das condicionalidades educacionais do (4) Programa Auxílio Brasil, atual Programa Bolsa Família, bem como às ações voltadas ao fortalecimento do (5) Grêmio

Estudantil, reforçando a atuação da Tríade Multiprofissional na implementação, monitoramento e avaliação dessas iniciativas no âmbito da rede estadual de ensino.

Além da Proposta de Trabalho, e em resposta ao agravamento dos episódios de violência no contexto escolar em nível nacional, foi criado, em 2023, o *Protocolo de Prevenção à Violência no Ambiente Escolar no Território do Tocantins* (Tocantins, 2023). Esse documento estabelece diretrizes para prevenção, identificação e enfrentamento das diferentes formas de violência nas escolas, e passa a integrar o conjunto de referenciais que orientam a atuação da Equipe Multiprofissional no estado.

O protocolo institui o Comitê Escolar de Segurança, define medidas de gestão para diretores, orienta a atuação diante de surtos e ataques, e propõe ações pedagógicas e socioemocionais voltadas à cultura de paz, ao fortalecimento de vínculos e à escuta ativa. Além disso, apresenta conceitos e tipificações de *bullying* e *cyberbullying*, recomenda práticas de segurança digital e classifica diferentes formas de violência, propondo uma abordagem integrada entre escola, família, comunidade e forças de segurança, com vistas a garantia de ambientes educativos mais seguros e acolhedores.

Embora não especifique diretamente as atribuições da Equipe Multiprofissional, o protocolo recomenda que as escolas que dispõem de psicólogos e assistentes sociais devem integrá-los ao Comitê Escolar de Segurança, e ainda incorpora ações alinhadas a atuação destes profissionais, como escuta ativa, acolhimento emocional, identificação de sinais de sofrimento psíquico, mediação de conflitos, prevenção ao *bullying* e ao *cyberbullying*, fortalecimento de vínculos, apoio à família e articulação com a rede de proteção.

Nesse sentido, o protocolo compreende a prevenção da violência escolar como um processo coletivo, interdisciplinar e intersetorial, e para tanto se comunica com a lógica intersetorial ao propor ações conjuntas entre escola, saúde, assistência social, segurança pública e comunidade, o que exige trabalho articulado da Equipe Multiprofissional com os Conselhos Tutelares, CRAS, CREAS, unidades de saúde, segurança pública, associações comunitárias e famílias (Tocantins, 2023).

Já em 2024, o governo do Tocantins, por meio da Seduc/TO publicou o novo *Regimento Escolar da Rede Estadual de Ensino*, um instrumento normativo e administrativo que orienta o funcionamento das unidades escolares em toda rede estadual de ensino. Nele estão reunidas as diretrizes que regulam a estrutura organizacional, os processos didáticos e pedagógicos, as normas disciplinares e a dinâmica de trabalho da instituição, além de definir os direitos e deveres de todos os membros da comunidade escolar.

A atualização do Regimento foi conduzida por uma comissão composta por representantes de diferentes segmentos da comunidade educacional, instituída pela Portaria/Seduc nº 1135, de 19 de julho de 2022, e pela primeira vez, incorporou formalmente profissionais da Psicologia e Serviço Social à Estrutura Administrativa da Comunidade Escolar, definindo tanto as atribuições específicas de cada categoria, quanto as competências conjuntas da Equipe Multiprofissional.

O Regimento estabelece no Art. 45 que o trabalho da Equipe Multiprofissional deve seguir os códigos éticos e metodológicos de cada profissão e atuar na mediação das relações escolares e sociais, contribuindo diretamente para a melhoria da aprendizagem e do clima institucional. Já no Art. 46, o documento lista 22 competências de natureza coletiva compartilhadas entre os três profissionais da equipe, as quais envolvem ações pedagógicas, socioemocionais, de proteção social e de articulação comunitária.

Nesse contexto, reserva-se a Seção V, Art. 49 para listar as atribuições do Psicólogo, conforme apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 8 – Atribuições do Psicólogo (Seduc/TO)

DAS ATRIBUIÇÕES DO PSICÓLOGO
I – contribuir com o coordenador pedagógico na elaboração de projetos pedagógicos, planos e estratégias a partir de conhecimentos da Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem;
II – participar da elaboração, execução e avaliação de políticas públicas voltadas à educação;
III – contribuir para a promoção dos processos de aprendizagem, buscando, juntamente com as equipes pedagógicas, garantir o direito a inclusão de todas as crianças e adolescentes;
IV – promover uma escuta ativa, considerando a dimensão de produção da subjetividade, sem reduzi-la a uma perspectiva individualizante, afastando-se do modelo clínico-assistencial;
V – propor ações de promoção de saúde mental e prevenção do sofrimento psíquico, no âmbito individual e/ou grupal, a partir das demandas identificadas;
VI – realizar avaliação psicológica ante as necessidades específicas identificadas no processo ensino-aprendizagem;

VII – auxiliar equipes da rede pública de educação básica na integração comunitária entre a escola, o estudante e a família;
VIII – contribuir na formação continuada de profissionais da educação;
IX – participar da elaboração de projetos de educação e orientação profissional;
IX – promover relações colaborativas no âmbito da equipe multiprofissional e entre a escola e a comunidade;
XI – atuar nas ações e projetos de enfrentamento dos preconceitos, das violências, da patologização, da medicalização e da judicialização na escola;
XII – auxiliar no processo de inclusão escolar, rompendo as práticas excludentes, orientando os professores a desenvolverem ações planejadas que promovam a apropriação do saber e desenvolvimento cognitivo do estudante;
XIII – promover discussões coletivas a respeito do processo de inclusão escolar, em que seja garantido o direito de pertencimento do estudante com deficiência ao ensino regular.
Parágrafo único. A atuação do psicólogo na rede pública de educação básica do sistema de ensino dar-se-á na observância das leis, regulamentações, instrumentais teóricos e metodológicos da Psicologia.

Fonte: Regimento Escolar da Rede Estadual de Ensino (Tocantins, 2024, p. 42-43).

Dessa forma, que é atribuído ao psicólogo atuar na dimensão coletiva, preventiva e institucional, contribuindo para a promoção da aprendizagem, da inclusão escolar, para o fortalecimento das relações entre escola, família e comunidade, além de desenvolver ações de saúde mental, mediação de conflitos, enfrentamento de violências e preconceitos, e apoiar políticas e projetos educacionais voltados ao desenvolvimento integral dos estudantes. Atribuições alinhadas aquelas previstas pela *Nota Técnica sobre Atribuições da(o) Psicóloga(o) Escolar e Educacional* da ABRAPEE (2020), bem como pelo CRP (2019).

O Regimento Escolar deixa claro o princípio da intersetorialidade ao definir as competências conjuntas da Equipe Multiprofissional e seu papel na articulação com a rede de proteção, estabelecendo que assistente social, psicólogo e orientador educacional atuem de maneira integrada com outros setores e Políticas Públicas e propondo ações voltadas à garantia de direitos, proteção social, acompanhamento de estudantes e famílias e integração com equipamentos como saúde, assistência social, Conselho Tutelar e demais serviços do território.

Pode-se afirmar que o eixo central da atuação da Equipe Multiprofissional da rede estadual de ensino do Tocantins têm sido as Competências Socioemocionais, prova disso são

as nomenclaturas da Diretoria e Gerência responsáveis pelas equipes, além do programa Escola de Emoções implementado pela Seduc em 2023, lançado em quatro dias de formação, que ocorreu entre os dias 14 e 17 de agosto com as Equipes Multiprofissionais da gestão e SREs, contemplando aproximadamente 1600 profissionais (AFnoticias, 2023).

O referido programa integra o Programa de Fortalecimento da Educação (PROFE) e tem como objetivo implementar as competências socioemocionais no currículo escolar da rede pública de ensino de todo o território tocantinense, e se apresenta como atribuição dos psicólogos, assistentes sociais e orientadores educacionais que compõem a Equipe Multiprofissional em articulação com os professores. Contando com materiais didáticos específicos e impressos da educação infantil até o 9º ano do ensino fundamental, direcionados aos estudantes, professores e à família (Tocantins, [s.d.]).

Vale ressaltar que em 2023 era comum ser noticiado que o estado do Tocantins é destaque nacional com o maior número de equipes multiprofissionais nas escolas estaduais, com mais de 230 psicólogos, 260 assistentes sociais e mais de 600 orientadores educacionais e com a promessa de contratar um profissional de cada categoria para cada unidade escolar (AFnoticias, 2023; Mota, 2023).

No entanto, em 2025 houve uma abrupta retirada de psicólogos e assistentes sociais das escolas estaduais de pequeno e médio porte, gerando críticas que tal medida seria um retrocesso no avanço da educação, como é o caso da publicação de Pedro Ferreira Nunes, professor da Rede Estadual de Ensino do Tocantins, que escreveu o seguinte, em seu blog *Das barrancas do Rio Tocantins*:

Fim da equipe multiprofissional das unidades escolares de pequeno e médio porte é retrocesso na Rede Pública Estadual de Educação do Tocantins [...] A presença desses profissionais nos últimos anos trouxe um enorme ganho, sobretudo na política de permanência estudantil. De modo que tal medida terá certamente um impacto negativo para a comunidade escolar (Pedro Ferreira Nunes, 20 fev. 2025).

A composição de psicólogos da Rede Estadual de Ensino do Tocantins para o exercício de 2025 foi definida pela Instrução Normativa nº 02, de 21 de janeiro de 2025, publicada no DOE-TO nº 6750, de 04 de fevereiro de 2025, que estabelece os procedimentos de lotação e remoção dos servidores públicos da Secretaria da Educação. O documento apresenta o quantitativo de profissionais lotados nas SREs e orienta que a distribuição desses servidores deve considerar os seguintes critérios:

Quadro 9 – Critério para composição da equipe multiprofissional (psicólogos, assistentes sociais) – 2025

Escolas com até 300 estudantes	Atendidos pelos psicólogos e assistentes sociais, lotados nas SREs.
Nos municípios que tenha entre 301 e 900 estudantes	1 assistente social
Nos municípios que tenha entre 901 e 1600 estudantes	2 assistentes sociais
Nas unidades escolares que tenha acima de 1600 estudantes	1 psicólogo e 1 assistente social, exclusivo
Municípios fora da sede com até 4 escolas	1 para cada 4 escolas
Municípios fora da sede acima de 5 escolas	2 para atender acima de 5 escolas

Fonte: Anexo IV à Instrução Normativa nº 02, de 21 de janeiro de 2025 (DOE-TO nº 6750, de 04 de fevereiro de 2025, p.30).

Conforme o quadro oficial da normativa, a rede estadual conta atualmente com 170 psicólogos, distribuídos da seguinte forma: 29 na SRE de Araguaína, 18 na SRE de Araguatins, 5 na SRE de Arraias, 08 na SRE de Colinas, 12 na SRE de Dianópolis, 07 na SRE de Guaraí, 18 na SRE de Gurupi, 8 na SRE de Miracema, 18 na SRE de Palmas, 12 na SRE de Paraíso, 8 na SRE de Pedro Afonso, 17 na SRE de Porto Nacional e 10 na SRE de Tocantinópolis (Tocantins, 2025).

De acordo com as orientações complementares da Instrução Normativa, os psicólogos e assistentes sociais lotados nas SREs assumem a responsabilidade pelo atendimento das Escolas Indígenas e das unidades escolares que possuem menos de 299 alunos, sendo responsabilizados pela cobertura das demandas nesses contextos específicos. A normativa também estabelece, que as contratações ocorrerão conforme vagas nas unidades escolares, nos departamentos da sede da Seduc e nas próprias SREs, considerando para seleção, a análise curricular e a formação adequada, sendo exigido para os cargos de nutricionista, psicólogo e assistente social, formação superior na respectiva área de atuação e registro no conselho profissional do Estado do Tocantins.

Os critérios estabelecidos para 2025 deixa transparecer uma significativa mudança na distribuição dos profissionais da Equipe Multiprofissional, se comparados com aqueles

previstos em 2023. Enquanto a normativa anterior buscava inserir psicólogos e assistentes sociais das unidades escolares por meio de uma distribuição proporcional ao porte das escolas, o novo modelo desloca a responsabilidade para as SREs. Assim, a lotação, antes centrada na escola como espaço de atuação, passa a se organizar majoritariamente a partir das SREs, ampliando o número de escolas atendidas por poucos profissionais e reduzindo a vinculação destes com a rotina cotidiana das unidades escolares.

Essa alteração normativa acontece em um contexto de crescente pressão institucional e social pela ampliação da presença de psicólogos na rede estadual. Um exemplo disso é o requerimento apresentado pelo deputado estadual Dr. Danilo Alencar, que solicitou a disponibilização de psicólogos para todas as unidades da rede estadual de ensino em razão do número crescente de casos de suicídio e de tentativas entre adolescentes (AL/TO, 2025). Esse movimento reforça a compreensão de que a atuação desses profissionais não é acessória, mas parte estruturante da política educacional e da garantia de direitos das crianças e adolescentes.

Pode-se considerar que efeitos do novo modelo de distribuição serão mais intenso sobre as escolas situadas em territórios vulneráveis, visto que, sem vínculo direto com a dinâmica escolar, o trabalho preventivo, a mediação de conflitos, o acolhimento, a articulação com as famílias e a com a rede de proteção tornam-se mais difíceis de implementar. Assim, a reorganização administrativa corre o risco de aprofundar desigualdades internas à própria rede estadual, reduzindo a capacidade de resposta às demandas psicossociais nos contextos escolares que mais necessitam desse apoio.

Ao observar o percurso da Equipe Multiprofissional na rede estadual de ensino do Tocantins, percebe-se um movimento marcado por avanços e por desafios. Nesse cenário, é válido apresentar a experiência do município de Palmas, capital do estado, que conseguiu avançar na efetivação da Lei nº 13.935/2019, se destacando por já ter regulamentado e colocado em funcionamento a atuação de psicólogos e assistentes sociais na educação básica. Por essa razão, o tópico a seguir apresenta Palmas como um exemplo positivo no contexto tocantinense, buscando compreender em que medida a capital pode ser considerada uma referência na implementação da lei e no fortalecimento de práticas intersetoriais na educação.

3.3 Palmas como referência na efetivação da Lei nº 13.935/2019

Palmas, capital do estado do Tocantins, fundada em 20 de maio de 1989, é a capital mais jovem do Brasil. Atualmente é a maior cidade do estado, com 306.296 habitantes, reconhecida entre os municípios da região norte, como aquele que oferece a melhor qualidade

de vida à população. Cidade planejada, mistura aspectos interioranos e urbanos, construída com amplas avenidas, forte preservação ambiental, rica diversidade cultural e paisagens naturais marcadas pelo rio Tocantins (Palmas, 2024).

No campo da Educação, o município de Palmas é responsável pela oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, sob gestão da Secretaria Municipal da Educação (SEMED). A rede municipal mantém 34 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), destinados ao atendimento de berçário, maternal e pré-escola (Portal ToNotícias, 2025). Esses CMEIs constituem a principal porta de entrada da primeira infância na educação pública da capital e acolhem milhares de crianças de seis meses a cinco anos e onze meses de idade.

De acordo com a SEMED, a rede municipal de ensino é composta por 82 unidades educacionais distribuídas em todas as regiões da cidade, incluindo áreas urbanas, rurais e os distritos de Taquaruçu e Buritirana⁶. Palmas destaca-se nacionalmente como uma das primeiras capitais brasileiras a institucionalizar um modelo próprio para a modalidade de Educação Integral. A *Política de Ensino da Educação Integral em Tempo Integral de Palmas/TO*, instituída pela Portaria nº 0175/2025 consolida diretrizes curriculares, organizacionais e pedagógicas que orientam o referido modelo. O documento registra que o município possui 21 escolas de Ensino Fundamental com atendimento 100% em Tempo Integral, além de três CMEIs que também funcionam integralmente.

É nesse contexto de expansão, organização e fortalecimento das políticas educacionais municipais que se insere a Lei Municipal nº 2.804, de 19 de dezembro de 2022, a qual regulamenta, no âmbito municipal, a Lei Federal nº 13.935/2019, reconhecendo a importância dos profissionais de Psicologia e Serviço Social no cotidiano escolar. Dessa forma, Palmas torna-se um dos primeiros municípios brasileiros a regulamentar a atuação desses profissionais.

A legislação municipal estabelece atribuições específicas para cada profissional, prevendo que seja orientada por um modelo preventivo, protetivo e pedagógico, com ações direcionadas ao estudante, à família, aos profissionais da educação e à comunidade. Dessa forma, a atuação multiprofissional se volta tanto para o desenvolvimento integral do estudante quanto para a compreensão das dinâmicas sociais e institucionais que influenciam o processo educacional (Palmas, 2022).

Dentre os avanços da referida lei, destaca-se a criação de 81 vagas para psicólogos e 81 vagas para assistentes sociais; bem como a definição da remuneração inicial no valor de R\$

⁶ O território do município de Palmas é composto pela sede municipal e por dois distritos administrativos: Taquaruçu e Buritirana.

4.630,35, posteriormente atualizada para R\$ 4.954,47 pela Lei nº 2.852/2023; e a determinação de que os cargos sejam financiados pelo Tesouro Municipal e pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), com a implementação condicionada à disponibilidade orçamentária e financeira.

Outro ponto de destaque é a vinculação da carreira de psicólogos e assistentes sociais ao *Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Município de Palmas* (PCCR) Lei Municipal n.º 2.998/2023, que confere estabilidade jurídica, progressão funcional e inserção plena dos profissionais no contexto educacional. Trata-se de um diferencial importante, já que em muitos municípios brasileiros a implementação da Lei 13.935/2019 é feita de maneira precária, por meio de contratos temporários e sem integração à carreira do magistério ou do quadro técnico educacional.

Após a regulamentação, Palmas avançou rapidamente para a efetivação da política, realizando o *Concurso Público para Provimento de Cargos do Quadro de Profissionais da Educação Básica do Município de Palmas* (Edital nº 62/2024, de 19 de junho de 2024). Dentre diferentes especialidades, houve a previsão de 30 vagas para psicólogos e 30 vagas para assistentes sociais, além de 11 vagas para nutricionistas, cargos denominados de Analistas Educacionais, com remuneração inicial fixada em R\$6.532,91, superior àquela anteriormente prevista, valor que posiciona Palmas entre os municípios com maiores salários do país para profissionais de psicologia escolar em redes públicas, consolidando a cidade como referência positiva na valorização desses trabalhadores.

O processo seletivo foi composto por Prova Objetiva de Conhecimentos, de caráter classificatório e eliminatório, e Análise de Títulos, de caráter classificatório, com exigência mínima de graduação em Psicologia, para o provimento do cargo de Analista Educacional – Psicólogo. O edital também estabeleceu uma jornada de trabalho de 40 horas semanais. Dentre as atribuições previstas para o cargo, foram descritas as seguintes atividades:

Subsidiar a elaboração de projetos pedagógicos, planos e estratégias, a partir de conhecimentos da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem; Participar da elaboração, execução e avaliação de políticas públicas voltadas à educação; Contribuir para a promoção dos processos de aprendizagem, buscando, juntamente com as equipes pedagógicas, garantir o direito à inclusão de todas as crianças e adolescentes; Orientar nos casos de dificuldades nos processos de escolarização; Realizar avaliação psicológica ante às necessidades específicas identificadas no processo ensino-aprendizado; Auxiliar equipes da rede pública de educação básica na integração comunitária entre a escola, o estudante e a família (UFT, Edital nº 62/2024).

A combinação entre regulamentação legal, definição de carreira, realização de concurso público e oferta de remuneração competitiva coloca Palmas como exemplo nacional de implementação efetiva da Lei 13/935/2019. Enquanto grande parte dos municípios brasileiros ainda debate modelos e enfrenta dificuldades para estruturar equipes multiprofissionais, a capital tocantinense apresenta um avanço coerente e bem fundamentado, demonstrando compromisso institucional com o desenvolvimento integral do estudante e com a valorização dos profissionais que atuam na educação básica.

No que se refere à intersetorialidade no município de Palmas, na busca de construir um espaço permanente de articulação entre as secretarias municipais de Saúde, Educação e Assistência Social, em 19 de dezembro de 2018 foi instituído a Comissão Intersetorial de Políticas Públicas (CIPP), por meio do Decreto Municipal nº 1.675/2018.

O principal objetivo deste decreto era promover a integração das Políticas Públicas municipais, especialmente no atendimento de crianças, adolescentes e suas famílias, por meio da elaboração, monitoramento e encaminhamento de planos intersetoriais ao Juizado da Infância e da Juventude. Dessa forma, o decreto representou um passo inicial na construção de um trabalho intersetorial, capaz de articular diferentes setores do poder público em torno de uma agenda de proteção integral (Palmas, 2018).

Contudo, apesar de sua relevância, o decreto possuía um caráter ainda embrionário, pois não foi acompanhado de um regimento interno que definisse as regras de funcionamento, periodicidade das reuniões, fluxo de encaminhamentos ou responsabilidades específicas de cada secretaria. Em outras palavras, a CIPP existia formalmente, mas sem condições operacionais para desempenhar as suas atribuições.

Outro aspecto importante, é que o Decreto (nº 1.675/2018) é anterior à Lei Federal (nº 13.935/2019) e consequentemente, à Lei Municipal (nº 2.804/2022), legislações que consolidaram a obrigatoriedade da presença de psicólogos e assistentes sociais na educação básica e delimitaram o trabalho multiprofissional nas escolas. Dessa forma, este decreto pode ser compreendido como um marco precursor da política intersetorial em Palmas, ainda que desarticulado dessas bases legais que só seriam estabelecidas nos anos seguintes.

Apenas em 10 de abril de 2025, o *Regimento Interno da Comissão Intersetorial de Políticas Públicas* foi publicado no Diário Oficial do Município de Palmas (DOM nº 3.691), regulamentando oficialmente a comissão, formalizando sua organização interna e suas competências, definindo a estrutura da coordenação, especificando os fluxos internos e instituindo a periodicidade das reuniões. Além disso, o Regimento regulamenta o processo de elaboração, execução e monitoramento dos planos intersetoriais, agora chamados de Planos de

Atuação Conjunta (PAC), bem como fornece segurança jurídica e clareza sobre a articulação entre os órgãos da Rede de Proteção (Palmas, 2025).

De acordo com o referido documento, a CIPP:

[...] tem como finalidade articular, planejar, acompanhar e avaliar a execução dos Planos de Atuação Conjunta (PAC) para crianças e adolescentes em situação de risco, promovendo a integração das políticas públicas junto aos agentes da Rede de Proteção para o cumprimento dos mecanismos legais previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente, conforme, art.101 do ECA (Palmas, 2025).

Sendo composta por representantes das seguintes instituições: 1) Secretaria Municipal de Ação Social (SEMAS); 2) Secretaria Municipal de Saúde (SEMUS); 3) Secretaria Municipal de Educação (SEMED); 4) Conselhos Tutelares e de Direitos de Palmas; 4) Secretaria Estadual da Educação (SEDUC); e 5) Outros órgãos ou entidades privadas que desenvolvam programas relacionados à proteção da infância e adolescência, conforme avaliação da Comissão (Palmas, 2025).

A regulamentação a CIPP ocorreu em um contexto no qual Palmas já havia avançado na implementação da Lei Federal (nº 13.935/2019), a partir da Lei Municipal (nº 2.804/2022), que regulamenta a atuação de psicólogos e assistentes sociais na educação básica, e da sua efetiva inserção, por meio de concurso público para provimento das vagas. Assim, a intersetorialidade prevista em 2018 demorou sete anos para ser operacionalizada, passando a alinhar-se às transformações institucionais e educacionais do município.

Dessa forma, o regimento interno da CIPP emerge como peça fundamental na política intersetorial de Palmas, visto que, além de complementar o decreto de 2018, se articula com as legislações educacionais posteriores, fortalecendo o trabalho integrado entre os setores da rede de proteção e oferecendo suporte às ações dos psicólogos e assistentes sociais recém-incorporados à Rede Municipal de Ensino. Com isso, espera-se a consolidação de um ambiente institucional mais sólido, capaz de sustentar intervenções intersetoriais de forma coordenada, contínua e juridicamente respaldada.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 Tipo de Pesquisa

O estudo configura-se como uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, do tipo descritivo-analítica, visto que inicialmente, buscou-se descrever as práticas intersetoriais relatadas pelas participantes no contexto da atuação em Psicologia Escolar e Educacional, e ao mesmo tempo assumiu-se um caráter analítico ao interpretar esses relatos à luz do referencial teórico adotado. Essa perspectiva dialoga com Yin (2016), que compreende a investigação qualitativa como processo de construção interpretativa e indutiva da realidade social.

A natureza qualitativa é adequada ao objetivo proposto, uma vez que o objeto de estudo envolve relações humanas, processos institucionais e dimensões subjetivas que não podem ser captadas por instrumentos padronizados, bem como permite analisá-lo em profundidade, privilegiando sentidos, significados e narrativas atribuídos pelas psicólogas às suas práticas, desafios e experiências.

As bases teóricas deste estudo fundamenta-se no diálogo entre a Psicologia Escolar e Educacional sob uma perspectiva crítica e as Políticas Públicas de Educação, Saúde e Assistência Social. Esta perspectiva apoia-se nas abordagens histórico-cultural e sócio-histórica para compreender o ser humano, reconhecendo o desenvolvimento humano como um processo mediado pela cultura, pelas relações sociais e pelas condições históricas de existência. Nesse sentido, atribui-se ao psicólogo um posicionamento ético e político comprometido com a transformação social (Meira e Antunes, 2003; Antunes, 2008), cuja atuação se constrói na articulação com diferentes setores e redes de proteção social.

4.2 Participantes da Pesquisa

Esta pesquisa teve como público-alvo psicólogos escolares atuantes em escolas públicas da Rede Estadual de Ensino do Estado do Tocantins, considerando os seguintes critérios de inclusão: (a) Ser psicólogo da rede estadual de ensino do Tocantins no momento da pesquisa ou ter atuado recentemente nesse contexto; (b) Desenvolver suas atividades profissionais diretamente em escolas públicas da rede estadual, independente se em regime parcial ou integral; (c) possuir experiência mínima de 6 meses de atuação que possibilitasse relatar práticas relacionadas ao cotidiano escolar e à articulação com outras políticas públicas; e (d) Manifestar interesse em participar da pesquisa e assinar o TCLE.

Foram excluídos da pesquisa: (a) Psicólogos vinculados exclusivamente a outras políticas públicas (como saúde ou assistência social) sem atuação em Psicologia escolar; (b) Profissionais da Psicologia que não atuavam na rede estadual de ensino do Tocantins no momento da pesquisa; (c) Psicólogos lotados nas Equipes Multiprofissionais da sede da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/TO), bem como nas Superintendências Regionais de Educação (SREs), que não tivesse diretamente vinculado à atuação nas unidades escolares; e (d) Profissionais que não aceitaram participar da pesquisa ou não assinaram o TCLE.

É importante mencionar que psicólogos escolares atuantes na Educação Indígena, Quilombola ou do Campo não foram incluídos nesta pesquisa, uma vez que não foram localizados participantes com atuação nesses contextos durante o processo de seleção. Ressalta-se que estas modalidades educacionais apresentam especificidades socioculturais, territoriais e políticas que demandam análises próprias. Assim, destaca-se a importância de que estudos futuros investiguem de forma específica a atuação da Psicologia nesses contextos no estado do Tocantins, considerando suas particularidades e relevância no cenário educacional tocaninense.

A seleção dos participantes ocorreu por meio da técnica de amostragem *snowball* (bola de neve), forma de amostra não probabilística que usa cadeias de referência e indicações (Vinuto, 2014), combinada à técnica de conveniência, ao considerar a disponibilidade e o interesse dos profissionais em participar do estudo (Yin, 2016).

Nessa estratégia, um participante indica outro possível participante que atenda aos critérios da pesquisa, favorecendo o acesso aos profissionais da rede. Embora essa técnica possa gerar concentrações em determinados círculos de relações, buscou-se ampliar a diversidade das participantes, contemplando psicólogas atuantes em diferentes contextos da rede estadual de ensino e vinculadas a distintas regiões administrativas. Dessa forma, procurou-se minimizar possíveis vieses decorrentes da indicação em rede e garantir maior diversidade de experiências profissionais no conjunto de dados analisados.

O processo ocorreu da seguinte forma:

1. Inicialmente, buscou-se uma psicóloga lotada em uma escola estadual. As experiências prévias dos pesquisadores com psicólogos e demais profissionais da educação em exercício na Seduc/TO permitiram identificar psicólogos e estabelecer contatos iniciais com base em relações já existentes.
2. Após a primeira indicação, cada participante sugeriu outros possíveis colaboradores.

3. As entrevistas avançaram pela rede de contatos profissionais até que os conteúdos começaram a se repetir com alta frequência, sem acrescentar novos elementos relevantes aos objetivos da pesquisa.

Cabe registrar que a intenção inicial foi garantir maior representatividade territorial possível, buscando contemplar psicólogos lotados em todas as regionais do estado, no entanto, o número de participantes não foi previamente definido, uma vez que pesquisas qualitativas priorizam a profundidade analítica e não representatividade estatística (Yin, 2016). Assim, a quantidade de entrevistas foi orientada pelo critério de saturação teórica, entendido como o momento em que novas entrevistas deixam de acrescentar informações significativamente novas aos dados já obtidos.

No decorrer do processo de análise preliminar das entrevistas, observou-se a recorrência de temas e experiências semelhantes entre as participantes, especialmente no que se refere às práticas desenvolvidas no cotidiano escolar e aos desafios enfrentados na articulação com a rede de proteção. Diante dessa repetição de experiências, considerou-se que os dados alcançaram um nível satisfatório de saturação.

Nesse sentido, participaram da pesquisa um total de 12 psicólogas que atuam em escolas estaduais do Tocantins. Ressalta-se que todas as participantes são mulheres, o que reflete uma característica histórica e estrutural da profissão no Brasil, marcada por forte feminização. Estudos sobre a profissão indicam que a Psicologia apresenta predominância feminina tanto na formação quanto na atuação profissional, fenômeno observado em diferentes regiões do país (Lhullier/CFP, 2013). No contexto tocantinense, essa predominância também se evidencia, de modo que a composição da amostra reflete a realidade profissional existente no território investigado.

Para preservar o anonimato, cada participante recebeu o nome de mulheres que se tornaram símbolos de representatividade histórica, cultural ou identitária do estado do Tocantins, conforme apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 10 – Pseudônimos atribuídos às participantes

PSEUDÔNIMO	BIOGRAFIA
Aureny	Aureny Siqueira Campos, esposa do ex-governador Siqueira Campos, primeira mulher a ocupar a posição de primeira-dama do Tocantins, desempenhou um papel crucial na criação do estado e da capital, com forte atuação social através da <i>Fundação Santa Rita de Cássia</i> e programas como os <i>Pioneiros Mirins</i> . Faleceu em 2020 aos 96 anos.

Dalva Magalhães	Foi a primeira mulher a assumir o comando do Poder Judiciário do Tocantins, tomando posse como presidente do Tribunal de Justiça em 1º de fevereiro de 2005. Também se tornou a primeira mulher a presidir o Tribunal Regional Eleitoral (TRE). Em Palmas, atuou como a primeira juíza eleitoral, primeira juíza da Infância e Juventude e diretora do Fórum da capital. Faleceu em 2008, aos 68 anos.
Dona Miúda	Guilhermina Ribeiro da Silva (1928-2010), precursora do artesanato em capim dourado e líder comunitária do Jalapão.
Dona Raimunda	Raimunda Gomes da Silva (1940-2018), ex-quebradeira de coco, tornou-se símbolo da força das mulheres do campo e representante da luta e garra dos moradores do extremo norte do Tocantins. Em 2003, ganhou o prêmio <i>Betha Luz</i> , concedido pelo Senado Federal, as mulheres que tenham relevante contribuição na defesa dos direitos da mulher e questões de gênero no Brasil.
Dona Santinha	Diomar Ribeiro Silva Gomes, é uma figura importante da comunidade quilombola Mumbuca, no município Mateiros, região do Jalapão, conhecida por seu trabalho com capim dourado e pela preservação da cultura local.
Elizângela Glória	Elizângela Glória Cardoso, ex-reitora da Unitins, foi uma importante líder educacional no Tocantins, cujo nome batiza uma escola estadual em Palmas. Faleceu em 2017, aos 36 anos.
Mãe Romana	Romana Pereira da Silva, nascida em 1941, líder religiosa tocaninense, ficou famosa pelas esculturas em pedra canga construídas ao redor de sua casa em Natividade/TO. Inspirou a personagem de Fernanda Montenegro na novela <i>O outro lado do Paraíso</i> , produzida pela Rede Globo em 2017.
Mária de Fátima	Mária de Fátima Abade Barbosa, ex-quebradeira de coco babaçu que, aos 70 anos, concluiu a Licenciatura em Educação do Campo – Artes pela Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), e tornou-se um símbolo de resiliência e inspiração.
Noêmia	Noêmia Ribeiro da Silva, conhecida como “Doutora”, filha de Dona Miúda, matriarca da Comunidade Mumbuca, continua o legado da mãe e do artesanato no Jalapão.
Olga Cavalcante	Olga Maria Bezerra Cavalcante, pioneira do jornalismo no Tocantins e também do serviço público estadual, aprovada no primeiro concurso público do estado. Faleceu em 2017, aos 66 anos.
Tia Naninha	Ana Benedita de Cerqueira e Silva (1938-2023) foi um ícone cultural e gastronômico do Tocantins que se tornou famosa em todo o Brasil e até no exterior pela criação do tradicional biscoito Amor Perfeito, símbolo da culinária tocaninense e reconhecido como Patrimônio Cultural e Imaterial do Estado.

Tia Rosa	Maria Rosa Vieira de Sousa (1961-2023), mas conhecida como “Tia Rosa” foi a primeira pessoa a abrir um restaurante em Mateiros, município-chave da região do Jalapão, tornando-se referência da gastronomia voltada para visitantes/turistas na área.
----------	---

Fonte: Criado pela autora com base nas informações disponíveis em: AL/TO (2008), Maju Cotrim (2017, 2018), Tocantins (2015), Costa (2017), Unitins (2018), G1 Tocantins (2025).

4.3 Instrumentos e Materiais

Foi utilizada uma entrevista semiestruturada, orientada pelo roteiro (Anexo A) proveniente da pesquisa matricial *Atuação de psicólogos escolares e educacionais na América Latina: concepções, desafios e inovações nas políticas públicas de educação básica*, sob coordenação da Professora Dra. Marilene Proença, à qual o projeto macro que integra este estudo se vincula. O roteiro contempla: trajetória profissional, ações e projetos desenvolvidos, desafios enfrentados, referências técnicas utilizadas, percepções sobre o papel da Psicologia Escolar, contribuições e limitações do trabalho, dentre outros aspectos. A entrevista semiestruturada foi escolhida por possibilitar maior flexibilidade na condução do diálogo com as participantes, ao mesmo tempo em que garante a abordagem de temas previamente definidos a partir dos objetivos da pesquisa.

Embora houvesse questões norteadoras, as entrevistas foram conduzidas de forma dialogada, permitindo que outras questões emergissem espontaneamente a partir das falas das participantes. Esse formato ampliou a profundidade e a riqueza dos relatos, favorecendo a exploração das experiências, percepções e práticas profissionais das participantes. Além disso, a utilização do roteiro orientador contribuiu para manter certa uniformidade entre as entrevistas, sem impedir o surgimento de novos elementos ao longo da conversa.

4.4 Procedimentos de coletas de dados

A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas complementares:

A primeira etapa consistiu em uma revisão teórica, composta por revisão bibliográfica e pesquisa documental, com o objetivo de aproximar a pesquisadora do que vem sendo produzido acerca da atuação do psicólogo escolar e das práticas intersetoriais no campo da educação. Inicialmente, realizou-se uma Revisão Bibliográfica, com a finalidade de estabelecer contato com o tema e fundamentar teoricamente a pesquisa, sem a pretensão de esgotar as

fontes existentes. Esse método envolve, tradicionalmente, a leitura e a análise de estudos já produzidos sobre o tema e sobre questões relacionadas, buscando dialogar essas produções com o referencial teórico que orienta a pesquisa (Alves-Mazzotti, 2002).

Para tanto, a busca bibliográfica foi realizada nas principais bases de dados da área, a saber: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), *Biblioteca Virtual em Saúde – Psicologia* (BVS-Psi), *Portal de Periódicos Eletrônicos de Psicologia* (PePSIC), *Revista Psicologia Escolar e Educacional* vinculada à ABRAPEE, bem como pesquisas livres no *Google Acadêmico*. Essas plataformas foram selecionadas por concentrarem produções científicas relevantes e consolidadas no campo da Psicologia e da Educação.

Utilizaram-se como descritores: Intersetorialidade, Psicologia Escolar e Educacional e Trabalho Intersetorial, combinados de diferentes formas, a fim de ampliar o alcance das buscas. Como critérios de inclusão, foram selecionados trabalhos produzidos no Brasil, publicados em língua portuguesa, que abordassem a Psicologia na interface com a Educação e a intersectorialidade, com ênfase em estudos vinculados à Psicologia Escolar e Educacional sob a perspectiva crítica.

Paralelamente, foi realizada uma pesquisa documental, com foco no contexto do estado do Tocantins, buscando resgatar normativas, legislações, documentos institucionais e diretrizes que subsidiam a atuação de psicólogos no âmbito educacional, tanto em nível nacional quanto estadual. As buscas documentais concentraram-se no Diário Oficial, no site oficial do Governo do Tocantins e em páginas institucionais de secretarias e órgãos públicos relacionados à educação e às políticas sociais. Contudo, esse processo revelou dificuldades, como a pouca transparência institucional e a reduzida disponibilidade de referenciais locais que orientem a atuação da Psicologia Escolar no estado. Os textos selecionados e analisados nesta etapa compõem o quadro teórico da pesquisa, servindo de base para a compreensão crítica do objeto de estudo e para a análise dos dados produzidos na etapa seguinte.

A segunda etapa versou sobre a investigação de campo e a análise dos resultados. As entrevistas foram aplicadas individualmente em formato virtual, entre o final de 2024 e meados de 2025, por meio da plataforma digital *Google Meet*, com duração média de 30 a 40 minutos. A opção pela realização das entrevistas em formato virtual, se justifica pela expressiva extensão territorial do Tocantins, o que dificultaria a realização de entrevistas presenciais sem implicar elevados custos financeiros e logísticos. Além disso, o formato virtual facilita a participação, ampliando o acesso aos profissionais distribuídos em diferentes regiões do estado, bem como possibilita maior flexibilidade de horários, sem prejuízo à qualidade da coleta de dados.

A aplicação seguiu os seguintes procedimentos: (1) Envio e aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); (2) Agendamento das entrevistas; (3) Gravação em vídeo e áudio, mediante autorização das participantes; (4) Transcrição literal e integral das falas, assegurando sua fidedignidade; e (5) Conferência das transcrições.

O trabalho foi desenvolvido com o apoio do *Grupo de Estudos e Pesquisa na Interface Psicologia/Educação*, no momento, composta pelo professor coordenador; duas mestrandas vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências e Saúde (PPGECS/UFT), entre elas a pesquisadora; e três estudantes do curso de Psicologia da UFT, sendo duas bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFT). As responsabilidades foram distribuídas entre as integrantes, durante as diferentes etapas do estudo, incluindo planejamento, contato com as participantes, coleta de dados, transcrição, organização e análise do material, sob orientação coletiva do projeto *Atuação das(os) Psicólogas(os) na Educação Básica do Estado do Tocantins: implicações da Lei nº 13.935/2019*, coordenado pelo prof. Dr. Ladislau.

4.5 Análise de dados

A análise dos dados foi realizada por meio da Análise Temática (AT), conforme proposta por Braun e Clarke (2006), um método qualitativo que possibilita identificar, analisar e interpretar padrões de sentido (temas) presentes nos dados. Trata-se de uma abordagem flexível, amplamente utilizada em pesquisas em Psicologia, especialmente quando se busca compreender significados atribuídos às experiências, práticas e contextos institucionais.

A opção pela Análise Temática mostrou-se coerente com os objetivos da pesquisa e com o referencial da Psicologia Escolar e Educacional crítica, uma vez que permite uma leitura interpretativa dos discursos, considerando os contextos sociais, históricos e institucionais nos quais as práticas profissionais se constituem.

O processo analítico seguiu as etapas propostas pelas autoras (Braun e Clarke, 2006):

1) Familiarização com os dados: as entrevistas transcritas foram lidas e relidas integralmente, possibilitando uma aproximação com o material coletado.

2) Codificação inicial: realizou-se a codificação das falas a partir da identificação de elementos relevantes relacionados aos objetivos da pesquisa, destacando unidades de sentido presentes nos relatos.

3) Busca por temas: com base na identificação de padrões de sentido compartilhados entre as participantes, os dados foram agrupados e organizados em conjuntos temáticos mais amplos.

4) Revisão dos temas: os temas identificados passaram por um processo de reorganização e ajustes, afim de garantir coerência interna e adequação ao material coletado e aos objetivos da pesquisa.

5) Definição e nomeação dos temas: nesta etapa, os temas foram definidos e nomeados, de modo a expressar os sentidos predominantes nas falas das participantes.

6) Produção do relatório analítico: por fim, os resultados foram articulados ao referencial teórico da pesquisa.

Considerando que este estudo teve como objetivo analisar práticas intersetoriais desenvolvidas por psicólogos escolares atuantes em escolas públicas da rede estadual de ensino, buscou-se identificar, nos relatos das participantes, situações que expressassem ações realizadas em articulação com outros serviços ou políticas públicas. Para tornar esse processo mais transparente do ponto de vista metodológico, foram estabelecidos critérios analíticos de inclusão e exclusão, fundamentados na literatura sobre intersectorialidade nas políticas públicas e na atuação em Psicologia Escolar e Educacional, com a finalidade de orientar a identificação das práticas consideradas intersetoriais nos discursos das participantes.

Dessa forma, foram considerados como práticas intersetoriais os relatos que evidenciavam: (a) interação entre diferentes setores ou serviços do território; (b) existência de algum nível de articulação ou comunicação entre os profissionais envolvidos; e (c) a presença de um objetivo compartilhado voltado ao enfrentamento de demandas complexas relacionadas ao cuidado ampliado de estudantes e da comunidade escolar.

Consequentemente, não foram consideradas práticas intersetoriais: (a) ações desenvolvidas no interior da escola, sem interação com outros serviços ou políticas públicas; (b) Encaminhamentos pontuais ou burocráticos, sem comunicação, acompanhamento e/ou articulação efetiva entre os serviços envolvidos; e (c) intervenções restritas a uma única área de atuação, sem construção de objetivos comuns ou estratégias compartilhadas entre os serviços.

Ressalta-se que tais critérios não foram utilizados como categorias prévias de análise, mas como parâmetros orientadores para a identificação das situações que poderiam ser compreendidas como intersetoriais no material coletado. A partir dessa identificação inicial, os trechos relevantes das entrevistas foram codificados e analisados segundo a lógica da Análise Temática.

Esse processo resultou na construção de três eixos temáticos centrais, definidos a partir da recorrência dos discursos das participantes e em consonância com os objetivos da pesquisa: (1) práticas intersetoriais desenvolvidas no cotidiano escolar; (2) desafios e limites da intersectorialidade na atuação da Psicologia Escolar; e (3) contribuições da Psicologia Escolar e Educacional para o cuidado ampliado e as práticas integradas. Esses eixos orientam a apresentação e discussão dos resultados no capítulo seguinte.

4.6 Questões Éticas

A pesquisa seguiu os princípios éticos estabelecidos na Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS, 2012), que regulamenta estudos envolvendo seres humanos, bem como na Resolução CNS nº 510/2016, que estabelece as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, garantindo voluntariedade, anonimato e confidencialidade, direito de desistência e sigilo na guarda dos dados.

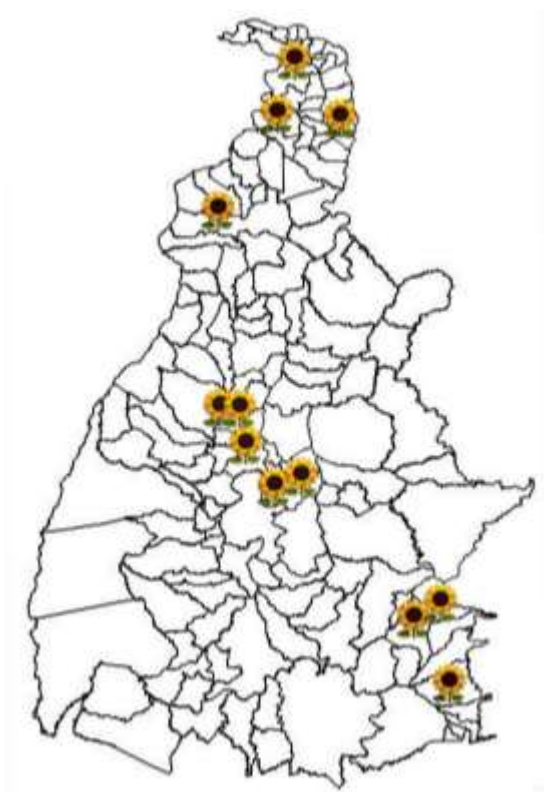
O projeto foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Tocantins, sob o Certificado de Apresentação e Apreciação Ética (CAAE) nº 75320623.3.0000.5519, com Parecer nº 6.662.520 (Anexo B). Antes do processo de coleta de dados, as participantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), contendo as informações sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, potenciais riscos e/ou incômodos e possíveis benefícios do estudo.

Para resguardar o anonimato, conforme mencionado anteriormente, foram utilizados nomes de mulheres tocaninenses de relevância histórica como pseudônimos, buscando proteger as participantes e ao mesmo tempo valorizar identidades regionais. Ademais, a caracterização das participantes desta pesquisa será apresentada de forma geral, a partir de atributos coletivos, pois embora o Tocantins seja extenso em território, sua dinâmica sociocultural pode favorecer a identificação das pessoas facilmente, especialmente no campo educacional, onde as redes profissionais e institucionais são estreitas. Nesse sentido, a apresentação de perfis individualizados poderia expor as participantes a riscos desnecessários de reconhecimento.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa contou com a participação de 12 psicólogas escolares integrantes de Equipes Multiprofissionais da rede estadual de ensino do Estado do Tocantins. Essas equipes, conforme discutido anteriormente, são constituídas por psicólogos, assistentes sociais e orientadores educacionais, e se configura como um arranjo institucional próprio da política educacional tocantinense. As profissionais participantes estão distribuídas em escolas públicas estaduais localizadas nas regiões Norte, Sul e Central do estado, conforme ilustrado na imagem abaixo.

Imagem 3 – Distribuição das participantes no mapa



Fonte: elaborado pela autora⁷.

As participantes da pesquisa são psicólogas, do sexo feminino, que se enquadram na faixa etária jovem (entre 23 e 35 anos), predominantemente egressas de instituições de ensino superior localizadas no próprio estado do Tocantins, com conclusão da graduação recente (entre os anos de 2021 e 2024). Todas relataram envolvimento em processos de formação

⁷ Optou-se pelo uso do girassol como marcador por se tratar da flor símbolo do Tocantins. Mapa disponível em: https://www.mapasparacolorir.com.br/mapa-estado-tocantins.php#google_vignette.

continuada, especialmente por meio de cursos de pós-graduação nas áreas da educação e/ou da saúde mental, sendo que duas mencionaram possuir especialização em Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC).

A experiência profissional no campo educacional é curta, variando entre seis meses e dois anos de atuação, sendo, para algumas, o primeiro vínculo profissional em Psicologia. Destaca-se, ainda, que a maioria das participantes possui trajetória anterior em outras políticas públicas, especialmente na Assistência Social, com atuação em equipamentos como os CRAS e os CREAS, bem como na área da Saúde, sobretudo em unidades da atenção primária.

Conforme mencionado no Percurso Metodológico, optou-se por não descrever características específicas de cada participante, mas sim apresentar um panorama geral que contemple elementos coletivos relevantes à compreensão do estudo, sem comprometer a privacidade ou a integridade das pessoas envolvidas, informações apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 11 – Caracterização das participantes

Características	Participantes
Sexo	Feminino
Idade	23 a 35 anos
Tempo de atuação em PEE	6 meses a 2 anos
Setor de atuação	Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA)
Tipo de vínculo	Contratos temporários

Fonte: Elaborado pela autora, inspirado em Silva e Aquino (2023).

A análise das entrevistas possibilitou a identificação de aspectos centrais relacionados às práticas intersetoriais na atuação de psicólogas inseridas em escolas públicas da rede estadual de ensino do Tocantins. A partir da Análise Temática, conforme proposta por Braun e Clarke (2006), definiu-se três temas/eixos centrais: (1) Práticas intersetoriais desenvolvidas no cotidiano escolar; (2) Desafios e limites da intersetorialidade na atuação da Psicologia Escolar; e (3) Contribuições da Psicologia Escolar e Educacional para o cuidado ampliado e práticas integradas, dos quais emergiram subtemas, conforme sintetizado no quadro a seguir.

Quadro 12 – Síntese dos eixos temáticos

TEMA CENTRAL	DESCRIÇÃO	SUBTEMAS
5.1 Práticas intersetoriais desenvolvidas no cotidiano escolar	Ações desenvolvidas pelas psicólogas escolares que envolvem articulação com a família, a rede de proteção social e outros setores das políticas públicas, bem como práticas coletivas e institucionais no interior da escola.	5.1.1 Encaminhamentos e articulação com a rede de proteção social; 5.1.2 Ações coletivas e campanhas temáticas como estratégias preventivas; 5.1.3 Mediação escola–família e articulação com políticas educacionais no território.
5.2 Desafios e limites da intersectorialidade na atuação da Psicologia Escolar	Barreiras estruturais, institucionais e culturais que atravessam a atuação das psicólogas escolares e dificultam a consolidação da intersectorialidade.	5.2.1 Incompreensão do papel da Psicologia Escolar no contexto educacional; 5.2.2 Precarização e instabilidade das condições de trabalho; 5.2.3 Fragilidade da rede de proteção social e dos serviços públicos; 5.2.4 Fragmentação das práticas, hierarquização dos saberes e resistências à atuação integrada.
5.3 Contribuições da Psicologia Escolar e Educacional para o cuidado ampliado e práticas integradas	Potencialidades da atuação da Psicologia Escolar na construção de práticas integradas e preventivas, contribuindo para o fortalecimento da escola como espaço de cuidado e proteção social.	5.3.1 Ampliação do olhar institucional sobre o estudante; 5.3.2 Promoção de espaços de escuta e identificação de vulnerabilidades; 5.3.3 Fortalecimento da articulação escola–família e da rede de proteção social; 5.3.4 Construindo caminhos: recomendações das psicólogas tocaninenses para a atuação em Psicologia Escolar.

Fonte: elaborado pela autora.

A seguir, cada um dos temas identificados será apresentado e discutido, articulando os elementos identificados nas entrevistas com referenciais teóricos da Psicologia Escolar e Educacional e com estudos sobre intersectorialidade, buscando, assim, compreender como as práticas intersectoriais se materializam no cotidiano escolar da rede estadual de ensino do Tocantins, bem como analisar os desafios, os limites e as contribuições da atuação das psicólogas escolares na construção de práticas integradas entre Educação, Saúde, Assistência Social e demais políticas públicas.

5.1 Práticas intersectoriais desenvolvidas no cotidiano escolar

As entrevistas revelam que, apesar da recente implantação da Equipe Multiprofissional, (chamada pelas psicólogas de Equipe Multi) na rede estadual de ensino do Tocantins, há um conjunto significativo de ações que demonstram esforços de articulação com diferentes setores da rede de proteção social nos territórios. Como destacado pelas participantes, o cotidiano da psicologia escolar é marcado não apenas pelas demandas internas da escola, mas também pela necessidade de mobilizar outros equipamentos públicos, especialmente aqueles ligados à saúde, à assistência social e à segurança pública.

As práticas mais mencionadas foram sintetizadas no quadro a seguir:

Quadro 13 – Práticas intersectoriais desenvolvidas no cotidiano escolar

Eixo de atuação intersectorial	Práticas desenvolvidas pelas psicólogas escolares
Articulação com a rede de saúde	Encaminhamentos para serviços de saúde mental (CAPS, UBS e policlínicas); acompanhamento informal dos casos; contato direto com profissionais da rede diante da ausência de fluxos institucionais.
Articulação com a assistência social e sistema de garantia de direitos	Interlocução com CRAS, CREAS e Conselho Tutelar em situações de violência, negligência, violação de direitos e vulnerabilidades sociais; mediação de informações entre escola, família e rede.
Interface com a segurança pública	Acionamento pontual da polícia em situações de risco; participação em projetos preventivos de segurança escolar.
Ações coletivas e preventivas	Realização de campanhas temáticas mensais (por ex. Janeiro Branco, Maio Laranja, Agosto Lilás, Setembro Amarelo); organização de palestras, oficinas e rodas de conversa.

Mediação institucional	Atuação em conflitos escolares; mediação entre estudantes, professores e famílias; participação em conselhos de classe, reuniões pedagógicas e espaços coletivos da escola.
Articulação com políticas educacionais	Atuação integrada nos programas PEENZ e Busca Ativa Escolar/UNICEF; realização de visitas domiciliares; monitoramento da frequência escolar e acompanhamento de estudantes em risco de evasão.
Orientação e acompanhamento familiar	Contato direto com famílias por meio de ligações, reuniões e visitas domiciliares; orientação sobre direitos sociais e acesso às políticas públicas.
Estratégias frente à fragilidade da rede	Acolhimento e monitoramento interno dos estudantes enquanto aguardam atendimento externo; orientação para possíveis alternativas diante da insuficiência dos serviços públicos.

Fonte: elaborado pela autora.

Com base nas práticas intersetoriais sistematizadas no Quadro 13, esta seção organiza a análise do cotidiano de atuação das psicólogas escolares em três subtemas. O primeiro, *Encaminhamentos e articulação com a rede de proteção social*, aborda as estratégias de interlocução com os serviços da saúde, da assistência social e do sistema de garantia de direitos. O segundo, *Ações coletivas e campanhas temáticas como estratégias preventivas*, discute as práticas desenvolvidas no interior das escolas voltadas à promoção da saúde mental e à prevenção de vulnerabilidades. Por fim, *Mediação escola-família e articulação com políticas educacionais no território* analisa as ações construídas na interface entre escola, famílias e políticas educacionais.

5.1.1 Encaminhamentos e articulação com a rede de proteção social

De maneira recorrente, as psicólogas relataram que encaminhar, acompanhar e articular atendimentos com a rede de proteção, sobretudo CAPS, UBS, CRAS, CREAS e Conselho Tutelar faz parte do trabalho cotidiano dessas profissionais. Em praticamente todas as entrevistas, o encaminhamento aparece como a principal prática intersetorial desenvolvida, porém, diferente do que é apontado em pesquisas da área da Psicologia Escolar e Educacional, nas quais a maioria dos encaminhamentos estão associados a dificuldades de aprendizagem dos estudantes (Gomes e Pedrero, 2015; Almada e Zibetti, 2020; Silva e Souza, 2023), neste estudo eles aparecem, especialmente diante de intenso sofrimento mental; situações de violência, uso

de drogas e contexto de vulnerabilidade social, indicando que as demandas ultrapassam o âmbito educacional isolado.

Dona Santinha, por exemplo, menciona que articulou reuniões com todos os órgãos da rede de proteção municipal na tentativa de melhorar a comunicação sobre casos de violência, uso de drogas e vulnerabilidades. Maria de Fátima aponta que dependendo da situação ela estabelece contato telefônico com os equipamentos ou ainda vai pessoalmente entregar o encaminhamento, mostrando que o trabalho da psicóloga ultrapassa os limites físicos da escola, conforme se observa no seu relato:

[...] dependendo da situação [...] então, eu dou uma ligadinha ou então eu vou lá no Conselho Tutelar, no CREAS, vou no CRAS [...] hoje por exemplo, eu realizei o encaminhamento eu mesma fui levar, fui até lá na policlínica e entreguei pessoalmente, pego o recebido e arquivo nos meus documentos (Maria de Fátima).

Essas práticas indicam o reconhecimento, por parte das profissionais, de que os encaminhamentos são fundamentais no contexto da intersetorialidade, sobretudo quando se trata da garantia de direitos e da proteção integral de crianças e adolescentes. Contudo, os encaminhamentos ocupam um lugar ambíguo na atuação do psicólogo escolar. Quando realizados de forma isolada, sem articulação efetiva entre as políticas públicas, podem assumir a função de resposta imediata às demandas escolares, funcionando como um deslocamento da responsabilidade institucional e favorecendo processos de patologização e medicalização (CFP, 2015; Tessaro, Trevisol e Tardeli, 2023). Por outro lado, a recusa ou a minimização dos encaminhamentos pode configurar negligência, sobretudo em situações que exigem intervenção da rede, como se observa no exemplo citado por Mãe Romana: *“aluno que tem quadros severos de depressão, ansiedade, a gente não pode simplesmente ser negligente e falar: eu consigo atender aqui dentro e tentar resolver, é clínico!”*

Nesse sentido, defende-se que os encaminhamentos só se tornam efetivos quando realizados de modo articulado entre os serviços, com acompanhamento dos casos e corresponsabilização das políticas envolvidas, evitando que sejam reduzidos a um ato burocrático ou a uma forma de “se livrar do problema” (Tanizaka et al., 2019; Tourinho e Souza, 2021). Os dados desta pesquisa dialogam com essa análise ao apontar que embora as psicólogas reconheçam a importância da rede e se responsabilizem pela articulação intersetorial, não utilizam procedimentos técnicos e fluxos preestabelecidos para os encaminhamentos entre as políticas, que acabam ocorrendo por meio de parcerias informais, pessoais e individualizadas, o que fragiliza a institucionalização do trabalho intersetorial.

A articulação com a segurança pública também aparece em situações consideradas de maior risco no contexto escolar. Tia Rosa relata a necessidade de acionar a polícia em casos graves, destacando a recorrência de conflitos: “*ano passado teve muitas brigas. Então, a gente tinha que resolver isso. Chamava pai, chamava mãe. Às vezes, chamava o Conselho Tutelar. Às vezes, até a polícia a gente tinha que acionar*”. Noêmia, por sua vez, cita o projeto *Ronda da Amizade*, desenvolvido pela Polícia Militar com foco em ações de prevenção à violência, justificando sua importância a partir de episódios específicos, como: “*Era necessário, porque, por exemplo, teve um dia que um aluno levou um facão para a escola*”.

Apesar da menção ao projeto Ronda da Amizade, não foi possível obter informações mais detalhadas sobre sua implementação e abrangência nos demais municípios do estado do Tocantins. No entanto, observa-se que a temática da segurança escolar tem sido objeto de iniciativas recentes no âmbito legislativo estadual. Em 2024, foi instituída, por meio da Lei nº 4.515/2024, de autoria do deputado Léo Barbosa, a *Política Disque-Ronda Escolar*, para o recebimento de denúncias de situações de violência na escola. Mais recentemente, o deputado Eduardo Mantoan propôs a criação do *Programa Ronda Escolar*, visando o policiamento permanente nas escolas públicas estaduais (AL/TO, 2024, 2025).

A presença da polícia na escola, conforme os relatos das participantes, pode ser compreendida como uma estratégia emergencial, quando os conflitos ultrapassam a capacidade de manejo pedagógico e institucional da escola. Do ponto de vista da Psicologia Escolar crítica, a violência no contexto educacional não é entendida como um fenômeno individual ou isolado, mas como expressão de processos sociais, históricos e institucionais mais amplos (CFP, 2023). Nesse sentido, o acionamento da segurança pública revela menos uma solução estruturante e mais um sintoma da insuficiência de políticas preventivas e intersetoriais no cotidiano escolar.

Autores que discutem a interface entre educação e segurança alertam que a inserção de dispositivos policiais na escola tende a deslocar conflitos de natureza relacional e pedagógica para uma lógica de controle, vigilância e punição, movimento que vai de encontro a militarização do espaço escolar (Santos e Pereira, 2018; Santos e Alves, 2019; Ximenes, Stuchi e Moreira, 2019; Bortolini, 2022). Ainda que essas ações possam gerar sensação imediata de proteção, elas também podem contribuir para processos de criminalização da infância e da adolescência, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais, onde determinados corpos e territórios são historicamente mais vigiados (Viaro, 2024; Ferraro, 2025).

No campo das políticas públicas, a atuação policial na escola aparece como um recurso complementar, mas não substitutivo, às políticas de cuidado e proteção integral previstas no

Estatuto da Criança e do Adolescente. O ECA estabelece que a garantia de direitos deve se dar prioritariamente por meio de ações articuladas entre educação, saúde, assistência social e justiça, sendo a intervenção policial uma medida excepcional (Brasil, 1990). Os relatos analisados indicam que essa excepcionalidade tende a se tornar recorrente, o que evidencia lacunas na oferta de equipes multiprofissionais, programas continuados de mediação de conflitos e ações preventivas no contexto escolar.

Sob essa perspectiva, a presença da polícia assume um caráter ambivalente: ao mesmo tempo em que é percebida como necessária para a proteção diante de iminente ameaça, também tensiona o papel da escola como espaço de acolhimento, escuta e formação cidadã. A Psicologia Escolar, ao enfatizar práticas institucionais voltadas à mediação, ao fortalecimento de vínculos e à promoção de uma cultura de paz, contribui para problematizar soluções centradas exclusivamente na lógica da segurança pública, apontando para a necessidade de políticas integradas que enfrentem as causas estruturais da violência escolar, conforme disposto na *Nota Técnica do CFP nº 8/2023: A Psicologia na prevenção e enfrentamento à violência nas escolas* (CFP, 2023).

Outro ponto observado nesta pesquisa que em muitos casos, diante da fragilidade da rede, as psicólogas buscaram alternativas para assegurar que o estudante não fique desassistido: encaminhar para psicólogos clínicos particulares quando a fila do CAPS estava extensa; orientar pais sobre outras possibilidades, ou mesmo monitorar o estudante até que um atendimento fosse possível, o que se apresenta como um desafio que atravessa a atuação da Psicologia Escolar, próximo tema central a ser analisado.

5.1.2 Ações coletivas e campanhas temáticas como estratégias preventivas

Todas as psicólogas participantes relataram que a realização de ações coletivas, como campanhas, oficinas, rodas de conversa e palestras fazem parte das práticas desenvolvidas por elas nas escolas. Esse conjunto de práticas reafirma o caráter preventivo da Psicologia Escolar, que defende o trabalho coletivo como central na atuação profissional (Guzzo, 2011; CFP, 2019). Entre as ações desenvolvidas, destacam-se as campanhas temáticas mensais inspiradas nos chamados “meses coloridos⁸”, instituídas em âmbito nacional, como o Janeiro Branco

⁸“Meses coloridos” referem-se a campanhas de conscientização que associam cores a meses específicos com o objetivo de promover a saúde e o bem-estar da população e prevenir doenças. O uso das cores facilita a identificação e a memorização das mensagens, como no Outubro Rosa (prevenção do câncer de mama), no Novembro Azul (saúde masculina e câncer de próstata) e no Setembro Amarelo (prevenção do suicídio), amplamente reconhecidos socialmente.

(promoção da saúde mental, instituído pela Lei nº 14.556/2023), o Maio Laranja (combate ao abuso e à exploração sexual de crianças e adolescentes, instituído pela Lei nº 14.432/2022), o Agosto Lilás (enfrentamento da violência contra a mulher, Lei nº 14.448, de 9 de setembro de 2022) e o Setembro Amarelo (prevenção ao suicídio, instituído pela Lei nº 15.199/2025), exatamente os exemplos citados pelas psicólogas.

Essas campanhas se popularizaram nas últimas décadas no campo das políticas públicas, especialmente nas áreas da Saúde e da Assistência Social, como estratégias de conscientização, sensibilização, mobilização social e disseminação de informações. Sua difusão está fortemente associada às diretrizes da Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS), que incentiva ações intersetoriais voltadas à promoção do cuidado, da prevenção de agravos e da melhoria das condições de vida da população (Brasil, 2018).

Entretanto, a literatura aponta críticas relevantes a esse tipo de estratégia, destacando limites como a superficialidade das informações, a fragmentação das ações e a inadequação às necessidades reais dos territórios, sobretudo quando orientadas por lógicas normativas, prescritivas ou biomédicas (Assis, 2018; Oliveira et al., 2020). Essas críticas se tornam ainda mais pertinentes quando essas campanhas são transpostas de forma acrítica para o contexto escolar.

No âmbito da Assistência Social, as campanhas estão integradas nas ações comunitárias e assumem um foco diretamente vinculado à garantia de direitos socioassistenciais, visando “induzir uma reflexão crítica, identificar e fortalecer os recursos de uma coletividade e prevenir a ocorrência de vulnerabilidades e/ou riscos sociais” (Brasil, 2012, p.39). Nesse sentido, orienta-se que:

As campanhas podem contar com o apoio de outros serviços setoriais e demais grupos sociais locais, com intuito de potencializar seu escopo e fazer com que seus resultados perdurem no tempo. Nesta mesma lógica, o CRAS buscará somar esforços, fortalecendo campanhas de outras políticas setoriais (Brasil, 2012, p.39).

Observa-se, contudo, uma lacuna de produções teóricas que tratem especificamente das campanhas temáticas no contexto escolar, o que contribui para a escassez de referenciais voltados à sua utilização sob uma perspectiva crítica e intersetorial na escola. Entretanto, essa ausência não impossibilita a atuação, mas revela um campo ainda pouco explorado. As experiências relatadas pelas psicólogas mostram que, quando desenvolvidas de forma contextualizada, essas campanhas podem favorecer o diálogo entre diferentes políticas públicas e serviços do território, fortalecendo a rede de proteção e ampliando o cuidado com estudantes

e famílias. Nessa perspectiva, as campanhas podem ser ressignificadas, superando a simples reprodução de modelos oriundos da Saúde e assumindo um caráter educativo e formativo, alinhado aos princípios da Psicologia Escolar e Educacional.

Ressalta-se que a atuação do psicólogo na escola não deve se limitar à realização de campanhas de maneira pontual ou desarticulada. Embora possam compor estratégias preventivas, essas ações só produzem efeitos quando relacionadas às necessidades da comunidade escolar e às condições do território. As campanhas ganham sentido quando inseridas em um projeto de trabalho mais amplo, construído a partir da escuta de estudantes, famílias e profissionais da educação e em articulação com a rede de serviços, possibilitando espaços de reflexão coletiva, capazes de fortalecer vínculos, promover cuidado e produzir transformações no cotidiano escolar e fortalecer a escola como espaço de cuidado, proteção e garantia de direitos (Meira e Antunes, 2003; Guzzo, 2011; Marinho-Araújo, 2016).

Seguindo essa lógica, as participantes da pesquisa relataram também a realização de ações específicas a partir das demandas que emergem no cotidiano escolar. Tia Naninha, por exemplo, ao identificar um número elevado de casos de ansiedade entre os estudantes, organizou o *“Dia D da Saúde Mental”* em todas as turmas da escola em que atua, aproveitando a iniciativa para convidar profissionais da rede para contribuir com falas e orientações. Dona Miúda destacou que organiza rodas de conversa e palestras conforme a necessidade identificada, a partir de um mapeamento realizado pela Equipe Multiprofissional em conjunto com professores e coordenação pedagógica: *“a gente faz o mapeamento das salas que estão necessitando da roda de conversa com mais urgência ou de uma intervenção”*. De modo semelhante, Dona Santinha relatou a formação de um grupo específico para trabalhar a temática da automutilação, fenômeno percebido como recorrente entre os estudantes.

Em muitas escolas, o componente curricular Projeto de Vida⁹ funciona como uma ponte entre Psicologia e Educação, favorecendo discussões sobre emoções, relações sociais, projeto de futuro e cidadania. Muitas intervenções em sala de aula ocorrem em parceria com os professores dessa disciplina, como relatou Dona Miúda: *“a gente aproveita as aulas de projeto de vida e faz as rodas de conversas”*. Olga Cavalcante também menciona o diálogo com esses docentes para abordar temas como racismo, violências, inclusão, igualdade social e o uso das redes sociais. Por outro lado, Tia Rosa aponta que essa articulação nem sempre acontece de

⁹ O Projeto de Vida é um componente curricular obrigatório do Novo Ensino Médio, alinhado às Diretrizes Curriculares Nacionais, e tem como finalidade contribuir com o processo de autoconhecimento, a definição de objetivos pessoais, sociais e profissionais e com o fortalecimento da autonomia dos estudantes na construção de suas trajetórias escolares e de vida (Brasil, 2024).

forma fluida, destacando resistências por parte de alguns professores em incluir a psicologia nos planejamentos, o que se apresenta como um desafio para a atuação do psicólogo escolar.

Essas ações revelam uma dimensão intersetorial interna à própria escola, também observadas a partir da participação em espaço institucionais coletivos, como os Conselhos de Classe e reuniões pedagógicas, que possibilitam que o olhar da psicologia contribua para decisões mais sensíveis e contextualizadas. Aurenny ressalta a importância de estar presente nesses espaços para “*considerar o contexto social dos estudantes*”, o que, segundo ela, tem contribuído para transformar a compreensão dos professores sobre as possíveis causas das dificuldades de aprendizagem.

A presença da psicóloga nas esferas institucionais da escola reforça a compreensão de que o trabalho intersetorial não se limita aos encaminhamentos externos, mas se constrói, sobretudo, no cotidiano da instituição. Trata-se de um movimento que fortalece a cultura escolar e amplia a compreensão sobre o desenvolvimento dos estudantes, como expressa Mãe Romana ao destacar a importância do trabalho em equipe e das redes de apoio, internas e externas à escola:

Eu acho interessante a gente falar da questão da equipe... muitos falam assim: ‘ah, os psicólogos’. Mas o psicólogo sozinho dentro daquela instituição ele não faz nada. Não se iluda achando que, ‘ai eu sou psicólogo e trabalho numa escola!’ Se não tiver o orientador e se não tiver o assistente social, se não tiver quem apoia não vai pra frente, e as redes de apoio fora da escola também (Mãe Romana).

A fala de Mãe Romana sintetiza a compreensão de que a atuação da Psicologia Escolar é, necessariamente, coletiva e intersetorial. Ao reconhecer os limites da atuação individual do psicólogo, a participante chama atenção para a importância da construção de parcerias dentro da própria escola e com as redes de apoio externas. Sob essa ótica, o cuidado com os estudantes se constrói na articulação entre diferentes saberes, funções e políticas públicas, reforçando que a efetividade das ações do psicólogo escolar depende do trabalho em equipe, da corresponsabilização institucional e do fortalecimento das redes de proteção.

5.1.3 Mediação escola-família e articulação com políticas educacionais no território

Outro ponto de destaque da intersetorialidade evidenciada nas entrevistas refere-se à atuação das psicólogas no contato direto com as famílias, tanto em situações de acolhimento quanto de orientação, acompanhamento e convocação para reuniões. As profissionais relatam práticas como ligações telefônicas aos responsáveis, realização de reuniões individuais e

coletivas, mediação de conflitos entre família e escola, visitas domiciliares e orientações sobre os serviços disponíveis no município. Essas ações se articulam diretamente a dois programas desenvolvidos na rede estadual de ensino do Tocantins que, no âmbito escolar, contam com a atuação efetiva da Equipe Multiprofissional: o Programa Evasão Escolar: Nota Zero (PEENZ) e a Estratégia Busca Ativa Escolar (BAE/UNICEF).

O Programa Evasão Escolar: Nota Zero, implantado pela Seduc/TO por meio da Instrução Normativa nº 008, de 16 de outubro de 2020, caracteriza-se como um processo de inclusão escolar fundamentado na ação articulada entre a Seduc, o Ministério Público Estadual, o Tribunal de Justiça, a Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social, as prefeituras municipais, os Conselhos Tutelares e a sociedade civil. Instituído no contexto da pandemia de Covid-19, o programa teve como objetivo implementar políticas públicas educacionais voltadas à prevenção e ao enfrentamento do abandono escolar, buscando evitar a infrequência e a baixa frequência dos estudantes, bem como assegurar o direito de acesso, permanência e sucesso na Educação Básica da rede estadual de ensino (Tocantins, 2020).

A Busca Ativa Escolar, por sua vez, é uma estratégia intersetorial que articula uma metodologia social e uma ferramenta tecnológica gratuita, desenvolvida pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) em parceria com a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), com apoio de órgãos das áreas da assistência social e da saúde. Seu objetivo é identificar, acompanhar e garantir o retorno e a permanência de crianças e adolescentes que se encontram fora da escola ou em risco de evasão. Ao integrar diferentes políticas públicas, como Educação, Saúde e Assistência Social, a iniciativa fortalece a rede de proteção social e fornece dados para o planejamento e a implementação de ações que assegurem o direito à educação, promovendo o cuidado integral e a responsabilização compartilhada entre os setores envolvidos. A Seduc/TO aderiu à esta estratégia em 27 de setembro de 2018 e em 2023 fez a readesão (BAE/UNICEF, 2024).

Dito isso, é importante mencionar que a *Proposta de Trabalho* (Tocantins, 2022) descreve como atribuição do “Orientador Educacional com a participação colaborativa da Equipe Multiprofissional”, um conjunto de ações referentes ao PEENZ, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 14 – Atribuições da Equipe Multiprofissional no PEENZ

Agendar com pais ou responsáveis e verificar causas de abandono, na tentativa de busca ativa escolar;

Mobilizar a comunidade escolar na prevenção e combate à evasão escolar;
Assessorar a equipe pedagógica junto à análise de dados e de diagnósticos do desempenho dos estudantes junto ao conselho de classe;
Preencher a ficha FICAI ¹⁰ , em 3(três) vias, no caso de infrequência pelo período de uma semana e, após busca ativa escolar;
Obtendo o retorno do estudante a Unidade Escolar arquivará os formulários com as providências adotadas pela rede de proteção, Conselho Tutelar e/ou Ministério Público, e apoiará na reintegração e acompanhamento pedagógico para sua permanência com sucesso na escola;
Não obtendo êxito quanto ao retorno do estudante, a escola deve encaminhar as 1º e 3º vias ao Conselho Tutelar, arquivando a 2º na Unidade Escolar;
Preencher a planilha de ações do PEENZ, para sistematizar os contatos as famílias, visitas domiciliares, atendimento da rede de proteção e a busca ativa escolar;
Encaminhar relatório com planilha de ações do Programa Evasão até o dia 28 de cada mês para a Diretoria Regional de Ensino;
Dar publicidade ao Regimento Escolar com foco aos direitos e deveres do estudante;
Apoiar o corpo docente na elaboração do projeto de vida dos Estudantes e inseri-los em projetos e ou ações que fortaleçam os vínculos e laços efetivos com a escola;
Atentar-se as datas e bimestres, assinar e encaminhar a Unidade Técnica de Orientação Educacional;
Operacionalizar as diretrizes pedagógicas do PEENZ e Estratégias Busca Ativa Escolar/UNICEF com cumprimento de prazos para minimizar o processo de evasão escolar, promovendo a integração de professores, coordenadores e gestores escolares;
Promover formações continuadas;

¹⁰ A FICAI (Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente) é um instrumento utilizado pelas escolas para registrar e comunicar casos de infrequência ou abandono escolar de estudantes da educação básica. Seu objetivo é acionar a rede de proteção, como educação, assistência social, saúde, Conselho Tutelar e Ministério Público, visando promover a permanência do estudante na escola e garantir o direito à educação.

Manter o Plano de Ação atualizado e inserir atividades pertinentes às demandas comportamentais dos estudantes, bem como ter autogestão nas atribuições para melhor atender a comunidade escolar.

Fonte: Proposta de Trabalho... (Tocantins, 2022, p.34-35).

No que se refere a Busca Ativa Escolar, a *Proposta de Trabalho* (Tocantins, 2022) também define as competências do “Orientador Educacional com a participação colaborativa da Equipe Multiprofissional”, apresentadas no quadro abaixo.

Quadro 15 – Atribuições da Equipe Multiprofissional na Busca Ativa Escolar

Realizar visitas domiciliares com o objetivo de aprofundar conhecimento de cada caso em “alerta” e produzir análise técnica sobre a situação da criança/adolescente identificados com o status “fora da escola”, bem como apresentar as recomendações visando a solução dos casos encontrados;
Registrar na plataforma da Busca Ativa Escolar – BAE (UNICEF) informações pertinentes à pesquisa e análise dos casos de crianças e adolescentes identificados com o status “fora da escola” a partir das visitas domiciliares, escuta e observações;
Dar publicidade ao Regimento Escolar com foco nos direitos e deveres dos estudantes;
Promover o acolhimento, a escuta ativa aos estudantes e familiares;
Acompanhar, em parceria com o Coordenador Pedagógico, o plano individual de recuperação da aprendizagem e os progressos dos estudantes matriculados, durante o período de um ano;
Reiniciar o fluxo de acompanhamento da Busca Ativa Escolar – BAE, caso o estudante abandone novamente a escola.

Fonte: Proposta de Trabalho... (Tocantins, 2022, p.38).

Embora, teoricamente trata-se de programas diferentes, no contexto escolar sua operacionalização se integra, sendo efetivada principalmente a partir da atuação da Equipe Multiprofissional. No início, essas ações eram conduzidas pelos orientadores educacionais. Contudo, psicólogas e assistentes sociais passaram contribuir com a abordagem das situações

de evasão escolar após sua inserção nas unidades escolares, conforme relato de Olga Cavalcante, por exemplo: *“tinha uma demanda muito grande represada de busca ativa, então nós ficamos muito dentro da busca ativa”*. Outras psicólogas também destacaram suas atuações na Busca Ativa, principalmente por meio das visitas domiciliares, compreendidas como espaço privilegiado de escuta, vínculo e mediação entre escola, família e rede de proteção. A fala de Dona Santinha ilustra essa compreensão:

[...] o aluno estava em evasão escolar, por exemplo. A gente ia fazer a visita, mesmo não tendo tanto recurso, a gente ia fazer a visita domiciliar, a gente fazia todo o acolhimento, a gente via qual era a dificuldade da família e do estudante, encaminhava ou para o Conselho Tutelar ou para o CRAS (Dona Santinha).

No entanto, como se observa, as entrevistas apontam limites estruturais em relação a essa atividade, como a falta de recursos materiais e logísticos, que também aparece na fala de Dona Raimunda, ao relatar: *“eles querem que a gente faz o trabalho, mas eles não disponibiliza o transporte”*, o que revela contradições entre aquelas competências atribuídas à Equipe Multiprofissional na Proposta de Trabalho (2022) e as reais condições de trabalho.

Ao mesmo tempo, a mediação realizada pelas psicólogas demonstra que a intersectorialidade se constrói, sobretudo, no encontro com as famílias e com as realidades que atravessam a vida dos estudantes. Ao se aproximarem desses contextos, as profissionais passam a compreender que a ausência na escola, muitas vezes, está relacionada a conflitos familiares, situações de vulnerabilidade social ou à necessidade de trabalhar para garantir a própria sobrevivência.

Isso aparece explicitamente no relato de Tia Naninha, ao afirmar que a Busca Ativa se torna uma das ações mais desafiadoras de sua prática, justamente porque, *“pro aluno faltar, a gente percebe que em casa tá passando por alguma desestruturação, tá tendo algum conflito em casa né, ou então o estudante é maior de idade e ele precisa trabalhar, porque se ele não trabalhar ele não come”*. A psicóloga revela ainda, o conflito entre a exigência institucional por resultados quantitativos, *“o estado quer números”*, e a complexidade das situações vividas pelos estudantes, muitas vezes marcadas por vulnerabilidades que extrapolam a capacidade de resposta da escola.

Nesse cenário, a Psicologia Escolar se afirma como um espaço de mediação crítica ao deslocar a leitura da evasão centrada no *“não querer”* do estudante para uma compreensão mais ampla, que considera suas condições de vida, os contextos familiares e as possibilidades reais de permanência na escola. Mesmo quando as psicólogas se veem *“de mãos atadas”* diante das limitações das políticas públicas e da falta de recursos, suas práticas se sustentam na escuta,

no cuidado ético e na busca por respostas mais sensíveis e contextualizadas. É nesse ponto que o diálogo com as famílias se torna estratégico, deixando de ser apenas um instrumento de convocação para se constituir como espaço de vínculo, corresponsabilização e construção conjunta de alternativas possíveis (Estanislau, 2014).

Por fim, o relato das entrevistadas aponta que os projetos por elas planejados são frequentemente interrompidos ou inviabilizados em função das chamadas “demandas emergenciais”, que passam a gerir seus trabalhos na escola. Como comentou Dalva Magalhães: *“às vezes a gente planeja uma coisa e acontece uma demanda maior que você precisa resolver no momento, e o seu planejamento acaba ficando para depois”*. Lógica que também aparece no relato de Olga Cavalcante:

[...] nós nos reunimos e montamos um projeto: A sala do cuidado onde nós trataríamos destes assuntos, tanto de relações sociais, quanto de autocuidado, cuidado do outro, relações interpessoais, inclusão e tudo. Seria um projeto que a gente trabalharia em vários encontros junto com a equipe [...] mas acabou que depois a equipe não abraçou a ideia, não quiseram, foram para as questões emergenciais mesmo (Olga Cavalcante).

É importante destacar, que as “emergências” que convocam a atuação das psicólogas escolares diariamente, não se limitam a situações pontuais, mas um conjunto recorrente de crises que atravessam o cotidiano escolar, e que se manifestam em forma de intensos sintomas ansiosos, episódios de choro e desmaio, como descreve Dona Raimunda *“muitos estudantes desmaiavam quase todos os dias [...] devido às ansiedades, crises, forte mesmo, muito choro”*. Soma-se a isso situações relacionadas a conflitos e comportamentos considerados disruptivos, tais como brigas, acidentes, fugas e episódios de indisciplina, como relata Tia Rosa *“a gente não para quieto na sala. É uma correria atrás da outra, porque é aluno passando mal e outro se machucou lá na quadra, é estudante pulando muro, é uma briga [...]”*.

Esses dados sugerem que as “demandas emergenciais” são manifestações de processos de sofrimento psicossocial mais amplos, relacionados às condições de vida dos estudantes, às desigualdades sociais e à fragilidade das redes de cuidado nos territórios. Nesse sentido, a atuação das psicólogas acaba sendo capturada por uma lógica centrada na resolução imediata de crises, ou como descreve Dalva Magalhães *“apagar fogo”*, o que limita o tempo e a energia necessária para a implementação de ações de caráter coletivo, preventivo e institucional.

Ainda assim, a própria existência dos planejamentos e projetos relatados revelam a intencionalidade profissional das psicólogas em construir práticas contínuas, preventivas e articuladas. As entrevistas mostram que no contexto tocantinense, as psicólogas desenvolvem

uma atuação marcada pela necessidade de dialogar com diferentes políticas públicas, apesar de enfrentar inúmeros desafios estruturais, conforme será discutido na próxima seção.

5.2 Desafios e limites da intersectorialidade na atuação da Psicologia Escolar

Os relatos das psicólogas entrevistadas apontam para uma atuação profundamente atravessada por desafios de ordem estrutural, institucional e relacional. Embora as profissionais mencionem ações potentes no cotidiano escolar, tais ações são frequentemente inviabilizadas ou fragilizadas por condições externas e internas que limitam sua efetividade, sintetizadas no quadro abaixo.

Quadro 16 – Desafios e limites da intersectorialidade na atuação da Psicologia Escolar

DESAFIOS	ASPECTOS IDENTIFICADOS NAS ENTREVISTAS
Incompreensão do papel da Psicologia Escolar	Confusão entre Psicologia Escolar e Psicologia Clínica; expectativa de atendimentos psicoterapêuticos, diagnósticos e laudos; uso da psicologia como instrumento disciplinar ou punitivo.
Precarização das condições de trabalho	Contratos temporários e instabilidade profissional; ausência de carreira e concurso público; sobrecarga de demandas; atuação em múltiplas escolas; falta de infraestrutura física e de recursos materiais.
Fragilidade da rede de proteção social	Insuficiência de serviços de saúde mental e assistência social; filas extensas; ausência de profissionais; descontinuidade dos atendimentos; falta de devolutiva sobre os encaminhamentos realizados.
Ausência de fluxos e protocolos intersectoriais	Encaminhamentos realizados de forma informal; inexistência de protocolos institucionais; dificuldade de acompanhamento e comunicação entre os setores.
Fragmentação das práticas institucionais	Hierarquização dos saberes; resistência de gestores e docentes; baixa adesão às formações; disputa de espaços e funções entre profissionais da escola.
Captura da atuação pelas emergências	Predominância de demandas urgentes e crises psicossociais; interrupção de projetos preventivos; lógica de “apagar incêndios” no cotidiano escolar.
Impactos subjetivos	Sofrimento e adoecimento das psicólogas; sensação de impotência diante das limitações institucionais.

Fonte: elaborado pela autora.

A partir do que se apresenta no Quadro 16, este eixo central se organiza em quatro subtemas. O primeiro, *Incompreensão do papel da Psicologia Escolar no contexto educacional*, discute as expectativas e concepções que atravessam a atuação profissional nas escolas. O segundo, *Precarização e instabilidade das condições de trabalho*, aborda os impactos das condições de trabalho das psicólogas. Em seguida, *Fragilidade da rede de proteção social e dos serviços públicos* analisa os limites estruturais das políticas públicas que sustentam a intersetorialidade. Por fim, *Fragmentação das práticas, hierarquização dos saberes e resistências à atuação integrada* discute os entraves institucionais que dificultam a construção de ações articuladas no contexto escolar.

5.2.1 Incompreensão do papel da Psicologia Escolar no contexto educacional

O primeiro obstáculo citado pelas participante se refere a incompreensão do papel da Psicologia Escolar, frequentemente confundida com a Psicologia Clínica. Em todas as entrevistas, as psicólogas relatam que professores, diretores e famílias esperam delas psicoterapia, diagnóstico ou resolução individualizada das dificuldades dos estudantes. Dona Santinha, por exemplo, relata que os profissionais da escola comparam “*o atendimento que a gente faz no ambiente escolar com o atendimento feito na clínica*”, enquanto Mãe Romana afirma que “*eles acham que nós somos a tábua de salvação [...] com obrigatoriedade de fazer clínica dentro da escola*”. Elizângela Glória também comenta que a comunidade escolar “*tem uma expectativa que a gente seja clínico*”.

Essa confusão não é apenas conceitual, mas afeta diretamente a prática, muitas vezes levando ao desvio de função, isto é, a realização de atividades que não correspondem às atribuições da Psicologia Escolar. Tia Rosa relata que chegou a substituir professores faltosos: “*eu não estava ali muitas vezes como psicóloga, mas como uma profissional que tapava o buraco dos professores quando eles faltavam*”; Aureny atuou sem orientadora educacional, assumindo as funções desta profissional: “*nós estamos sem orientador educacional há dois meses, e aí na falta da orientadora educacional, quem tá sendo a orientadora? a psicóloga*”; e outras relatam serem chamadas para aplicar medidas disciplinares que deveriam ser de responsabilidade de outros setores.

Essa distorção evidencia a permanência de uma concepção tradicional da psicologia como prática individualizante, patologizante e corretiva, herança histórica da relação entre psicologia e educação no Brasil (Patto, 1990; Antunes, 2008; Meira, 2003). Problemática que

aparece em inúmeras pesquisas da área (Dias, Patias e Abaid, 2014; Bastos e Pilro, 2016; Pereira-Silva, 2017; Tessaro, Trevisol e Tardeli, 2023) e que a Psicologia Escolar Crítica vem empreendendo esforços para superá-la. O próprio CFP reconhece as tensões e ambiguidades que atravessam essa distinção e tem se mobilizado para delimitar as especificidades de cada área. Na Nota Técnica CFP nº 8/2023, que trata da prevenção e do enfrentamento à violência nas escolas, o Conselho explicita que:

A atuação da psicóloga escolar consiste na integração de conhecimentos teóricos e métodos específicos para acolhimento, orientação e aconselhamento no contexto da escola, o que difere da atuação da psicóloga clínica. A área da Psicologia Clínica caracteriza-se pelos atendimentos psicológicos a indivíduos, casais, famílias, grupos e instituições, em contextos variados de settings psicoterapêuticos, com a finalidade de prevenção e tratamento de saúde mental. São situações distintas que pressupõem ações profissionais também diferentes (CFP, 2023).

Em consonância com esse entendimento, a Resolução do CFP nº 23, de 13 de outubro de 2022, que dispõe sobre as especialidades da Psicologia, define a Psicologia Clínica como a área de atuação voltada à “integração de conhecimentos teóricos e métodos psicoterápicos empregados para promover a autonomia, a qualidade de vida e a saúde integral”, enquanto PEE é caracterizada como “a área de atuação profissional da Psicologia referente à educação e ao processo de ensino-aprendizagem em todas as modalidades do sistema educacional e processos formativos em espaços de educação não formal”.

Ou seja, enquanto o psicólogo clínica tem como foco central o indivíduo, a psicoterapia e o tratamento em contextos específicos de cuidado em saúde, como consultórios, clínicas e hospitais; o psicólogo escolar atua no contexto educacional, lidando com os processos de ensino-aprendizagem e com as condições que atravessam a escolarização, sem realizar psicoterapia no espaço escolar; e procedendo com os devidos encaminhamentos para os serviços adequados da rede, caso identifique situações que demandem acompanhamento clínico especializado.

Diante disso, as psicólogas entrevistadas afirmam que vem desenvolvendo estratégias para redefinir o lugar da Psicologia na escola, dentre elas: explicação contínua de seu papel profissional; o redirecionamento de atendimento clínico para ações coletivas; a inserção em espaços pedagógicos, como formações docentes, reuniões e Conselhos de Classe, já previstos no Regimento Escolar (Tocantins, 2024), e a leitura dos materiais orientadores disponibilizados pela Seduc/TO nesses espaços, bem como, a articulação com a rede de proteção social, o que contribui para diferenciar os campos de atuação e fortalecer a intersetorialidade. Esses

movimentos revelam o caráter processual da construção da identidade da Psicologia Escolar no Tocantins.

5.2.2 Precarização e instabilidade das condições de trabalho

O segundo desafio central diz respeito à precarização da inserção das psicólogas na rede estadual de ensino, marcada por contratos temporários, instabilidade e fragilidade dos vínculos trabalhistas. Essa condição produz rotatividade profissional, descontinuidade nos serviços e insegurança constante quanto à permanência no trabalho, aspecto recorrente nos relatos das profissionais. Maria de Fátima expressa esse sentimento ao afirmar que *“é uma angústia estar trabalhando contratada. Hoje estamos, amanhã não estaremos”*.

A respeito disso, Santos e Araújo (2025) analisam os impactos do que eles denominam de “clientelismo” nas contratações temporárias no âmbito da Secretaria de Educação do Tocantins, se referindo as contratações mediadas por trocas políticas e favores pessoais, em detrimento de critérios técnicos, impessoais e transparentes. Segundo os autores, práticas clientelistas contribuem para a precarização do trabalho profissional, eleva a rotatividade, reduz o engajamento e fragiliza a gestão educacional, além de comprometer a confiança da sociedade nas instituições públicas.

Na presente pesquisa, isso se expressa nas contratações temporárias realizadas sem critérios técnicos claramente definidos, privilegiando relações pessoais e indicações políticas. Essa dinâmica aparece nos relatos das participantes, como o de Maria de Fátima, ao afirmar que *“aqui no Tocantins a inserção de psicóloga e psicólogo na rede estadual se dá através de contrato”*, e o de Mãe Romana, que destaca que *“esses contratos é muito por via política”*. No mesmo sentido, Olga Cavalcante relata ter sido indicada por um político, Tia Rosa também menciona ter ingressado no serviço público por intermédio de um vereador, enquanto Dona Santinha afirma: *“foi por indicação política mesmo que eu consegui esse emprego”*. Outras participantes ainda relataram terem sido convidadas, sem especificar quem as convidou, reforçando a ausência de transparência nos processos de contratação.

É importante mencionar que as contratações temporárias são instrumentos legalmente previstos para atender demandas excepcionais no serviço público (Lei nº 8.745/1993); contudo, quando utilizadas de forma recorrente e associadas a práticas clientelistas, contribuem para a precarização do trabalho, marcada pela instabilidade, pela limitação de direitos e pela ausência de perspectivas de carreira. No âmbito da educação pública, essa precarização e a alta rotatividade de profissionais comprometem a continuidade das ações, fragilizam o ambiente

institucional e impactam negativamente a qualidade do processo de ensino-aprendizagem (Santos e Araújo, 2025).

Santos e Araújo (2025) propõem o enfrentamento do clientelismo nas contratações temporárias por meio do fortalecimento de processos seletivos pautados em critérios técnicos, objetivos e transparentes, com ampla publicidade e mecanismos de controle social. Os autores defendem a redução da dependência estrutural dessas contratações, aliada ao planejamento de concursos públicos, à valorização profissional e à qualificação da gestão educacional, de modo a assegurar maior estabilidade aos trabalhadores e a promover impactos positivos na organização institucional e na qualidade da educação ofertada.

O próprio CFP (2019) aponta como desafio para a prática do psicólogo escolar, a ampliação da inserção dos serviços de Psicologia nas redes públicas de Educação Básica por meio de concursos públicos (com um adendo de que os referenciais teóricos estejam alinhados à Psicologia Escolar e Educacional e não ao campo da clínica) e o consequente reconhecimento do psicólogo escolar como profissional da educação a partir da sua participação no plano das políticas públicas em Educação.

Além da fragilidade de vínculos trabalhistas, a infraestrutura insuficiente, carga horária extensa, *salário desmotivante*, como diz Dona Raimunda, atuação em duas ou mais escolas, falta de sala adequada, ar-condicionado, privacidade e materiais, e ausência de supervisão, formação e suporte institucional aparecem como desafios impostos às psicólogas participantes desta pesquisa. Dona Miúda relata que “*não possui sala*”, precisando improvisar atendimentos em qualquer espaço disponível; Noêmia e Dona Santinha falam sobre a ausência de recursos para implementar qualquer atividade diferenciada, dependendo de parcerias externas.

A sobrecarga também se evidencia nos relatos das psicólogas, que destacam múltiplas demandas, falta de tempo para estudar e/ou se planejar, desafios de lidar com um número muito grande de estudantes e situações graves. A sensação de “*apagar fogo*” ou “*apagar incêndio*”, mencionadas respectivamente por Dalva Magalhães e Dona Raimunda, mostra que o cotidiano escolar é marcado por urgências que dificultam o planejamento de ações, como já mencionado. O que vai de encontro com as considerações de Dias, Patias e Abaid (2014), segundo os quais, ainda permanece no imaginário social a ideia de que o psicólogo deve atender os alunos “*problemáticos*”, remediar situações de conflito e “*apagar incêndios*”, por meio de práticas clínicas individuais.

O CFP (2019, p.57) menciona que o psicólogo escolar enfrenta o desafio de “*compreender o processo de precarização da escola pública e das condições de trabalho, que pode ocasionar o adoecimento da(o) professora(or)*”. No entanto, essa compreensão pode ser

estendida ao conjunto dos trabalhadores da educação, incluindo os próprios psicólogos que atuam nesse campo, uma vez que também estão submetidos às mesmas dinâmicas estruturais, marcado pela intensificação da alienação do trabalho, pela instabilidade dos direitos trabalhistas, pelo produtivismo exacerbado, pela fragilização dos espaços coletivos de discussão e pelo desmonte de sindicatos e órgãos representativos (CFP, 2019).

Os relatos apontam que, para além dos limites institucionais e estruturais, a atuação na educação impacta diretamente a saúde mental das psicólogas. Em alguns depoimentos, o trabalho é descrito como emocionalmente violento, gerador de sofrimento intenso e capaz de produzir processos de adoecimento relacionados às condições de trabalho, como se vê no relato de Olga Cavalcante: *“é um trabalho difícil, muito difícil dentro da escola. Que por alguns momentos eu me senti também sobrecarregada, me senti violentada nesse espaço. Mesmo de me sentir sem força”*.

Nessa linha de raciocínio, a precarização enfraquece a intersetorialidade, pois, sem condições adequadas de trabalho, torna-se inviável manter vínculos interinstitucionais consistentes. O estudo de Baldo e Luckmann (2015) reforça essa afirmação ao destacar os desafios no desenvolvimento de ações intersetoriais, como as dificuldades no planejamento conjunto das ações, que vão desde a definição das atividades até a divisão das responsabilidades, e outras barreiras que surgem das desigualdades regionais e da carência de condições estruturais básicas, as quais impõem maiores obstáculos para a implementação de iniciativas inovadoras.

5.2.3 Fragilidade da Rede de proteção social e dos serviços públicos

Um dos limites mais categóricos da intersetorialidade observados nos relatos, é a insuficiência da rede de proteção social nos municípios do Tocantins, especialmente os serviços de saúde mental e assistência social. A maioria das entrevistadas relata que os equipamentos estão sobrecarregados, com filas longas, número insuficiente de psicólogos e ausência de retorno dos encaminhamentos realizados, como é o caso de Dona Santinha que relata: *“Eles não devolviam se o estudante ou a família estava inserida em algum programa, ou se eles estavam avaliando a família, a gente não tinha esse retorno”*

Do mesmo modo, Aurenny afirma que a única psicóloga da UBS atendia o município inteiro e que seus alunos não eram atendidos devido à grande demanda, citando apenas o CAPS como parceiro, porém o serviço não conta com psicólogo na sua equipe, nesse sentido ela avalia a rede como ineficiente e o grande gargalo da sua atuação, conforme relato:

[...] se é um caso por exemplo, de que o estudante, é, ele tá com crise de ansiedade eu preciso encaminhar ele pra um acompanhamento psicológico na rede, né, através de secretaria municipal de saúde [...] só que a demanda cresceu muito [...] nós temos uma psicóloga, né, tipo assim, pra atender a demanda de toda a população [...] e aí a gente encaminha pro município e não tem um retorno [...] eu sempre fico cobrando, né, pra saber como que tá, ‘gente e aí, vão atender meus alunos quando?’ é...tinha 250 pessoas na frente [...] então a gente acaba fazendo esse trabalho, né, porque não tem de fato essa efetivação da rede, né, a rede de apoio é muito falha (Aureny).

Elizângela Glória, por sua vez, relata que na cidade onde mora, devido a troca de gestão, houve demissão dos profissionais, dentre eles o psicólogo da atenção primária, com quem era possível articular os atendimentos. Diante disso comenta: *“tamos sem psicólogo na UBS e aí os alunos estão sem atendimento também de psicoterapia, tá um caos”*. Em alguns casos, a solução encontrada é propor que as famílias busquem atendimento privado, conforme destaca Tia Naninha:

O CAPS aqui é muito lotado, a fila é muita extensa, então, quando o pai tem condições né, por a gente já conhecer ou então quando a gente tá em dúvida, a gente pergunta mesmo, né, tem condições de levar o seu filho é, num psicólogo particular? né a gente acaba conversando com eles pra que eles optem por essa opção, né, mas a gente após o encaminhamento a gente sempre [...] fica assistindo esse estudante para que ele não fique desamparado (Tia Naninha).

O encaminhamento para a rede privada de saúde mental, como alternativa diante da insuficiência dos serviços públicos, intensifica de modo direto as desigualdades sociais, uma vez que o acesso ao cuidado psicológico passa a depender da capacidade de pagamento das famílias. Dados oficiais do Governo do Estado indicam que, embora o Tocantins ocupe o 3º estado das regiões Norte e Nordeste com menor percentual de famílias abaixo da linha da pobreza, ainda 3,88% dos domicílios vivem com renda per capita mensal de até R\$218¹¹ (Tocantins, 2025). Esse percentual, embora menor se comparado a outros estados, representa milhares de famílias em situação de extrema vulnerabilidade, muitas das quais têm no Programa Bolsa Família sua principal ou única fonte de renda, o que inviabiliza qualquer possibilidade de custear atendimentos psicológicos.

Como destaca Dona Raimunda: *“o CAPS é pra atender a região sudeste, são vários municípios e não tem vaga, né, e aí esses pais, essas famílias ficam sofrendo pela falta de profissionais [...] uma grande maioria não tem assim, condições, né, de estar fazendo atendimento particular”*. A psicóloga ressalta ainda que, para vários estudantes, a presença

¹¹ Valor estabelecido pelo Decreto nº 11.566, de 16 de junho de 2023, do Governo Federal, como critério para identificação de famílias em situação de pobreza e para a elegibilidade ao Programa Bolsa Família.

deste profissional na escola representa o primeiro contato com a Psicologia, aspecto também enfatizado por Olga Cavalcante, ao afirmar que *“para muitos estudantes ali é o primeiro contato com a psicologia”*.

O que abre espaço para discutir o próprio processo de interiorização da Psicologia, impulsionado pela expansão das universidades para municípios de pequeno e médio porte (Calegare, 2015), como ocorreu no Tocantins, bem como a inserção da Psicologia no contexto da educação pública, que aproxima essa ciência das camadas populares e representa, em certa medida, um processo de “deselitização” da profissão, ao ampliar o acesso aos serviços psicológicos a sujeitos que historicamente estiveram excluídos desse cuidado, reafirmando, assim, seu compromisso social (Souza, 2023).

Nesse cenário, o direcionamento para a rede privada não se configura como solução universal, mas como um mecanismo seletivo que reforça desigualdades históricas de acesso aos serviços de saúde mental, visto que apenas as famílias com melhores condições socioeconômicas conseguem garantir continuidade de cuidado, enquanto aquelas em situação de pobreza permanecem desassistidas, aprofundando processos de exclusão e sofrimento psíquico.

Essa dinâmica reatualiza uma discussão antiga e estrutural no campo da Psicologia: seu caráter historicamente elitizado, no qual o acesso ao cuidado psicológico esteve, por muito tempo, restrito às camadas mais favorecidas da população (Bock, 2003). Assim, a fragilidade da rede pública e a naturalização do encaminhamento para o setor privado não apenas indicam os limites da intersectorialidade, como também reproduzem uma lógica excludente, na qual o direito à saúde mental se transforma em privilégio de poucos.

Seguindo com os relatos, as psicólogas mencionam ainda, episódios em que os serviços de emergência não atenderam às situações demandadas. Um exemplo é o caso de Dona Miúda, que acionou o Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU) em uma crise psicológica de um estudante e não obteve atendimento, situação que posteriormente ela conseguiu manejar. No entanto, de modo geral, a ausência de retorno sobre os encaminhamentos realizados gera frustração e compromete o acompanhamento dos casos, uma vez que a escola não tem informações se o estudante foi atendido, o que inviabiliza qualquer continuidade das ações.

Nesse sentido, as participantes apontam que a fragilidade na comunicação entre os setores compromete a efetividade das ações desenvolvidas no contexto escolar, especialmente pela ausência de espaços institucionais de diálogo e planejamento conjunto. Aspecto que pode ser observado na fala das psicólogas que relatam a falta de retorno da rede, como é o caso de

Dona Santinha, que defende *“a gente tentava melhorar a realidade da escola, dos alunos, e não conseguia, porque o nosso trabalho parava em algum lugar”*.

Os relatos das entrevistadas indicam que a inexistência de protocolos de cooperação e fluxos intersetoriais formalizados dificulta o acompanhamento de casos complexos, como situações de violência, vulnerabilidade social e evasão escolar. Aurenny, por exemplo, destaca que *“parece que o trabalho não tá sendo concretizado de fato, porque precisa-se disso, né, precisa-se desse acompanhamento, precisa-se da atuação da rede e eu não sinto que acontece como era pra acontecer”*, sinalizando a necessidade de acordos institucionais que definam responsabilidades e estratégias compartilhadas.

A ausência de capacitação específica e de formação continuada também aparece de forma recorrente nas entrevistas como um dos principais desafios enfrentados pelos psicólogos escolares. Dalva Magalhães, por exemplo, relata: *“não tem uma formação só para psicólogos. Não existe isso [...] você entra muito cara a tapa, você vai descobrindo as coisas ali sozinha”*. Esse depoimento evidencia a fragilidade dos processos formativos institucionais e reforça a importância de ofertar formações continuadas voltadas especificamente às particularidades da Psicologia no contexto escolar. No entanto, ao adotar uma perspectiva intersetorial, torna-se igualmente necessário ampliar essa discussão para além da categoria profissional. Assim, defende-se a proposição de formações continuadas e permanentes que envolvam os diferentes profissionais que compõem os equipamentos da rede de proteção do território, favorecendo a aproximação entre os setores, o fortalecimento da comunicação interinstitucional e a construção de práticas mais integradas (Fernandes et al., 2022).

Algumas participantes ainda destacaram a influência da política local nas relações de trabalho, Elizângela Glória, por exemplo, aponta que em cidades pequenas, as relações de parentesco e/ou proximidade entre as pessoas, associadas às disputas político-partidárias dificultam a manutenção de uma postura ética e crítica, e interfere na oferta dos serviços. Em seu relato afirma: *“a RAPS daqui da cidade não funciona, de jeito nenhum, porque as pessoas que estão no Conselho Tutelar foram eleitas por questões políticas [...] então não adianta levar pra Conselho Tutelar”*. Essa realidade dialoga com a discussão anterior acerca da forma de ingresso das psicólogas na rede estadual de ensino, sugerindo que a interferência política não se restringe a um único setor, mas atravessa os diferentes equipamentos públicos do estado, impactando a efetividade das políticas públicas e das práticas intersetoriais.

5.2.4 Fragmentação das práticas, hierarquização dos saberes e resistências à atuação integrada

Outro limite importante da intersetorialidade que emergiu nas entrevistas é a permanência de uma cultura escolar marcada pelo disciplinamento, pela medicalização e pela fragmentação das práticas. Muitas entrevistadas relatam que parte da equipe escolar ainda compreende a psicologia como instrumento para *“corrigir”, “disciplinar”* ou *“controlar”* os estudantes. Elizângela Glória relata que os colegas entendem que a Equipe Multi serve para *“corrigir aluno”*, Tia Rosa afirma que na sua escola se criou a visão de que a sala da Equipe Multi é *“a sala da punição”*. Olga Cavalcante relata que *“algumas equipes tratam ainda a psicologia como olhar punitivo”* e reforça que é um desafio constante explicar que a psicologia *“não está ali para repreender estudantes, punir ou diagnosticar”*.

Essa compreensão reducionista da atuação da psicologia escolar dialoga diretamente com a incompreensão do seu papel no contexto educacional, já mencionada anteriormente. Conforme apontam os estudos de Pereira-Silva (2017), ainda persiste, no interior das escolas, a expectativa de que o psicólogo escolar atue prioritariamente junto ao chamado *“aluno desviante”*, isto é, aquele que se distancia das normas estabelecidas pela instituição escolar.

Nesse sentido, Bastos e Pylro (2016) destacam que, ao se inserir no espaço escolar, o psicólogo frequentemente se depara com diversos entraves, entre eles a expectativa de que sua atuação confirme a ideia de que os problemas residem exclusivamente no aluno ou em sua família. Assim, os autores defendem que é fundamental problematizar também o papel dos próprios psicólogos escolares na consolidação dessa expectativa, uma vez que parte dos profissionais ainda não conseguiu romper com a lógica da clínica tradicional, fortemente vinculada às origens históricas da Psicologia Escolar no Brasil.

Neste estudo, a resistência docente também aparece como um obstáculo relevante à atuação da Psicologia Escolar. As psicólogas relatam que parte dos professores demonstra pouca adesão às ações preventivas, não participa das formações propostas e mantém expectativas centradas na emissão de diagnósticos e laudos, além de se sentirem incomodados quando ações envolvem mudança pedagógica. Tia Rosa, por exemplo, aponta que os docentes não reconheciam a equipe multiprofissional, percebendo a presença da psicologia e do serviço social como uma interferência *“na maneira que ele estava dando aula”* ou como uma forma de *“passar a mão no estudante problemático”*, o que dificultava o trabalho conjunto.

Outro elemento que atravessa a atuação das psicólogas é a competitividade entre profissionais, especialmente no interior da própria Equipe Multiprofissional, afetando a aceitabilidade do psicólogo no contexto escolar, como relata Aurenny:

[...] tive essa dificuldade, né, não ter, assim, uma aceitabilidade tão boa, até mesmo pela própria equipe multiprofissional, né, que no caso os orientadores, porque os orientadores eles já tinham aquilo de que eles resolviam, né, tudo era com eles, e aí chega uma pessoa nova, não é tão fácil (Aurenny).

De forma semelhante, Dona Raimunda destaca que a aceitação por parte da escola, da equipe diretiva e dos demais profissionais foi “*e continua sendo*” um grande desafio, uma vez que sua presença era percebida como ameaça aos lugares já ocupados, conforme relato: “*quando nós chegamos eles pensavam que nós ia tomar o lugar deles, né*”. Maria de Fátima também evidencia esse cenário ao relatar experiências de rejeição, sobretudo por parte da orientação educacional, que afirmava já desempenhar funções atribuídas à Psicologia e ao Serviço Social antes da chegada da equipe multiprofissional:

Na escola onde trabalho [...] ainda eles têm rejeição, porque na própria fala da orientação ela fala que ‘antes de você chegar aqui eu fazia o trabalho de psicóloga e da assistência social’. Então, ela meio que não aceita a presença da gente [...] para mim ainda é um desafio. Porque eu sinto essa rejeição por parte desses profissionais (Maria de Fátima).

Essa postura contribui para a manutenção de conflitos e dificulta a construção de um trabalho colaborativo. A fragmentação das relações aparece ainda no relato de Olga Cavalcante, que faz parte de uma Equipe Multiprofissional composta por duas orientadoras educacionais, duas assistentes sociais e dois psicólogos, no entanto, a equipe não possui uma única sala, é uma sala para “*os orientadores e uma sala do resto da equipe*”, e descreve a parede que os dividem como *simbólica*, uma divisão que, segundo a participante, extrapola o espaço físico e expressa barreiras institucionais e relacionais que dificultam uma atuação integrada.

A respeito disso, Tessaro, Trevisol e Tardeli (2023, p. 13) destacam que “fazer parte de uma equipe multiprofissional é um grande desafio” uma vez que exige o desenvolvimento de diversas habilidades para lidar com sujeitos, saberes e concepções distintas. Nesse contexto, Bastos e Pylro (2016) apontam que o desconhecimento e incompreensão quanto ao papel e às atribuições do psicólogo no âmbito escolar faz com que, por vezes, o profissional seja percebido como responsável por resolver de forma imediata todos os conflitos da escola ou, em outros momentos, seja considerado dispensável ou até mesmo uma ameaça à instituição, semelhante ao observado no relato das participantes desta pesquisa.

As psicólogas reforçam a ideia de que a intersectorialidade, embora prevista nas políticas públicas, encontra limites significativos em sua efetivação, que não podem ser compreendidos isoladamente como dificuldades pessoais ou de adaptação profissional, mas como expressões de uma cultura institucional marcada pela fragmentação das políticas sociais e pela hierarquização dos saberes (Ornelas e Teixeira, 2016). Nesse cenário, a atuação da PEE, ao propor intervenções preventivas, coletivas e institucionais, tenciona práticas historicamente consolidadas (ou ultrapassadas), gerando conflitos que revelam os limites entre o discurso intersectorial e sua concretização na escola.

5.3 Contribuições da Psicologia Escolar e Educacional para o cuidado ampliado e práticas integradas

O terceiro tema diz respeito às potencialidades que a atuação da Psicologia Escolar e Educacional traz para a construção de uma rede de cuidado ampliado, integrando escola, família, setores das políticas sociais e comunidade. Conforme vem sendo discutido, apesar dos desafios, a presença do psicólogo na rede estadual de ensino tocantinense aponta para mudanças na dinâmica institucional, que possibilita ampliar horizontes de cuidado, ressignificar relações e introduzir novas formas de compreender problemas que se apresentam no contexto escolar. Essas contribuições podem ser sintetizadas da seguinte forma:

Quadro 17 – Contribuições da Psicologia Escolar e Educacional para o cuidado ampliado e práticas integradas

CONTRIBUIÇÃO	ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR
Ampliação do olhar institucional sobre o estudante	Promoção de uma compreensão contextualizada das dificuldades escolares, considerando fatores sociais, familiares, emocionais e institucionais.
Promoção de espaços de escuta e acolhimento	Criação de espaços individuais e coletivos de escuta qualificada e fortalecimento de vínculos.
Identificação de vulnerabilidades	Reconhecimento de sinais de sofrimento psíquico, violência, evasão escolar e vulnerabilidade social, e acionamento da rede de proteção.
Fortalecimento da articulação escola-família	Mediação do diálogo entre escola e famílias; orientação sobre direitos e políticas públicas.

Integração com a rede de proteção social	Articulação com serviços de saúde, assistência social e justiça e acompanhamento dos casos.
Afirmação do compromisso social da Psicologia	Ampliação do acesso ao cuidado psicológico; aproximação da Psicologia das camadas populares; defesa da escola como espaço de proteção, cuidado e garantia de direitos.

Fonte: elaborado pela autora.

Esta seção organiza a análise das *contribuições da Psicologia Escolar e Educacional para o cuidado ampliado e práticas integradas* em quatro subtemas. O primeiro, *Ampliação do olhar institucional sobre o estudante*, aborda os deslocamentos produzidos na compreensão das demandas escolares. O segundo *Promoção de espaços de escuta e identificação de vulnerabilidades*, discute a centralidade da escuta qualificada e das ações preventivas no contexto escolar. Em seguida, *Fortalecimento da articulação escola-família e da rede de proteção social* analisa o papel da Psicologia na mediação entre escola, famílias e políticas públicas. Por fim, *Construindo caminhos: recomendações das psicólogas tocantinenses para a atuação em Psicologia Escolar* apresenta proposições construídas a partir das experiências e reflexões das participantes.

5.3.1 Ampliação do olhar institucional sobre o estudante

Uma das contribuições mais fortes relatadas é a possibilidade de ampliação no olhar de professores, gestores e equipe escolar sobre as dificuldades de aprendizagem, comportamento e convivência dos estudantes. Algumas participantes relataram que a partir da presença da Equipe Multiprofissional nas escolas, em alguns meses observaram os professores mais sensíveis a considerar que o contexto de vida do estudante, sua situação familiar, questões emocionais, condições de vulnerabilidade social, e fatores institucionais podem influenciar sua trajetória escolar. Como se observa no relato de Aureny, por exemplo.

[...] eles também levam em consideração a minha opinião nos conselhos de classe, que eu percebi, quando eu comecei a participar que assim, não, não se importavam muito com o que o aluno estava vivenciando, com que o aluno estava passando, né, assim, o que que tá acontecendo com esse aluno além aqui da escola. E aí isso foi melhorando, porque agora eles já perguntam: '[Aureny], tu tá acompanhando aluno tal? [Aureny], como é que tá esse aluno? que que tu tá sabendo? que que tá acontecendo com ele? como que tá a vida dele?' (Aureny).

A referida psicóloga relata que nos conselhos de classe, os professores passaram a perguntar sobre o contexto dos estudantes antes de tomar decisões pedagógicas. Olga Cavalcante, por sua vez, relata que muitos professores e estudantes disseram: “*Não sabia que psicólogo era assim, que tinha essa abertura, que podia se aproximar e tudo*”, revelando que a atuação na escola desconstrói imagens tradicionais e estereótipos da psicologia.

Isso pode indicar um processo de transição de uma lógica individualizante para uma visão sistêmica e contextualizada, aproximando-se do que defende a Psicologia Escolar sob uma perspectiva crítica. Essa ampliação do olhar tem potencial de refletir em práticas pedagógicas, relações interpessoais, manejo de conflitos, e compreensão das dificuldades escolares mais próximas da realidade. Talvez a contribuição mais profunda (ainda que menos visível) seja exatamente o impacto da Psicologia Escolar na cultura institucional da escola.

As participantes relatam que a presença da Psicologia no cotidiano escolar vem questionando práticas punitivas e disciplinares; focando nas relações e não no “problema do aluno”; desencorajando a lógica do laudo e do diagnóstico como solução única (o que consequentemente tensiona a medicalização); sensibilizando professores e oferecendo espaços de escuta e expressão. De forma que, Olga Cavalcante revela: “*em muitos momentos parece que a psicologia lá dentro [da escola] ela incomoda muito, né [...] mas acho que é um incômodo necessário*”.

Sob essa ótica, Elizângela Glória defende que a *Equipe Multi* não deve ser “*para corrigir aluno*”, e sim para propor reflexões e ações pedagógicas integradas. Tia Rosa relata sua luta contra a visão de que a sala da psicologia seria um espaço de punição ou vergonha. Dalva Magalhães reforça que sua participação em atividades coletivas ajudou a desconstruir a ideia de que psicólogo serve apenas para “*resolver problemas*”. Esses tensionamentos condizem com os pressupostos da Psicologia Escolar e Educacional.

Como defende Meira (2003), o psicólogo escolar não deve ser compreendido como um simples “*resolvedor*” de problemas, nem como um mero divulgador de teorias e conhecimentos psicológicos, nem mesmo como um profissional onipotente capaz de atender a todas as demandas da escola. A autora destaca que, dentro de seus limites e especificidades, o psicólogo escolar pode auxiliar a instituição na identificação e superação de obstáculos que se interpõem ao processo educativo, contribuindo para a promoção de processos de humanização e para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Seguindo essa perspectiva, as psicólogas participantes descrevem sua atuação na escola como um “*trabalho de formiguinha*”, expressão que aparece repetidamente nas entrevistas e ajuda a compreender o modo como a Psicologia Escolar vai se inserindo no cotidiano

institucional. Elizângela Glória, por exemplo, destaca que, mesmo sem resultados imediatos, já percebe transformações importantes: *“a gente realmente tem sido um pilar na escola, e o que eu percebi demais é uma sensibilização, é passinho de formiguinha, só que agora as pessoas têm tido mais sensibilidade em relação aos assuntos e têm desmanchado mais preconceitos”*. Sua fala mostra que a atuação da psicologia se constrói aos poucos, no dia a dia, por meio de conversas, escuta e pequenas intervenções que, com o tempo, produzem mudanças mais amplas.

Mãe Romana também utiliza a expressão *“trabalho de formiguinha”* para explicar as dificuldades iniciais de inserção da Psicologia no espaço escolar, destacando que tanto as instituições quanto as próprias profissionais estavam em processo de adaptação: *“as escolas não estavam preparadas pra nos receber e talvez muitos de nós também não estivéssemos preparados pra ser incluídos nesse mundo”*. Essa fala revela que a construção do lugar da Psicologia Escolar envolve aprendizados, ajustes e enfrentamento de resistências, tanto do ponto de vista institucional quanto profissional.

Noemia reforça essa compreensão ao relatar as dificuldades do psicólogo de se inserir no espaço escolar equilibrando uma formação muitas vezes marcada pela lógica clínica com as demandas institucionais da escola. Para ela, o *“trabalho de formiguinha”* envolve a necessidade constante de explicitar o papel da Equipe Multiprofissional para a comunidade escolar, e desconstruir expectativas de que a psicologia estaria ali apenas para atender casos individuais ou *“resolver problemas”*.

Na mesma direção, Tia Rosa relata que sua atuação com estudantes que necessitam de atividades diferenciadas também exigiu um processo lento de desmistificação, especialmente diante da vergonha e do estigma vivenciados por alguns alunos: *“a gente ia fazendo essa desmistificação com eles, mas era algo meio que de formiguinha”*. Esse relato aponta que a ampliação do olhar sobre o estudante não acontece de forma imediata, mas depende de um trabalho cuidadoso, atento às relações e aos sentidos produzidos no cotidiano escolar.

Assim, a noção de *“trabalho de formiguinha”* sintetiza a compreensão das participantes de que a Psicologia Escolar atua promovendo mudanças graduais na cultura da escola, nas formas de compreender os estudantes e nas práticas pedagógicas. Ainda que essas mudanças nem sempre sejam visíveis a curto prazo, elas têm sido fundamentais para fortalecer uma perspectiva mais humana, contextualizada e crítica do processo educativo, em consonância com os princípios da Psicologia Escolar e Educacional.

5.3.2 Promoção de espaços de escuta e Identificação de vulnerabilidades

Outro eixo temático expressivo identificado nas entrevistas diz respeito à promoção de espaços de escuta, tanto individuais quanto coletivos, que se mostram centrais diante do cenário de sofrimento psíquico vivenciado por crianças e adolescentes. As práticas relatadas pelas psicólogas se mostram ainda mais relevantes, se levarmos em consideração que a saúde mental na adolescência é determinante para o desenvolvimento integral e para uma transição saudável à vida adulta, com impacto direto no desempenho escolar, na autoestima, nas relações sociais e na capacidade de enfrentamento das adversidades, e ainda que apesar dos dados apontarem que grande parte dos transtornos mentais iniciam na infância e na adolescência, a maioria não recebe diagnóstico ou acompanhamento adequado (IEPS; Instituto Cactus, 2023).

Como já mencionado, as psicólogas destacam a realização cotidiana de acolhimentos individuais, rodas de conversa, grupos, oficinas e atividades de Projeto de Vida em articulação com docentes. O que dialoga diretamente com a compreensão da escola como espaço privilegiado para ações de promoção e prevenção em saúde mental, uma vez que reúnem, em um único ambiente, grande parte da população jovem do país por boa parte do dia, o que possibilita intervenções contínuas, acessíveis e contextualizadas (Kutcher, Wei e Estanislau, 2014; Bressan et al., 2014; Vieira et al., 2014). Esses espaços favorecem a construção de vínculos, reduzem o isolamento vivenciado por muitos estudantes e contribuem para a identificação precoce de sinais de sofrimento e vulnerabilidade, aspecto significativo diante dos dados que apontam elevados índices de sentimentos de abandono, tristeza e fragilidade emocional entre estudantes do ensino fundamental e médio no Brasil (Atlas da Violência, 2023).

Além disso, as falas apontam que a escuta qualificada ultrapassa a dimensão do acolhimento e se constitui como um dispositivo fundamental para a efetivação do cuidado integral e para o acionamento da rede de proteção. Como ressalta Maria de Fátima, “[...] a gente não pode só ouvir e se calar. Vamos seguir o que rege nosso Código de Ética, dentro da nossa ética profissional, mas não cruzar os braços”, ao se referir a relatos de tentativas de suicídio e a situações de violência e abuso compartilhadas pelos estudantes nesses espaços. Essa compreensão reafirma que a escuta, no âmbito da Psicologia Escolar, assume um caráter ético e político, convocando o profissional a dialogar com outros setores e garantir a proteção de direitos, especialmente em contextos marcados pela invisibilidade do sofrimento psíquico e pela fragilidade das políticas de atenção em saúde mental.

A centralidade da escuta identificada nas entrevistas dialoga diretamente com a experiência relatada por Souza et al. (2024), que descrevem a realização de plantão psicológico¹² em um colégio militar do estado do Tocantins. Nesse estudo, a escuta é compreendida como um dispositivo de acolhimento do sofrimento, possibilitando a expressão de angústias relacionadas às demandas escolares, aos conflitos familiares e às relações sociais. Assim como observado nos resultados desta pesquisa, o plantão psicológico se apresenta como um espaço de fala, que favorece a construção de vínculos, a redução do isolamento e a identificação de situações de sofrimento psíquico. Além de assumir um caráter ético e político ao tensionar práticas disciplinadoras e demandar articulação com a rede de proteção, reforçando o dispositivo como estratégia de cuidado no âmbito escolar.

Seguindo esse eixo, algumas participantes também relataram ter participado de uma formação promovida pela Seduc/TO sobre o Programa de Capacitação Continuada em Neuroeducação (PCCN), cujo objetivo, segundo a secretaria, é qualificar profissionais da educação para reconhecer sinais de alerta relacionados aos transtornos do neurodesenvolvimento e aprimorar as práticas pedagógicas (Tocantins, 2025). No entanto, as falas das psicólogas aparecem marcadas por inquietações, principalmente pelo risco de reforçar a patologização das dificuldades escolares. Maria de Fátima, por exemplo, aponta que, embora se afirme que o psicólogo escolar não está na escola para “laudar”, a forma como a formação é conduzida e dos instrumentos utilizados acaba levando nessa direção: *“a última formação que tivemos sobre PCCN fala sobre os transtornos de neurodesenvolvimento, por mais que a gente fale que o psicólogo não está aqui para laudar, acaba, de certa forma, sendo induzido ou obrigado a fazer esse tipo de trabalho”*.

Na prática, segundo a participante, o PCCN se materializa por meio de uma plataforma de rastreio, na qual o profissional responde a perguntas sobre o comportamento e o desenvolvimento do estudante. Ao final, o sistema indica o que estaria acima ou abaixo do esperado, apontando o que deveria ser investigado. Esse material é impresso e entregue às famílias, que são orientadas a buscar a regulação do município para avaliação especializada, concentrada, no caso do Tocantins, em serviços localizados em Palmas, como o Hospital Geral de Palmas (HGP). Esse fluxo, segundo as entrevistadas, acaba deslocando a atuação da

¹² O plantão é um dispositivo de atendimento imediato, tradicionalmente associado às urgências na área da saúde. Na Psicologia, configura-se como um espaço de escuta e acolhimento de demandas emergentes, sem caráter necessariamente contínuo. Neste trabalho, os plantões foram ofertados com o objetivo central de construir um espaço de escuta e acolhimento para estudantes em situação de sofrimento, reconhecendo a escola como um território atravessado por demandas subjetivas, sociais e institucionais (Souza et. al., 2024).

Psicologia Escolar para uma lógica mais próxima da triagem e do encaminhamento, deixando em segundo plano a compreensão ampliada do contexto escolar e de vida dos estudantes.

Diante desse cenário, as falas reforçam a importância de a Psicologia Escolar e Educacional se manter em constante reflexão e reinvenção, buscando responder às demandas relacionadas à saúde mental sem abrir mão de uma postura crítica (Lerner et al., 2014). O desafio atual está em intervir nessas situações sem reforçar processos de patologização e medicalização, mas também sem reduzir as dificuldades dos estudantes apenas a explicações sociais, desconsiderando a complexidade dos sujeitos (Souza et al., 2014). Trata-se de sustentar um olhar que reconheça que as dificuldades de aprendizagem e de desenvolvimento são atravessadas por múltiplos fatores, que se articulam de formas distintas em cada caso.

As falas de Tia Rosa, Mãe Romana e Noemia ajudam a compreender esse movimento. Tia Rosa destaca que trabalha com os estudantes a ideia de que nem todos aprendem no mesmo ritmo e que as dificuldades fazem parte do processo escolar. Mãe Romana ressalta que a presença do psicólogo na escola pode contribuir para romper com estigmas antigos, quando estudantes eram rotulados apenas como “burros” ou incompetentes, sem qualquer compreensão das razões das suas dificuldades. Ao mesmo tempo, sua fala chama atenção para o cuidado necessário para que o diagnóstico não se torne mais um rótulo.

Já Noemia aponta a importância de um olhar atento para diferenciar quando as dificuldades estão relacionadas ao contexto escolar, familiar ou emocional e quando, de fato, há necessidade de acionar outros profissionais e serviços da rede:

[...] ter um olhar clínico pra entender quando que os problemas de aprendizado não eram, né, assim, algo de comportamento propriamente dito, quando não era contextual do ambiente, mas era algo que precisava de intervenção, né, de outros profissionais que não tinham ali na escola. Ou quando era algo assim, voltado à família (Noemia).

Esses relatos mostram que a promoção de espaços de escuta e a identificação de vulnerabilidades vão além de identificar sinais individuais. Elas exigem uma leitura crítica das políticas, dos instrumentos e das práticas que atravessam o cotidiano escolar. Nesse sentido, a escuta qualificada se reafirma como um recurso central da Psicologia Escolar e Educacional, comprometida com o cuidado integral, a proteção de direitos e a construção de práticas que reconheçam a complexidade do sofrimento psíquico, sem reduzi-lo apenas a diagnósticos ou classificações.

5.3.3 Fortalecimento da articulação escola–família e da rede de proteção social

Mesmo diante dos limites e da precarização da rede de proteção social, conforme observado ao longo desta pesquisa, as psicólogas escolares tem ocupado um papel central na articulação entre escola, família e serviços externos. Suas ações têm contribuído para aproximar as famílias do cotidiano escolar, orientar pais e responsáveis sobre questões sociais, emocionais e de saúde, comunicar situações de risco ou vulnerabilidade e acompanhar encaminhamentos. Aurenny, por exemplo, relata os efeitos positivos da boa comunicação entre a escola e a família.

[...] como eu trabalho com estudantes, é, bem novinhos, né, de 11 a 15 anos eu preciso muito ter aquele contato com a família, então eu sinto que deu uma melhorada, [...] hoje em dia eles mesmos me procuram, ‘[Aurenny], então, tô precisando disso e disso, meu filho ele tá assim, assim, como é que a escola pode ajudar?’ então eu acho que teve mais essa integração, sabe, escola-família que é uma coisa muito importante (Aurenny).

Essa atuação fortalece o vínculo e reforça a ideia de corresponsabilidade no cuidado com os estudantes, reafirmando a centralidade da família no contexto educacional (Estanislau, 2014). Dona Santinha avalia seu percurso e relata: *“a gente conseguiu fazer um trabalho muito bom com os alunos, com os pais. Eu percebi uma evolução muito grande até da questão dos pais e da comunidade conhecerem o nosso trabalho, porque a gente teve muito essa troca”*. Posicionamento que ressignifica a relação historicamente marcada pela culpabilização das famílias e defende a construção de vínculos mais colaborativos e dialógicos.

Além disso, o mapeamento dos serviços públicos disponíveis no território e a construção de redes locais aparecem, nas falas das psicólogas, como estratégias para articular as práticas no cotidiano do trabalho. Ao reconhecer os serviços existentes e compreender o papel de cada um, as psicólogas ampliam as possibilidades de encaminhamentos e acompanhamento compartilhado, deslocando a intervenção de um foco individual para ações de caráter coletivo e territorial. Noêmia, por exemplo, relata que *“rastreou algumas pessoas que poderiam ser parceiras”* e, a partir disso, construiu uma rede denominada *“amigos da escola”*, voltada à arrecadação de recursos a serem utilizados no contexto escolar.

Em diálogo com essas práticas, Lavoratti e Holzmann (2007) destacam o *Diagnóstico Participativo por Territorialização* como um instrumento direcionado ao planejamento de políticas públicas voltadas à infância e à adolescência, partindo do conhecimento do território e das relações nele construídas. Para as autoras, conhecer o território vai além do levantamento formal de dados, envolve a escuta dos sujeitos, o reconhecimento dos serviços existentes, das

redes de apoio e das dinâmicas sociais locais, o que favorece a identificação de demandas, potencialidades e lacunas, e contribui para a construção de ações mais articuladas, situadas e coletivas.

Ainda que as mudanças não aconteçam de forma imediata, os relatos apontam que a atuação das psicólogas tem provocado transformações significativas no modo como a Psicologia Escolar é percebida e exercida no cotidiano das escolas. Suas práticas ajudam a deslocar leituras patologizantes e explicações individualizantes, e abrem espaço para uma abordagem mais cuidadosa, compartilhada e contextualizada. Mesmo em cenários marcados por limitações institucionais e fragilidades da rede, as psicólogas vem construindo possibilidades de atuação, fortalecendo vínculos entre escola, família e comunidade e reafirmando a escola como um espaço de cuidado, proteção e garantia de direitos.

5.3.4 Construindo caminhos¹³: recomendações das psicólogas tocantinenses para a atuação em Psicologia Escolar e Educacional

Uma das questões que orientou o roteiro de entrevistas buscou compreender quais recomendações as participantes dariam aos psicólogos que estivessem ingressando na área da Psicologia Escolar. A partir das suas respostas, foi possível elencar algumas considerações que contribuem para a reflexão sobre o exercício profissional nesse campo.

A recomendação mais recorrente entre as psicólogas refere-se à necessidade de conhecer a escola antes de qualquer intervenção. As participantes destacam a importância de se apropriar do contexto institucional e de seu funcionamento, como expresso por Aurenny: “*o primeiro passo é se apropriar da unidade escolar em que você está inserido, entender como que funciona*”. De forma semelhante, Maria Raimunda ressalta: “*conheça primeiro antes de fazer qualquer coisa [...] primeiro observar, conhecer aquele local, aquelas pessoas, aquele público*”. Noemia também reforça essa postura ao afirmar que é fundamental “*conhecer o ambiente, antes de tentar aplicar qualquer coisa*”. Já Olga Cavalcante amplia essa reflexão ao enfatizar a observação das relações e das potências existentes no espaço escolar.

[...] o primeiro passo é observar esse terreno que está pisando, né, as relações que estão construídas ali, como que elas se dão. Eu acho que foi o que eu fiz quando eu cheguei, né, como que elas se desenvolvem. E, apesar de tantos desafios que temos nesse espaço, eu acredito que o caminhar ainda

¹³ O título deste subtítulo inspira-se no verso “*Caminante, no hay camino, se hace camino al andar*”, do poema *Cantares*, de Antonio Machado, traduzido na epígrafe deste trabalho. A expressão remete à compreensão da atuação profissional como um processo em construção, que se constitui no próprio percurso da prática, a partir das experiências, das relações estabelecidas e das condições em que o trabalho se realiza.

é necessário, sabe. O que estamos fazendo, o que podemos fazer dentro da escola, ele é muito potente [...] encontrem também a potência que está nesse lugar. E eu tenho encontrado a potência que é o encontro com os estudantes e a oportunidade que eu estou tendo de me aproximar deles, através da psicologia (Olga Cavalcante).

Essas recomendações dialogam com Neiva (2010), que aponta a *Caracterização Institucional e o Diagnóstico das Necessidades Psicossociais* como etapas fundamentais para uma intervenção qualificada. Segundo a autora, conhecer a instituição vai além de sua estrutura formal, envolve sua história, funcionamento, relações e demandas, que nem sempre são explícitas, exigindo uma análise crítica sobre quem as formula e em que contexto se constroem. Assim, o diagnóstico, baseado na escuta da equipe e da população atendida e no uso de instrumentos como observação, entrevistas e análise documental, deixa de ser apenas descritivo e passa a orientar intervenções mais contextualizadas, coerentes e comprometidas com as necessidades psicossociais identificadas.

Também fizeram parte das recomendações a necessidade de se apropriar dos conhecimentos acumulados da Psicologia Escolar e Educacional, bem como dos marcos éticos e legais da profissão, compreendendo com clareza a função do psicólogo escolar. Essa preocupação aparece de forma explícita nas falas das participantes, como destaca Dalva Magalhães: *“Eu acho que o principal, assim, é você conhecer o seu código de ética, assim. E você saber sobre a sua função na educação”*. Elizangela Glória chama atenção para o conhecimento das normativas educacionais e institucionais, ao recomendar: *“Estude o Regimento, estude a BNCC [Base Nacional Comum Curricular], né, entenda o que é a sua função e a função de todo mundo, estude como funciona uma instituição”*. Nesse sentido, o primeiro exercício do profissional que busca adentrar o contexto escolar consiste em conhecer as políticas públicas educacionais e os princípios e pressupostos que orientam a Psicologia Escolar e Educacional.

Outro aspecto recorrente nos relatos diz respeito à necessidade de manter diálogo constante com a comunidade escolar e de articular o trabalho com as redes externas à escola. As falas das participantes indicam que a atuação do psicólogo não pode se restringir aos muros da instituição, sendo fundamental conhecer o território em que a escola está inserida, suas relações, conflitos e dinâmicas políticas. Noemia, por exemplo, destaca a importância de *“conhecer o chão que irá pisar... da escola... da comunidade... da política ali envolvida”*, ampliando assim, o olhar para a compreensão da comunidade como parte constitutiva das demandas que atravessam o cotidiano escolar.

Essa articulação com o território aparece diretamente vinculada à defesa de direitos e à responsabilidade ética do psicólogo escolar. A fala de Maria de Fátima evidencia que o contato com situações de violência, negligência e abandono exige uma postura que vai além da escuta passiva, convocando o profissional a se posicionar e acionar os recursos disponíveis na rede de proteção social.

Abrir a boca o que tiver relacionado à nossa profissão, não se calar, sempre seguindo nosso código de ética. Não se calar mesmo, são muitas violências, são meninas que são abusadas, são meninas que são espancadas, são meninos também abandonados pelos pais. Então, são situações que impactam diretamente na gente, e que a gente não pode só ouvir e se calar (Maria de Fátima).

Nesses casos, o silêncio ou a omissão podem reforçar a invisibilidade das violações vivenciadas por crianças e adolescentes, o que contraria os princípios éticos da profissão. Assim, atuar de forma articulada com outros serviços e políticas públicas não é apenas uma estratégia de trabalho, mas uma exigência ética da Psicologia Escolar. Conforme apontam Leite et al. (2013), ao colocar seu saber técnico a serviço da garantia de direitos, o psicólogo assume uma postura ético-política comprometida com a cidadania e com a proteção integral dos estudantes. Essa atuação pressupõe o diálogo com diferentes áreas do conhecimento e a construção de ações conjuntas com a rede de proteção social, conforme orientam as diretrizes do CFP (2019), reconhecendo que muitas demandas escolares só podem ser enfrentadas de forma coletiva e intersetorial.

As psicólogas também destacam a importância de registrar os atendimentos e as ações realizadas no cotidiano escolar, prática que, na rede estadual tocantinense, recebe o nome de “evidências”. Embora esses registros sejam, muitas vezes, percebidos como uma exigência institucional associada à lógica de produtividade, eles correspondem a uma atribuição própria do exercício profissional do psicólogo, conforme previsto na Resolução CFP nº 001/2009, que estabelece a obrigatoriedade do registro documental decorrente da prestação de serviços psicológicos.

No contexto investigado, essa prática aparece atravessada por tensões que podem esvaziar seu caráter reflexivo e ético, especialmente quando os registros passam a ser vistos apenas como cumprimento de demandas administrativas. Nesse sentido, torna-se fundamental ressignificar o registro como um instrumento técnico-político da Psicologia Escolar, capaz de sustentar a continuidade e a qualidade do trabalho, acompanhar demandas e encaminhamentos, resguardar o profissional e a instituição, e fortalecer o compromisso ético com a proteção dos estudantes e a promoção de direitos, desde que elaborado de forma cuidadosa e sigilosa.

Sabe-se que a Psicologia Escolar, atua com diferentes atores envolvidos nos processos escolares, tanto estudantes, professores, funcionários, pais/familiares, comunidade escolar e comunidade externa (CFP, 2019), exigindo para tanto a integração entre escola, família e comunidade. Nesse sentido, as participantes destacam a importância da aproximação com os pais e responsáveis. Tia Rosa, por exemplo, observa que estudantes com dificuldades de aprendizagem apresentaram melhora quando os pais passaram a estar mais presentes na escola:

Essa melhora também veio porque os pais desses estudantes eram presentes na escola. Os outros estudantes que se recusavam, eram justamente aqueles cujos pais não vinham à escola, não participavam das reuniões e com quem o contato era muito difícil. Ou seja, refletia muito o ambiente domiciliar (Tia Rosa).

Embora a presença da família no cotidiano escolar apareça associada à melhoria do desempenho e do engajamento dos estudantes, é necessário reconhecer que a ausência ou dificuldade de participação familiar não pode ser compreendida de forma individualizante ou culpabilizadora, mas podem estar relacionadas a questões de trabalho, acesso, condições socioeconômicas e experiências anteriores com a instituição escolar (Estanislau, 2014). Nesse sentido, cabe ao psicólogo escolar construir estratégias de aproximação que considerem esses limites e potencialidades.

Nesse contexto, a aproximação com as famílias aparece como um elemento central da atuação em Psicologia Escolar, especialmente quando se considera que os processos de aprendizagem e desenvolvimento não se restringem ao espaço da sala de aula. As entrevistas indicam que o envolvimento familiar, quando possível, tende a favorecer o acompanhamento dos estudantes e a construção de respostas mais compartilhadas às demandas escolares.

A seguir serão apresentadas algumas estratégias, inspirados nas contribuições de Estanislau (2014), que dialogam com as discussões realizadas ao longo deste estudo sobre a articulação entre escola e família. Tratam-se de caminhos possíveis e portanto, não devem ser compreendidas como um roteiro fixo de intervenção, nem como um conjunto de ações a serem aplicadas de forma padronizada. Sua utilização depende das reais condições de cada contexto escolar, das características das famílias e das possibilidades institucionais existentes.

Quadro 18 – Estratégias colaborativas entre escola e família

TIPO	FINALIDADE	EXEMPLO
Suporte psicossocial à família	Auxiliar em necessidades básicas da família	Assistência para encaminhamentos de saúde, profissionais, etc. e outros tipos de suporte social.

Suporte à paternidade	Auxiliar famílias a estruturarem ambientes propícios ao desenvolvimento dos jovens como estudantes	Palestras instrutivas com assuntos pertinentes (desenvolvimento infantil, treinamento de pais, etc.). Orientação em relação ao ambiente de estudo (pode ser feita com visitas domiciliares).
Comunicação	Criar formas efetivas de comunicação escola/família	Reuniões, telefonemas, <i>folders</i> , <i>e-mails</i> , <i>web pages</i> , portfólio de materiais dos alunos para que os pais tenham contato com a produção dos filhos. Importância da periodicidade e da clareza das informações para melhores resultados.
Voluntariado	Vincular os pais como parceiros da escola	Programas de voluntariado de pais na escola, pais como palestrantes, etc.
Aprendizagem em casa	Incentivar os pais a participarem das atividades escolares dos filhos em casa.	Informações sobre política de tarefas de casa e como participar dessas atividades, calendário de provas e trabalhos, interação da família com o currículo, etc.
Colaborando com a comunidade	Buscar e integrar recursos comunitários em prol da educação	Informações sobre os recursos sociais, culturais e de saúde na comunidade. Parceria da escola com projetos que propiciem o desenvolvimento de competências (música, esportes, teatro, etc.)

Fonte: Saúde Mental na Escola... (Estanislau, 2014, p. 77).

Ressalta-se que as estratégias apresentadas no quadro devem ser entendidas como referências que podem orientar reflexões e práticas, mas que precisam ser adaptadas à realidade de cada escola. Mais do que ampliar a presença da família, trata-se de construir caminhos possíveis de diálogo e corresponsabilização, respeitando os limites e as potencialidades de cada contexto.

As entrevistas realizadas são importantes fontes de dados para compreender os limites e as possibilidades da atuação intersetorial no contexto escolar, elas evidenciam que muitas das demandas enfrentadas no cotidiano escolar ultrapassam as possibilidades de atuação de um único profissional ou setor. Ao analisá-las é possível observar que, embora a intersetorialidade seja reconhecida como princípio fundamental para o enfrentamento das demandas educacionais complexas, sua efetivação ainda encontra obstáculos relacionados à fragmentação das políticas

públicas, à ausência de protocolos formais de cooperação e à persistência de uma compreensão individualizante do papel da Psicologia na escola.

A partir dos desafios apontados pelas participantes e do diálogo com a literatura da Psicologia Escolar e Educacional e com as diretrizes das políticas públicas brasileiras (Brasil, 2004; Brasil, 2005; Guzzo et al., 2010; CFP, 2019; Brasil, 2024), apresenta-se a seguir um conjunto de possibilidades de atuação intersetorial. Essas proposições não têm a intenção de normatizar a prática profissional, mas de indicar caminhos que podem favorecer o trabalho em rede e o enfrentamento coletivo das demandas presentes no contexto escolar.

Quadro 19 – Possibilidades de atuação intersetorial

Eixo de atuação intersetorial	Descrição	Exemplos de ações práticas
Fortalecimento da comunicação entre os setores	Promoção de canais permanentes de diálogo e troca de informações entre profissionais de diferentes áreas.	Reuniões intersetoriais periódicas; grupos de trabalho; fóruns locais; compartilhamento de informações sobre atendimentos e estratégias comuns.
Parcerias e protocolos de cooperação	Formalização de acordos entre setores para definir responsabilidades, fluxos e formas de atuação conjunta.	Termos de cooperação entre secretarias; elaboração de fluxos intersetoriais para casos de violência, evasão escolar e vulnerabilidades sociais.
Capacitação e formação continuada	Formação dos profissionais para o trabalho intersetorial e para a compreensão ampliada das demandas sociais.	Cursos, oficinas e formações sobre intersetorialidade e práticas integradas.
Planejamento conjunto de ações	Envolvimento de diferentes setores no planejamento e execução de programas e projetos.	Planejamento integrado entre escolas e unidades de saúde para ações de promoção da saúde mental e prevenção de doenças.
Mapeamento dos serviços e recursos do território	Identificação e dos serviços existentes e de suas atribuições para facilitar a articulação em rede.	Levantamento de serviços de saúde, educação, assistência social e segurança; criação de redes locais de proteção social.
Monitoramento e avaliação compartilhada	Acompanhamento conjunto dos resultados das ações intersetoriais.	Criação de indicadores intersetoriais; reuniões periódicas

		para avaliação e aprimoramento das práticas.
--	--	--

Fonte: elaborado pela autora.

As possibilidades de atuação intersetorial aqui apresentadas devem ser compreendidas como construções situadas, que dependem das condições institucionais, do funcionamento das políticas públicas e do compromisso dos diferentes setores envolvidos. Dessa forma, a efetivação dessas ações não se dá de forma automática e muito menos podem ser atribuídas exclusivamente ao psicólogo escolar.

Por fim, importa ressaltar que a atuação intersetorial exige apoio institucional, definição de fluxos e espaços de diálogo permanentes entre os serviços. Os resultados desta pesquisa corroboram com a afirmativa de que, sem respaldo normativo e sem incentivo institucional, as ações intersetoriais tendem a depender da iniciativa individual dos profissionais, tornando-se frágeis e descontinuadas (Baldo e Luckmann, 2015). Esse cenário reforça a necessidade de políticas públicas que sustentem, na prática, o trabalho em rede e a garantia de direitos no contexto escolar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo demonstra que, no contexto tocantinense, a intersetorialidade faz parte integrante da atuação em Psicologia Escolar e Educacional, ainda que atravessada por limites relacionados às condições de trabalho e à organização das políticas públicas no território. Os relatos das psicólogas apontam práticas que ultrapassam os muros da escola, ao mesmo tempo, que demonstra que o trabalho intersetorial não se apresenta como algo pronto ou plenamente estruturado, mas como uma construção cotidiana, feita no dia a dia, a partir da sensibilidade das profissionais diante das demandas que emergem na escola pública.

Os resultados desta pesquisa apontam que as psicólogas vêm atuando em um contexto marcado pela instabilidade, sobrecarga de trabalho, fragilidade ou inexistência de serviços no território, alta rotatividade de profissionais e descontinuidade das políticas públicas. Condições que limita o trabalho intersetorial, que se sustenta, muitas vezes pelo esforço individual e pelas articulações informais construídas pelas próprias psicólogas, comprometendo a continuidade e a efetividade das ações, além de indicar um descompasso entre o que as políticas públicas propõem em seus documentos e o que, de fato, é possível realizar nas condições reais das escolas e dos territórios.

No campo do Ensino, área à qual este programa de mestrado se vincula, os achados desta pesquisa reforçam a importância de uma formação em Psicologia Escolar e Educacional que dialogue de forma mais consistente com a intersetorialidade, com as especificidades regionais e com as realidades dos territórios onde as práticas se desenvolvem. Compreender as desigualdades sociais, as condições históricas e culturais e os desafios próprios da escola pública é fundamental para formar profissionais capazes de atuar de maneira crítica, ética e comprometida com a transformação das realidades educacionais.

Os resultados também apontam para a necessidade de ampliar o debate na Psicologia Escolar para além do foco histórico no fracasso escolar. As demandas que chegam à escola envolvem, cada vez mais, questões relacionadas à saúde mental, às diferentes formas de violência, às desigualdades sociais, ao trabalho infantil, às situações de abuso e exploração, além de intervenções em contextos de crise psicológica. Demandas que exigem uma atuação articulada, preventiva e intersetorial, bem como uma formação que prepare o psicólogo escolar para lidar com situações complexas que extrapolam o campo estritamente pedagógico.

Nesse sentido, destaca-se a relevância da formação continuada dos psicólogos que atuam na educação básica. A presença desses profissionais nas escolas, assegurada pelas Leis nº 13.935/2019 e nº 14.819/2024, demanda investimentos permanentes em espaços formativos

que favoreçam a reflexão crítica sobre a prática, o aprofundamento teórico-metodológico e o fortalecimento do trabalho em rede. A formação continuada se mostra fundamental para qualificar a atuação profissional, evitar práticas isoladas e ampliar intervenções mais integradas e sensíveis às realidades dos territórios.

É importante destacar que os resultados não podem ser generalizados, por se tratar de um estudo qualitativo, realizado com um número específico de participantes e situado em um contexto determinado da rede estadual de ensino do Tocantins, de forma que as análises apresentadas se referem às experiências dessas profissionais e as suas condições de trabalho. Além disso, a realização das entrevistas em formato virtual pode ter limitado a observação direta do cotidiano de trabalho das profissionais. Essas limitações, no entanto, não diminuem a relevância dos achados, mas indicam a necessidade de aprofundar a temática em pesquisas futuras, com diferentes estratégias metodológicas e em outros contextos.

Nesse sentido, o estudo também reforça a importância de ampliar as pesquisas em Psicologia Escolar e Educacional no Tocantins, especialmente em contextos escolares que não foram contemplados nesta investigação, como escolas indígenas, quilombolas e do campo. Esses territórios possuem dinâmicas próprias, marcadas por saberes tradicionais, formas específicas de organização comunitária e desafios particulares no acesso às políticas públicas, exigindo olhares e práticas que respeitem suas histórias, culturas e modos de vida. Ampliar a produção de conhecimento nesses contextos é fundamental para evitar generalizações da escola pública e para construir referenciais teóricos e metodológicos mais sensíveis e comprometidos com as diferentes realidades educacionais do estado.

Ao evidenciar os limites e possibilidades da atuação intersetorial das psicólogas escolares no Tocantins, este estudo reafirma que a intersetorialidade, longe de ser apenas uma exigência burocrática ou institucional, é construída no cotidiano, a partir de articulações possíveis entre profissionais, serviços e políticas públicas, muitas vezes, assumindo o caráter de prática de resistência diante da fragmentação das ações e da precarização dos serviços públicos. Dessa forma, espera-se que esta pesquisa possa contribuir com o fortalecimento da Psicologia Escolar e Educacional como um campo comprometido com a transformação social, capaz de questionar naturalizações e de fortalecer práticas integradas que, apoiadas no princípio da intersetorialidade, ampliam a potência da escola como espaço de aprendizagem, cuidado e proteção social.

REFERÊNCIAS

AKERMAN, Marco; SÁ, Ronice Franco de; MOYSES, Simone; REZENDE, Regiane; e ROCHA, Dais. Intersetorialidade? IntersetorialidadeS! **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 11, p. 4291-4300, 2014. DOI: 10.1590/1413-812320141911.10692014.

ALMADA, Carla Adriane Araujo; e ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto. Repercussões do encaminhamento/ atendimento psicológico na vida de jovens estudantes. **Psic. Rev.** São Paulo, volume 29, n. 1, 37-60, 2020. DOI: <https://doi.org/10.23925/2594-3871.2020v29i1p37-60>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicorevista/article/view/42195>. Acesso em: 30 dez. 2025.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A “revisão bibliográfica” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-44.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v.12, n.2, p. 469-475, Jul/Dez 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020>.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2025. Elaboração: Todos pela Educação, 2025. Disponível em: <https://anuario.todospelaeducacao.org.br/2025/estados-to.html>. Acesso em 02 de novembro de 2025.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO TOCANTINS. **AL decreta luto pela morte de Dalva Magalhães**. Palmas, TO: AL/TO, 05 de ago. de 2008. Disponível em: <https://al.to.leg.br/noticia/2139/al-decreta-luto-pela-morte-de-dalva-magalhaes>. Acesso em 10 dez. 2025.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO TOCANTINS. **Deputado Dr. Danilo Alencar solicita psicólogos para todas as escolas da rede estadual de ensino**. Palmas: AL/TO, 29 de abril de 2025. Disponível em: <https://www.al.to.leg.br/noticia/gabinete/dr-danilo-alencar/15339/deputado-dr-danilo-alencar-solicita-psicologos-para-todas-as-escolas-da-rede-estadual-de-ensino>. Acesso em 30 nov. 2025.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO TOCANTINS. **Lei de autoria de Léo Barbosa institui Política Disque-Ronda Escolar no Tocantins**. Palmas, TO: AL/TO, 08 de out. 2024. Disponível em: <https://al.to.leg.br/noticia/gabinete/leo-barbosa/14538/lei-de-autoria-de-leo-barbosa-institui-politica-disque-ronda-escolar-no-tocantins>. Acesso em 17 dez. 2025.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO TOCANTINS. **Mantoan propõe criação do Programa Ronda Escolar para reforçar a segurança de professores e alunos**. Palmas, TO: AL/TO, 15 de out. 2025. Disponível em: <https://al.to.leg.br/noticia/gabinete/eduardo-mantoan/16196/mantoan-propoe-criacao-do-programa-ronda-escolar-para-reforcar-a-seguranca-de-professores-e-alunos>. Acesso em 17 dez. 2025.

ASSIS, Mônica de. Campanha demais e informação de menos. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, v.22, n.64, p.269-271, 2018. DOI: 10.1590/1807-57622017.0261.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL. **Nota Técnica sobre Atribuições da(o) Psicóloga(o) Escolar e Educacional**. São Paulo:

ABRAPEE, 2020. Disponível em: https://cpp.org.br/wp-content/uploads/2021/01/abrapee_nota-tecnica_2020-1-365.pdf. Acesso em: 28 nov. 2025.

BALDO, Luana Cristina e LÜCKMANN, Luiz Carlos. A intersectorialidade como estratégia de implementação de políticas públicas. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, Vol. Extr., N.5, 2015. DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.05.282>.

BARBOSA, Rejane Maria; e MARINHO-ARAUJO, Clasy Maria. Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. **Revista Estudos de Psicologia**, Campinas, v.27, n.3, p.393-402, set. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000300011>.

BASTOS, Caroline Benezath Rodrigues; e PYLRO, Simone Chabudee. Psicologia Escolar na concepção de professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, vol.20, n.3, p. 475-481, Setembro/Dezembro de 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031023>. Acesso em: 5 jan. 2026.

BOCK, Ana Mercês Bahia. Psicologia e sua ideologia: 40 anos de compromisso com as elites. In: BOCK, Ana Mercês Bahia (org.). **Psicologia e o compromisso social**. São Paulo: Cortez, 2003, p.15-28.

BORTOLINI, Alexandre. Militarização das escolas e avanço reacionário: Uma perspectiva de gênero. **Diversidade e Educação**, v. 9, n. 2, p. 92-119, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14295/de.v9i2.13508>. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/13508/9290>. Acesso em 07 jan. 2024

BRASIL. **Decreto nº 6.286, de 05 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Saúde na Escola – PSE, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6286.htm. Acesso em: 16 junho 2024.

BRASIL. **Lei 4.119, de 27 de agosto de 1962**. Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1962. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l4119.htm. Acesso em: 04 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm. Acesso em: 16 junho 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.432, de 3 de agosto de 2022**. Institui a campanha Maio Laranja, a ser realizada no mês de maio de cada ano, em todo o território nacional, com ações efetivas de combate ao abuso e à exploração sexual de crianças e adolescentes. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/L14432.htm. Acesso em: 10 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.448, de 9 de setembro de 2022**. Institui, em âmbito nacional, o Agosto Lilás como mês de proteção à mulher, destinado à conscientização para o fim da violência contra a mulher. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2022. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/l14448.htm. Acesso em: 10 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.556, de 25 de abril de 2023.** Institui a campanha Janeiro Branco, dedicada à promoção da saúde mental. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14556.htm. Acesso em: 10 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.819, de 16 de janeiro de 2024.** Institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14819-16-janeiro-2024-795256-publicacaooriginal-170863-pl.html>. Acesso em: 16 junho 2024.

BRASIL. **Lei nº 15.199, de 8 de setembro de 2025.** Institui a campanha Setembro Amarelo, o Dia Nacional de Prevenção da Automutilação e o Dia Nacional de Prevenção do Suicídio. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2025. Disponível em: <https://normas.leg.br/?urn=urn:lex:br:federal:lei:2025-09-08;15199>. Acesso em: 10 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 15 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993.** Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 20436, 10 dez. 1993. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8745cons.htm. Acesso em: 19 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8080, de 19 de setembro de 1990.** Dispõe sobre as condições para promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Comunicação Social. **No Tocantins, matrículas em tempo integral saltam de 26,3% em 2022 para 36,3% em 2024.** Brasília: MEC, 23 abr. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias-regionalizadas/tempo-integral/matriculas-tempo-integral-2024/no-tocantins-matriculas-em-tempo-integral-saltam-de-26-3-em-2022-para-36-3-em-2024>. Acesso em 02 de novembro de 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conheça as ações da Saúde para ampliar a rede de apoio à saúde mental no Tocantins. **Ministério da Saúde**, 12 de ago. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias-para-os-estados/tocantins/2024/setembro/conheca-as-acoes-da-saude-para-ampliar-a-rede-de-apoio-a-saude-mental-no-tocantins>. Acesso: 06 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Expansão dos serviços de saúde mental ultrapassa meta prevista para 2024, **Ministério da Saúde**, 13 de dez. 2024. Disponível em:

<https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2024/dezembro/expansao-dos-servicos-de-saude-mental-ultrapassa-meta-prevista-para-2024#:~:text=Expans%C3%A3o%20dos%20servi%C3%A7os%20de%20sa%C3%BAde%20mental%20ultrapassa%20meta%20prevista%20para%202024,-Entre%20janeiro%20e&text=O%20Minist%C3%A9rio%20da%20Sa%C3%BAde%20habilitou,3%20CAPS%20AD%20IV>. Acesso em: 06 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS)**: Anexo I da Portaria de Consolidação nº 2, de 28 de setembro de 2017, que consolida as normas sobre as políticas nacionais de saúde do SUS. Brasília: Ministério da Saúde, 2017. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_promocao_saude.pdf. Acesso em: 30 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Caminhos para uma política de saúde mental infanto-juvenil** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. 2. ed. rev. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2005.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Orientações Técnicas sobre o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família – PAIF**: Trabalho Social com Famílias (vol.2). Brasília, DF: MDS, 2012, 112p. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/Orientacoes_PAIF_2.pdf. Acesso em: 09 jan. 2026.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Política Nacional de Assistência Social – PNAS/2004 e Norma Operacional Básica da Assistência Social – NOB/SUAS**. Brasília, DF: MDS, 2005.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Você sabe para que serve o Conselho Tutelar?** Brasília: MDHC, 01 de jun. de 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/junho/voce-sabe-para-que-serve-o-conselho-tutelar>. Acesso em 06 de dez. 2025.

BRASIL. **Portaria MDS nº 1.058, de 18 de fevereiro de 2025**. Regulamenta a gestão de condicionalidades do Programa Bolsa Família. Brasília, Diário Oficial da União, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/portaria/PORTARIAMDSN1.058DE18DEFEBREIRODE2025.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2025.

BRAUN, Virginia, e CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, 3(2), 77–101, 2006. Tradução *Scribd*. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/492470686/Braun-e-Clarke-Traducao-do-artigo-Using-thematic-analys>. Acesso em: 14 jan. 2026.

BRESSAN, Rodrigo Affonseca; KIELING, Christian; ESTANISLAU, Gustavo M.; MARI, Jair de Jesus. Promoção da saúde mental e prevenção de transtornos mentais no contexto escolar. In: ESTANISLAU, G.; BRESSAN, R. A. (Org.) **Saúde Mental na escola: o que os educadores devem saber**. Porto Alegre: Artmed, 2014, p.37-47.

BUSCA ATIVA ESCOLAR. **Sobre a Busca Ativa Escolar**. BAE/UNICEF [s.d.]. Disponível em: <https://buscaativaescolar.org.br/>. Acesso em 10 jan. 2026.

BUSCA ATIVA ESCOLAR. Tocantins intensifica ações da Busca Ativa Escolar e fortalece cooperação entre estado e municípios para enfrentar a exclusão escolar.

BAE/UNICEF, 19 de abril de 2024. Disponível em:

<https://buscaativaescolar.org.br/noticia/tocantins-intensifica-acoes-da-busca-ativa-escolar-e-fortalece-cooperacao-entre-estado-e-municipios-para-enfrentar-a-exclusao-escolar>. Acesso em 10 jan. 2026.

CALEGARE, Marcelo Gustavo Aguilar. Rural-urbano, estudos rurais e ruralidades: saberes necessários à Psicologia Social. In: LIMA, Aluisio Ferreira de; ANTUNES, Deborah Christina; CALEGARE, Marcelo Gustavo Aguilar (orgs.). **A Psicologia Social e os atuais desafios ético-políticos no Brasil**. Porto Alegre: ABRAPSO, 2015, p.437-457. Disponível em: https://www.encontro2015.abrapso.org.br/download/download?ID_DOWNLOAD=458. Acesso em: 21 jul. 2022.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução nº 002, de 9 de janeiro de 2013.**

Cria o Conselho Regional de Psicologia da 23ª Região, fixa novas jurisdições e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União, 2013. Disponível em:

<http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/02/Resolucao-CFP-002-13.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **10 razões para a presença da Psicologia e do Serviço Social nas escolas.** Brasília: CFP, 25 de out. 2021. Disponível em:

<https://site.cfp.org.br/10-razoes-para-a-presenca-da-psicologia-e-do-servico-social-nas-escolas/>. Acesso: 03 dez. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **A Psicologia Brasileira apresentada em números.** Brasília: CFP, 10 nov. 2025. Disponível em:

<https://www2.cfp.org.br/infografico/quantos-somos/>. Acesso em: 07 jan. 2026.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Nota Técnica CFP nº 8/2023:** A psicologia na prevenção e enfrentamento à violência nas escolas. Brasília: CFP, 2023. Disponível em:

<https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2023/05/nota-tecnica-violencia-nas-escolas.pdf>.

Acesso: 03 jan. 2026.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de educação e saúde.** Brasília: CFP, 2015.

Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2015/06/CFP_CartilhaMedicalizacao_web-16.06.15.pdf.

Acesso em: 30 dez. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogas (os) na Educação Básica.** 2. Ed. Brasília: CFP, 2019. 67 p. Disponível em:

https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf. Acesso: 03

jan. 2026.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução CFP nº 001/2009, de 30 de março de 2009.** Dispõe sobre a obrigatoriedade do registro documental decorrente da prestação de

serviços psicológicos. Brasília, DF: CFP, 2009. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2009/04/resolucao2009_01.pdf. Acesso em: 12 jan. 2026.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução nº 3, de 16 de março de 2022.**

Institui condições para concessão e registro de psicóloga e psicólogo especialistas; reconhece as especialidades da psicologia e revoga as Resoluções CFP nº 13, de 14 de setembro de 2007, nº 3, de 5 de fevereiro de 2016, e nº 8, de 25 de abril de 2019. Brasília, Diário Oficial da União, 2022. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-3-de-16-de-marco-de-2022-386760566>. Acesso em: 04 dez. 2025.

COSTA, Luiz Armando. Morre Olga Cavalcante, uma das pioneiras do jornalismo do Estado. **Política & Acessórios**, Palmas, 24 de fev. 2017. Disponível em: <https://www.luizarmandocosta.com.br/noticia/morre-olga-cavalcante-uma-das-pioneiras-no-jornalismo-do-estado/11906>. Acesso em 10 dez. 2025.

COTRIM, Maju. **Especial Gazeta: Personalidades sociais marcam história do Tocantins.** Gazeta do Cerrado, Palmas, 05 de out. 2017. Disponível em: <https://gacetadocerrado.com.br/noticias/especial-gazeta-conheca-as-personalidades-femininas-que-marcaram-a-historia-do-tocantins/>. Acesso em: 10 dez. 2025.

COTRIM, Maju. **Mulheres de fibra: a peculiaridade, o pioneirismo e as histórias de luta das tocantinenses.** Gazeta do Cerrado, Palmas, 06 de mar. de 2018. Disponível em: <https://gacetadocerrado.com.br/tocantins/mulheres-de-fibra-a-peculiaridade-o-pioneirismo-e-as-historias-de-luta-das-tocantinenses/>. Acesso em: 10 dez. 2025.

DIAS, Carolina Nascimento; e GUZZO, Raquel Souza Lobo. Escola e demais redes de proteção: aproximações e atuações (im)possíveis? **Pesquisas e Práticas Psicossociais**. São João del Rei, v.13, n.3, julho-setembro de 2018, p.1-17. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082018000300012. Acesso em: 06 jan. 2026.

ESCOLA DE EMOÇÕES: Ensino Socioemocional será implementado na rede pública do Tocantins. **AFnotícias**, Palmas, 14 ago. 2023. Disponível em: <https://afnoticias.com.br/estado/escola-de-emocoes-ensino-socioemocional-sera-implementado-na-rede-publica-do-tocantins>. Acesso em: 31 out 2025.

ESTANISLAU, Gustavo M. A escola e a família. In: ESTANISLAU, Gustavo M.; e BRESSAN, Rodrigo Affonseca. (Org.) **Saúde Mental na escola: o que os educadores devem saber**. Porto Alegre: Artmed, 2014, p.71-80.

FERNANDES, Lucas Agostinho; CRUZ, Kátia Godoy; SILVA, Juliana Rezende Melo da; RUZANY, Maria Helena; FRANZOI, Mariana André Honorato; PEDROSO, Raquel Turci; BRAMBATTI, Larissa Polejack. Promoção da saúde e intersetorialidade na escola: a monumental ambição do Programa Saúde na Escola. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 46, n. Especial 3, p. 5-8, nov 2022. DOI: 10.1590/0103-11042022E300.

FERRARO, José Luís Schifino. **O programa nacional de escolas cívico-militares como dispositivo de militarização da vida: securitização pedagógica e criminalização de infâncias e juventudes populares.** Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Ciências Criminais, PUCRS, 2025, 277 p. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/11752>. Acesso em: 18 dez. 2025

FREITAS, Patrícia Oliveira de; DRYZUN, André Aron Pastore; e PASSONE, Eric Ferdinando. Princípios norteadores para a atuação do psicólogo escolar: uma análise

documental. **Revista Educa Mais**. Vol. 8, p.145-157, 2024. DOI: <https://doi.org/10.15536/reducarmais.8.2024.3663>.

G1 TOCANTINS. **De quebradeira de coco a universitária: idosa conclui faculdade aos 70 anos e fala da importância de realizar sonhos**. Por Patrícia Lauris, G1 Tocantins, Palmas, 29 de nov. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/2025/11/29/de-quebradeira-de-coco-a-universitaria-idosa-conclui-faculdade-aos-70-anos-e-fala-da-importancia-de-realizar-sonhos.ghtml>. Acesso em 10 dez. 2025.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas; e PEDRERO, Jennifer do Nascimento. Queixa Escolar: Encaminhamentos e Atuação Profissional em um Município do Interior Paulista. **Psicologia, Ciência e Profissão**. (Impr.) 35 (4). Dez 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703002192013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/jgrBkdq79rsMqs7TVV9k59G/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 30 dez. 2025.

GUITARRARA, Paloma. Tocantins. **Brasil Escola**, 2022. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/brasil/tocantins.htm>. Acesso em 02 de novembro de 2025.

GUZZO, Raquel Souza Lobo. Formando psicólogos escolares no Brasil, dificuldades e perspectivas. In: WECHSLER, Solange Múglia (Org.), **Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática**. Campinas: Editora Alínea, p. 75-92, 2001.

GUZZO, Raquel Souza Lobo. Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: desafios do novo milênio para a psicologia escolar. In: DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira (Org.), **Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática**. Campinas: Editora Alínea, 2011, p. 19-36.

GUZZO, Raquel Souza Lobo; MEZZALIRA, Adinete S. C.; MOREIRA, Ana Paula Gomes; TIZZEI, Raquel Pondian; SILVA NETO, Walter Mariano de Faria. Psicologia e educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, vol. 26, n. esp., p.131-142, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistapt/article/view/17512>. Acesso em: 16 junho 2024.

INOJOSA, Rose Marie. Sinergia em Políticas e Serviços Públicos: desenvolvimento social com intersectorialidade. **Cadernos FUNDAP**, São Paulo, n.22, p. 102-110, 2001. Disponível em: https://www.pucsp.br/prosaude/downloads/bibliografia/sinergia_politicas_servicos_publicos.pdf. Acesso em: 06 jan. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados – Tocantins: Censo 2022**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/to/> Acesso em: 28 out 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Produto Interno Bruto (PIB) dos Municípios**, IBGE, [s.d.]. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/contas-nacionais/9088-produto-interno-bruto-dos-municipios.html>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Produto Interno Bruto - PIB**, IBGE, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/ PIB.php>. Acesso em: 28 nov. 2025.

INSTITUTO DE ESTUDOS PARA POLÍTICAS DE SAÚDE e INSTITUTO CACTUS. **10 Ações para políticas de Saúde Mental nas escolas**: Recomendações aos poderes Executivo e Legislativo no Brasil. IEPS e Cactus, 2023. Disponível em: <https://ieps.org.br/wp-content/uploads/2023/04/10-acoes-politicas-saude-mental-nas-escolas-executivo-legislativo.pdf>. Acesso em: 16 junho 2024.

JARDIM, Elaine. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Tocantins ocupa a 18ª lugar no país, diz pesquisa. **Jornal Opção**, 11 jun. 2024. Disponível em: <https://tocantins.jornalopcao.com.br/noticias/indice-de-desenvolvimento-da-educacao-basica-do-tocantins-ocupa-o-18o-lugar-no-pais-diz-pesquisa-540930/>. Acesso em 02 de novembro de 2025.

JUNQUEIRA, Luciano Antonio Prates; INOJOSA, Rose Marie; e KOMATSU, Suely. Descentralização e intersetorialidade na gestão pública municipal no Brasil: a experiência de Fortaleza. 1997. (2º prêmio do XI Concurso de Ensayos y Monografias del Clad.). Disponível em: http://150.162.8.240/PNAP_2013_2/Modulo_4/Organizacao_processos_tomada_decisao/material_didatico/textos/Descentraliza%C3%A7%C3%A3o%20e%20intersetorialidade%20na%20gest%C3%A3o%20p%C3%Bablica%20municipal.pdf. Acesso em: 06 jan. 2025.

KLABUNDE, Noara Teófilo e ASINELLI-LUZ, Araci. Equipes multiprofissionais na educação: contribuições para a construção do conhecimento sobre a atuação nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 13, n. 2, 2024. DOI: [10.35819/tear.v13.n2.a7435](https://doi.org/10.35819/tear.v13.n2.a7435). Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/7435>. Acesso em: 5 nov. 2025.

KUTCHER, Stan; WEI, Yifeng; ESTANISLAU, Gustavo M. Educação em saúde mental: uma nova perspectiva. In: ESTANISLAU, G.; BRESSAN, R. A. (Org.) **Saúde Mental na escola**: o que os educadores devem saber. Porto Alegre: Artmed, 2014, p.63-70.

LAVORATTI, Cleide; HOLZMANN, Liza. Diagnóstico Participativo por Territorialização: Instrumento de Planejamento das Políticas de Atendimento à crianças e adolescentes. In: LAVORATTI, Cleide (org.). **Programa de capacitação permanente na área da infância e adolescência**: o germinar de uma experiência coletiva. Ponta Grossa: Ed UEPG, 2007, p.289-297. Disponível em: https://site.mppr.mp.br/sites/hotsites/arquivos_restritos/files/migrados/File/publi/cedca_pr/livro_capitacao.pdf. Acesso em: 12 jan. 2026.

LEITE, Jáder Ferreira; MACEDO, João Paulo Sales; DIMENSTEIN, Magda; DANTAS, Cândida. A formação em Psicologia para a atuação em contextos rurais. In: LEITE, Jáder Ferreira; e DIMENSTEIN, Magda (orgs.). **Psicologia e Contextos Rurais**. Natal: EDUFRN, 2013, p.27-55. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Joao_Macedo8/publication/317646743_A_formacao_e_m_Psicologia_para_a_atuacao_em_contextos_rurais/links/59467fc145851525f899a224/A-formacao-em-Psicologia-para-a-atuacao-em-contextos-rurais.pdf. Acesso em: 08 jan. 2026.

LERNER, Ana Beatriz Coutinho; FONSECA, Paula Fontana; SAYAO, Yara e MACHADO, Adriana Marcondes. Plantão institucional: uma modalidade de intervenção face ao mal-estar contemporâneo na educação. **Estilos da Clínica**, vol.19, n.1, p.199-208, 2014. ISSN 1415-7128. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-71282014000100013&script=sci_abstract. Acesso em: 12 jan. 2026.

LHULLIER, Louise A. (organizadora) **Quem é a Psicóloga brasileira?** Mulher, Psicologia e Trabalho / Conselho Federal de Psicologia. Brasília: CFP, 2013. 157p. Disponível em: http://repositorio.asc.es.edu.br/bitstream/123456789/3036/1/Quem_e_a_Psicologa_brasileira.pdf. Acesso em: 17 de março de 2026.

MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria. Inovações em psicologia escolar: o contexto da educação superior. **Revista Estudos de Psicologia**, Campinas, 33(2), 199-211, abril-junho 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000200003>.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo e ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino (orgs.). **Psicologia Escolar: Práticas Críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo e ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino (orgs.). **Psicologia Escolar: Teorias Críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Socio-Histórica. In: MEIRA, Marisa Eugênia Melillo, ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino (Org.). **Psicologia Escolar: Teorias Críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p.13-78.

MORENO, Soraya Ivon Ramirez e LOURETO, Gleidson Diego Lopes. A Psicologia Escolar nas escolas de Boa Vista (RR): concepções dos professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Vol. 22, Nº 3, p. 557-564, Setembro/Dezembro de 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/YPQY83cyzQt5zrffGxRK7kD/>. Acesso em: 07 de jun. 2024.

MOTA, Núbia Daiana. Com um novo olhar para a Educação, Governo do Tocantins alcança resultados positivos no desenvolvimento de ações em todo o Estado. **Governo do Tocantins**, Secretaria da Comunicação, Palmas, 21 jul. 2023. Disponível em: <https://www.to.gov.br/secom/noticias/com-um-novo-olhar-para-a-educacao-governo-do-tocantins-alcanca-resultados-positivos-no-desenvolvimento-de-aco-es-em-todo-o-estado/e9rwuggaesh>. Acesso em: 31 out 2025.

NEIVA, Kathia Maria Costa. **Intervenção Psicossocial: aspectos teóricos, metodológicos e experiências práticas**. São Paulo: Vetor, 2010. 204 p.

NUNES, Brenner. Tocantins: a história por trás do nome do Estado. **Gazeta do Cerrado**, 03 out. 2023. Disponível em: <https://gazetadocerrado.com.br/tocantins/tocantins-a-historia-por-tras-do-nome-do-estado/>. Acesso em 02 nov. 2025.

NUNES, Pedro Ferreira. Fim da equipe multiprofissional das unidades escolares de pequeno e médio porte é retrocesso na Rede Pública Estadual de Educação do Tocantins. **Das barrancas do Rio Tocantins**, Lajeado, 20 fev. 2025. Disponível em: <https://pedrotocantins.blogspot.com/2025/02/fim-da-equipe-multiprofissional-das.html>. Acesso em: 31 out 2025.

OLIVEIRA, Marcelo Pires de; FILHO, Antônio Mota; SANTOS, Geovane Linhares dos; XAVIER, Antônio Nolberto de Oliveira. Comunicação e Gênero: Campanhas do Ministério da Saúde. **Revista Comunicação, Cultura e Sociedade**, [S. l.], v. 7, n. 1, p.62–82, 2020. DOI: [10.30681/rccs.v7i1.4594](https://doi.org/10.30681/rccs.v7i1.4594). Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ccs/article/view/4594>. Acesso em: 5 jan. 2026.

ORNELAS, Antonio Lima e TEIXEIRA, Maria Gracinda Carvalho. Intersetorialidade ou diálogos setoriais? Reflexões a partir da experiência do Projeto Teias-Escola Manguinhos, Rio de Janeiro. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 106, p. 659-670, jul-set 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-110420151060003008>.

PALMAS, Sobre Palmas. **Prefeitura Municipal de Palmas**. 2024. Disponível em: palmas.to.gov.br/cidade/sobre-palmas/. Acesso em 14 nov. 2025.

PALMAS. **Decreto nº 1.675, de 19 de dezembro de 2018**. Institui Comissão Intersetorial de Políticas Públicas e adota outras providências. Diário Oficial do Município, Palmas, 19 dez. 2018. Disponível em: <https://legislativo.palmas.to.gov.br/media/leis/decreto-1675-2018-12-19-20-12-2018-17-45-57.pdf>. Acesso em 16 nov. 2025.

PALMAS. **Lei nº 2.804, de 19 de dezembro de 2022**. Dispõe sobre os serviços de psicologia e serviço social na Rede Municipal de Ensino de Palmas, conforme prevê a Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, e adota outras providências. Diário Oficial do Município de Palmas, 22 dez. 2022. Disponível em: <https://legislativo.palmas.to.gov.br/media/leis/lei-ordinaria-2.804-2022-12-19-25-4-2023-19-28-23.pdf>. Acesso em 15 nov. 2025.

PALMAS. **Lei nº 2.852, de 12 de dezembro de 2023**. Dispõe sobre a revisão geral anual dos vencimentos e subsídios dos servidores públicos da administração direta e indireta do Poder Executivo Municipal, e adota outras providências. Diário Oficial do Município de Palmas, 12 dez. 2023. Disponível em <https://legislativo.palmas.to.gov.br/media/leis/lei-ordinaria-2.852-2023-04-12-20-4-2023-14-43-56.pdf>. Acesso em 15 nov. 2025.

PALMAS. **Lei nº 2.998, de 30 de novembro de 2023**. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remunerações dos Profissionais da Educação Básica do Município de Palmas. Diário Oficial do Município de Palmas n. 3354, p.1-12, 30 nov. 2023. Disponível em: <http://diariooficial.palmas.to.gov.br/informativo/lei-no-2998-pccr-dos-profissionais-da-educacao-basica/24/>. Acesso em 15 nov. 2025.

PALMAS. **Regimento Interno da Comissão Intersetorial de Políticas Públicas – CIPP**. Diário Oficial do Município de Palmas nº 3.691, Palmas, 10 de abril de 2025. Disponível em: <http://diariooficial.palmas.to.gov.br/media/diario/3691-10-4-2025-21-19-34.pdf>. Acesso em 16 nov. 2025.

PALMAS. Secretaria Municipal de Educação de Palmas. **Política de Ensino da Educação Integral em Tempo Integral de Palmas-TO**, Palmas: Semed, 2025. Disponível em: https://educacao.palmas.to.gov.br/_files/ugd/dd59cb_e8863d24ef0946fd80b4522bac052d50.pdf. Acesso em: 17 nov. 2025.

PALMAS. Secretaria Municipal de Educação de Palmas. **Portaria nº 0175/2025, de 22 de maio de 2025**. Diário Oficial do Município de Palmas nº 3.734, 16 jun 2025. Disponível em: https://educacao.palmas.to.gov.br/_files/ugd/dd59cb_af017fd455fd465ca23872a70f3cc2aa.pdf. Acesso em: 17 nov. 2025.

PALMAS. Secretaria Municipal de Educação de Palmas. **Rede municipal de ensino de Palmas divulga calendário de matrículas para 2025**. Palmas: Semed, 25 nov. 2025. Disponível em: <https://www.palmas.to.gov.br/rede-municipal-de-ensino-de-palmas-divulga-calendario-de-matriculas-para-2025/>. Acesso em: 02 dez. 2025.

PEREIRA-SILVA, Nara Liana; ANDRADE, Jaqueline Ferreira Condé de Melo; CROLMAN, Sarah Rezende; MEJÍA, Cristina Fuentes. O papel do psicólogo escolar: Concepções de professores e gestores. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Vol.21, n. 3, p.407-415, Set./Dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392017021311165>.

PORTAL TONOTÍCIAS. **Modelo de Educação Infantil implantado na Capital é referência nacional**. Palmas, Portal TOnotícias, 18 mai. 2023. Disponível em: <https://www.tonoticias.com.br/noticia/9627/modelo-de-educacao-infantil-implantado-na-capital-e-referencia-nacional>. Acesso em: 17 nov. 2025.

QEDU. Tocantins. **Censo Escolar. 2023**. Disponível em: <https://qedu.org.br/uf/17-tocantins/censo-escolar>. Acesso em: 14 julho 2024.

REIS, Luciana Bicalho e PEREIRA, Camila Marchiori. Percepções de Familiares sobre uma Rede de Cuidados de Saúde Mental Infantojuvenil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 43, e254081, p.1-13, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003254081>.

RONCHI, J. P.; IGLESIAS, A.; AVELLAR, L. Z. Interface entre educação e saúde: revisão sobre o psicólogo na escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Vol. 22, Nº. 3, p. 613-620, Setembro/Dezembro de 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/LHPHY9dpYXhrCn6PvWHdnFB/?format=pdf>. Acesso em: 07 de jun. 2024.

SANTOS, Catarina de Almeida; e PEREIRA, Rodrigo da Silva. Militarização e Escola Sem Partido: duas faces de um mesmo projeto. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 12, n. 23, p. 255-270, jul./out. 2018. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v12i23.884>.

SANTOS, Eduardo Junio Ferreira; e ALVES, Miriam Fábila. Militarização da Educação Pública no Brasil em 2019: Análise do Cenário Nacional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, e09144, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053149144>.

SANTOS, Thália Simão dos; e ARAÚJO, Denis Luciano Pereira. Clientelismo e contratações públicas temporárias na educação do Tocantins: desafios e alternativas. **Revista Tópicos**, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.16739981>. Acesso em: 16 dez. 2025.

SHANKARDASS K.; SOLAR O.; MURPHY K.; GREAVES L.; O'CAMPO P. A scoping review of intersectoral action for health equity involving governments. **International Journal Public Health**, Basileia, v. 57, n. 1, p. 25-33, 2012. DOI: [10.1007/s00038-011-0302-4](https://doi.org/10.1007/s00038-011-0302-4)

SILVA, Cláudia Luciene de Melo; e AQUINO, Fabíola de Sousa Braz. Formação em Psicologia Escolar: Implicações para a Prática em Equipe Multiprofissional. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 43, e 265125, p.1-16, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003 265125>

SILVA, Márcia Justino da e SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **Psicólogos(os) no sistema educacional de Boa Vista / Roraima: concepções, práticas e desafios**. Psicologia: ciência e profissão, v. 43, p. 1-18, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003244202>. Acesso em: 28 out. 2025.

SILVA, Renato Candido da. Clima de Tocantins. **InfoEscola**. [s.d.]. Disponível em: <https://www.infoescola.com/geografia/clima-de-tocantins/>. Acesso em: 25 nov. 2025.

SILVA; Lorena Maria da.; e BOARINI, Maria Lucia. Intersetorialidade e políticas sociais no contexto brasileiro: desafios para a proteção integral infanto-juvenil. **Psicología, Conocimiento y Sociedad**. 12(1), 58-83, mai.-jul. 2022. DOI: <https://doi.org/10.26864/pcs.v12.n1.3>.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p.20-45, jul/dez 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 dez. 2025.

SOUZA, Jayana Milhomem de. **Encontros e Desencontros entre Psicologia Escolar e Educacional e Educação do Campo**. Miracema do Tocantins, 2021, 79 p. [Monografia Graduação], Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Miracema, Curso de Psicologia, 2023. Orientador: Ladislau Ribeiro do Nascimento. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/4856/1/Jayana%20Milhomem%20de%20Souza%20-%20Artigo%20de%20gradua%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2026.

SOUZA, Jayana Milhomem de.; NASCIMENTO, Ladislau Ribeiro do. Psicologia Escolar e Educacional e Trabalho Intersetorial: Diálogos entre Saúde, Educação e Assistência Social. In: **III Encontro dos Saberes I Mostra de Extensão do PPGECS (UFT)**, v.1, n.1, 2025, Palmas. (Anais...) Organização: Ingrid Karla da Nóbrega Beserra. Palmas: PPGCS/UFT, 2025. p.12-13. ISBN: 978-65-87246-84-0.

SOUZA, Jayana Milhomem de; OLIVEIRA, Amoriara Milhomem F. de ; SILVA, Luana Bogo M. da; PARREÃO, Yasmin Coelho dos Santos; MIRANDA, Samuel Silva; NASCIMENTO, Ladislau Ribeiro do. Adolescentes em situação de sofrimento no contexto escolar: O plantão psicológico em um colégio militar. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 25, n. 00, p. e024011, 2024. DOI: 10.30715/doxa.v25i00.19657. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/19657>. Acesso em: 5 jan. 2026.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, 13(1), 179-182, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000100021>.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de; RAMOS, Christiane Jacqueline Magaly ; LIMA, Cárita Portilho de; BARBOSA, Deborah Rosaria; CALADO, Vânia Aparecida; YAMAMOTO, Kátia. Atuação do Psicólogo na Educação: Análise de Publicações Científicas Brasileiras. **Psicologia da Educação**. São Paulo, 38, p. 123-138, 2014. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752014000100011. Acesso em: 12 jan. 2026.

TANIZAKA, Hugo; FRUGOLI, Rosa; CARDERELLI, Ludmila; MENDONÇA, Ariane e BENINCASA, Miria. Psicologia e a Atuação Intersectorial na Infância e Juventude: Gênero, violência e laços familiares. **Aletheia**, v.52, n.2, p.179-191, jul./dez. 2019. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942019000200015. Acesso em: 06 jan. 2026.

TESSARO, Mônica; TREVISOL, Maria Teresa Ceron e TARDELI, Denise D`Auria. A. Entre a expectativa e a prática do profissional da Psicologia na Escola. **Psicologia em Estudo**, v. 28, p. 1-16, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/sVP96DhssXD7xfwxHvmd7ML/>. Acesso em: 04 de jun. 2024.

TOCANTINS É O ESTADO MAIS JOVEM DO BRASIL; saiba como ele foi criado. **G1 Tocantins**, 08 jul. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/2023/07/08/tocantins-e-o-estado-mais-jovem-do-brasil-saiba-como-ele-foi-criado.ghtml>. Acesso em 02 nov. 2025.

TOCANTINS. **Decreto 6.985, de 11 de julho de 2025**. Dispõe sobre a denominação e a circunscrição administrativa das Superintendências Regionais de Educação vinculadas à Secretaria da Educação. Diário Oficial do Estado do Tocantins nº 6.855, de 14 de julho de 2025. Disponível em: <https://doe.to.gov.br/diario/5468/download>. Acesso em: 27 nov. 2025.

TOCANTINS. **Instrução Normativa n.º 008, de 16 de outubro de 2020**. Estabelece diretrizes para a operacionalização do Programa Evasão Escolar: Nota Zero nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino. Diário Oficial do Estado do Tocantins n.º 5721, p. 14-19, 10 nov. 2020. Disponível em: <https://central.to.gov.br/download/209883>. Acesso em 10 jan. 2026.

TOCANTINS. **Lei n.º 2.139, de 3 de setembro de 2009**. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino no âmbito do Estado do Tocantins e adota outras providências. Diário Oficial do Estado do Tocantins, n.º 2.970, Palmas, 3 set. 2009. Disponível em: <https://www.al.to.leg.br/arquivos/30465.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2025.

TOCANTINS. **Medida Provisória Nº 18, de 12 de junho de 2023**. Altera os Anexos II e IV da Lei nº 3.421, de 8 de março de 2019, que dispõe sobre a organização da Administração Direta e Indireta do Poder Executivo Estadual. Diário Oficial do Estado do Tocantins, Palmas, n. 4916, 12 jun. 2023. Disponível em: <https://doe.to.gov.br/diario/4916/download>. Acesso em: 31 out. 2025.

TOCANTINS. **Medida Provisória nº 7, de 22 de março de 2022**. Altera a Lei Estadual nº3.422, de 8 de março de 2019, que dispõe sobre a contratação de pessoal, por tempo determinado, para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art.37 da Constituição Federal, e adota outras providências. Diário Oficial do Estado do Tocantins nº 6054, de 23 de março de 2022. Disponível em: <https://doe.to.gov.br/diario/4595/download>. Acesso em 30 nov. 2025.

TOCANTINS. Procuradoria-Geral do Estado. **O Tocantins**. Governo do Tocantins: PGE/TO, [s.d.]. Disponível em: <https://www.to.gov.br/pge/o-tocantins/bc6xc8ay67l>. Acesso em 02 nov. 2025.

TOCANTINS. Secretaria da Comunicação. **Artesanato em capim dourado reflete a atuação da mulher quilombola na cultura do Tocantins**. Governo do Tocantins: SECOM,

2015. Disponível em: https://www.to.gov.br/secom/artesanato-em-capim-dourado-reflete-a-atuacao-da-mulher-quilombola-na-cultura-do-tocantins/4lcfaI0yqfm0?utm_source=chatgpt.com. Acesso em 10 dez. 2025.

TOCANTINS. Secretaria da Comunicação. **Com ações estratégicas do Governo do Tocantins, estado registra avanços na educação e redução no analfabetismo.** Governo do Tocantins: SECOM, 16 jun. 2025. Disponível em: <https://www.to.gov.br/secom/noticias/com-acoes-estrategicas-do-governo-do-tocantins-estado-registra-avancos-na-educacao-e-reducao-no-analfabetismo/6z5bhvqyztyg>. Acesso em 02 de novembro de 2025.

TOCANTINS. Secretaria da Comunicação. Educação do Tocantins é líder no Ideb da Região Norte na média de todas as etapas de ensino. **Governo do Tocantins:** SECOM, 15 ago. 2024. Disponível em: <https://www.to.gov.br/secom/noticias/educacao-do-tocantins-e-lider-no-ideb-da-regiao-norte-na-media-de-todas-as-etapas-de-ensino/tqidmol774r>. Acesso em 02 de novembro de 2025.

TOCANTINS. Secretaria da Comunicação. Governo do Tocantins inicia formação em Neuroeducação para profissionais da educação da rede municipal de ensino. **Governo do Tocantins:** SECOM, 12 mar. 2025. Disponível em: <https://www.to.gov.br/secom/noticias/governo-do-tocantins-inicia-formacao-em-neuroeducacao-para-profissionais-da-educacao-da-rede-municipal-de-ensino/29pr0rn6h4z>. Acesso em: 12 jan. 2026.

TOCANTINS. Secretaria da Comunicação. **Tocantins é o 3º estado das regiões Norte e Nordeste com menor número de famílias abaixo da linha da pobreza.** Governo do Tocantins: SECOM, 21 abr. 2025. Disponível em: <https://www.to.gov.br/secom/noticias/tocantins-e-o-3o-estado-das-regioes-norte-e-nordeste-com-menor-numero-de-familias-abaixo-da-linha-da-pobreza/19ow20c6qpt5>. Acesso em: 22 dez. 2025.

TOCANTINS. Secretaria da Cultura. **Criação do Estado do Tocantins – 1988.** Governo do Tocantins: SECULT [s.d.]. Disponível em: <https://www.to.gov.br/secult/1-criacao-do-estado-do-tocantins-1988/69ku6myrjrwe>. Acesso em 02 nov. 2025.

TOCANTINS. Secretaria da Cultura. **Tocantins-História.** Governo do Tocantins: SECULT [s.d.]. Disponível em: <https://www.to.gov.br/secult/tocantins-historia/3ybh4wqwh43i>. Acesso em 25 nov. 2025.

TOCANTINS. Secretaria da Educação. **Ao percorrer 13 Regionais, Educação promove aproximação a diretores escolares, gestores municipais e estudantes.** Governo do Tocantins: Seduc/TO, 15 de maio de 2021. Disponível em: <https://www.to.gov.br/seduc/noticias/ao-percorrer-13-regionais-educacao-promove-aproximacao-a-diretores-escolares-gestores-municipais-e-estudantes/1e51im4n0mz5>. Acesso em 01 dez. 2025.

TOCANTINS. Secretaria da Educação. **Proposta de Trabalho da Unidade Técnica Executiva de Orientação Educacional/ Núcleo Gestor Multiprofissional, Seduc/TO,** Palmas: Seduc/TO, 2022. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/942337020/Proposta-de-Trabalho-Da-Unidade-Tecnica->

Executiva-de-Orientacao-Educacional-2023-Nucleo-Gestor-Multiprofissional-Seduc. Acesso em 01 dez. 2025.

TOCANTINS. Secretaria da Educação. **Protocolo de Prevenção à Violência: no ambiente escolar no território do Tocantins**, Palmas: Seduc/TO, 2023. Disponível em: <https://central.to.gov.br/download/325782>. Acesso em: 23 nov. 2025.

TOCANTINS. Secretaria da Educação. **Regimento Escolar da Rede Estadual de Ensino, 2024**. Reelaboração – Portaria/Seduc nº 1135, de 19 julho de 2022, Palmas: Seduc/TO, 2022. Disponível em: <https://www.to.gov.br/seduc/regimento-escolar/1w1r6co8z565>.

TOCANTINS. Secretaria da Educação. Superintendência de Políticas Educacionais. Diretoria de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais. Gerência de Desenvolvimento Socioemocional, **Escola de Emoções: Compartilhando respeito**. Palmas: Seduc/TO, [s.d.]. Disponível em: <https://central.to.gov.br/download/368588>. Acesso em: 07 jan. 2026.

TOCANTINS. Secretaria da Saúde. **Centro de Atenção Psicossocial infantil da Região Norte fica no Tocantins**. Governo do Tocantins: SES/TO, 28 de jun. de 2017. Disponível em: <https://www.to.gov.br/saude/noticias/centro-de-atencao-psicossocial-infantil-da-regiao-norte-fica-no-tocantins/3evwq04th5ol#:~:text=O%20Caps%20Infantil%20de%20Aragua%C3%ADna%20fica%20situado%20na%20Rua%20Deusarina,de%20segunda%20a%20sexta%2Dfeira>. Acesso em: 06 dez. 2025.

TOCANTINS. Secretaria do Planejamento e Orçamento. **Portaria SEPLAN 91/GASEC**. Institui a divisão regional do Estado do Tocantins para fins de planejamento e formulação dos Planos Plurianuais e dos Orçamentos Anuais. Diário Oficial do Estado do Tocantins nº 6682, de 22 de outubro de 2025, p.35-38. Disponível em: <https://doe.to.gov.br/diario/5284/download>. Acesso em: 27 nov. 2025.

TOCANTINS. Secretaria do Planejamento e Orçamento. **Regiões de Planejamento são definidas e passam a ser instrumento das ações de governo**. Governo do Tocantins: SEPLAN, 24 out. 2024. Disponível em: <https://www.to.gov.br/seplan/noticias/regioes-de-planejamento-sao-definidas-e-passam-a-ser-instrumento-das-acoes-de-governo/5yo5wjxcug5>. Acesso em: 07 jan. 2026.

TOCANTINS. Secretaria do Planejamento e Orçamento. Superintendência de Planejamento Governamental. Diretoria de Gestão de Informações Territoriais e Socioeconômicas. Gerência de Zoneamento Territorial. **Regiões de Planejamento do Estado do Tocantins**. Palmas: SEPLAN/SPG, 2024. 292 p. Disponível em: <https://central.to.gov.br/download/397819>. Acesso em: 27 nov. 2025.

TOCANTINS. Secretaria Estadual de Educação. **Diagnóstico da Educação no Tocantins (Etapa 1) 2015-2015**. Palmas, SEDUC/TO. Disponível em: <https://central.to.gov.br/download/440872>. Acesso em: 25 nov. 2025.

TOCANTINS. Secretaria Estadual de Educação. **Instrução Normativa nº 10, de 19 de dezembro de 2022**. Diário Oficial do Estado do Tocantins nº 6252, 18 de janeiro de 2023. Disponível em: <https://doe.to.gov.br/diario/4812/download>. Acesso em: 18 nov. 2025.

TOURINHO, Maria Berenice Alho da Costa e SOUZA, Marilene Proença Rebello. Políticas Públicas Intersetoriais de Saúde e Educação: a transversalidade da proposta ético-política como desafio para a psicologia escolar. In: Souza, Marilene Proença Rebello (Org.). **Psicologia Escolar e Políticas Públicas para a Educação Básica na América Latina: pesquisas, impasses e desafios**. São Paulo: Editora do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021, p.83-92.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO TOCANTINS. **Como homenagem, escola em Palmas recebe nome de Elizângela Glória Cardoso**, por Ana Cássia, Palmas: Unitins, 16 de mar. 2018. Disponível em: <https://www.unitins.br/nPortal/portal/noticias/detalhes/1565-2018-3-16-como-homenagem-escola-em-palmas-recebe-nome-de-elizangela-gloria-cardoso>. Acesso em: 10 dez. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Edital de concurso público nº 62/2024**. Palmas, COPESE/UFT, 2024. Disponível em: https://www.uft.edu.br/concursos-e-selecoes/concursos-externos/palmas_educacao2024. Acesso em 15 nov. 2025.

VIARO, Renee Volpato. Militarização escolar, disciplina e subjetividades: reflexões a partir de Foucault. **Revista Contemporânea de Educação**, São Paulo, v.17, n.38, p.189-206, 2022. DOI: <https://doi.org/10.20500/rce.v17i38.44869>. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/44869>. Acesso em: 14 out.2024.

VIEIRA, Eliane. Educação no Tocantins: uma história de desafios em intensa transformação. **Governo do Tocantins**, Secretaria de Comunicação, 30 set. 2011. Disponível em: <https://www.to.gov.br/secom/noticias/educacao-no-tocantins-uma-historia-de-desafios-em-intensa-transformacao/301t6lxy8h4m>. Acesso em: 25 nov. 2025.

VIEIRA, Lidiane Sales e BELISÁRIO, Soraya Almeida. Intersetorialidade na promoção da saúde escolar: um estudo do Programa Saúde na Escola. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 42, n. Especial 4, p. 120-133, dez 2018. DOI: 10.1590/0103-11042018S409.

VIEIRA, Marlene A.; ESTANISLAU, Gustavo M.; BRESSAN, Rodrigo Affonseca; BORDIN, Isabel A. Saúde Mental na escola. In: ESTANISLAU, G.; BRESSAN, R. A. (Org.) **Saúde Mental na escola: o que os educadores devem saber**. Porto Alegre: Artmed, 2014, p.13-23.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, SP, v. 22, n. 44, p. 203–220, 2014. DOI: [10.20396/tematicas.v22i44.10977](https://doi.org/10.20396/tematicas.v22i44.10977). Disponível em: <https://econtents.sbu.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>. Acesso em: 12 dez. 2025.

XIMENES, Salomão Barros; STUCHI, Carolina Gabas; e MOREIRA, Márcio Alan Menezes. militarização das escolas públicas sob os enfoques de três direitos: constitucional, educacional e administrativo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 35, n. 3, p. 612-632, mai./ago.2019. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol35n32019.96483>.

YIN, Robert K. **Pesquisa Qualitativa do Início ao Fim**. [Recurso eletrônico]. Tradução: Daniel Bueno; revisão técnica: Dirceu da Silva. – Porto Alegre: Penso, 2016.

ANEXO A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Apresentação dos objetivos da pesquisa, da carta de apresentação, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Solicitação de autorização para que a entrevista seja gravada.

Questões norteadoras das Entrevistas:

1. Descreva a sua trajetória profissional e conte como começou a trabalhar como psicólogo na educação?
2. Como a inserção de psicólogos na educação básica acontece em seu país? 3. Nos últimos 10 anos nesta área de atuação profissional, o que você considera que mudou? Como você avalia esses avanços enquanto contribuições para a área?
3. Que referências você tem utilizado no seu trabalho como psicólogo escolar e educacional?
4. Quais os principais desafios que você identifica, a partir da sua experiência, para atuar como psicólogo escolar e educacional na educação básica? 6. Que avanços ou inovações você considera que houve na atuação profissional, tendo em vista sua experiência?
5. Você tem algum trabalho ou projeto que tenha desenvolvido sobre fracasso escolar, racismo, questões de gênero, deficiência, desigualdade social, redes sociais e alguma questão específica de seu contexto social que possa nos relatar?
6. Há algum aspecto que você gostaria de ressaltar e que não tenha sido mencionado nesta entrevista?
7. Que recomendação você daria a um jovem psicólogo escolar e educacional?

Agradecemos muito por sua participação!

ANEXO B – PARECER O DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS -
UFT



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ATUAÇÃO DAS(OS) PSICÓLOGAS(OS) NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO TOCANTINS

Pesquisador: Ladislau Ribeiro do Nascimento

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 75320623.3.0000.5519

Instituição Proponente: Fundação Universidade Federal do Tocantins

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.662.520

Apresentação do Projeto:

O projeto aqui proposto, por sua vez, assume como referencial a Psicologia Escolar e Educacional Crítica, que compreende a educação enquanto uma prática social intencional e humanizadora, pela qual busca-se transmitir conhecimentos cultural e historicamente construídos. Sendo assim, de modo algum podemos desconsiderar o pertencimento histórico e social da educação (ANTUNES, 2008). A partir da década de 1980 iniciou-se um movimento de crítica à atuação do psicólogo na educação. Tanamachi (1997, 2002 apud SOUZA, 2010)

destaca a Tese de Doutorado de Maria Helena Souza Patto como o marco da análise crítica da área da Psicologia Escolar e Educacional, no que se refere ao seu objeto de estudo, métodos e finalidades.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

A presente proposta de pesquisa tem por objetivo geral analisar a atuação das(os) psicólogas(os) na Educação Básica no estado, visando abarcar as implicações da Lei 13.935/2019.

Objetivo Secundário:

a) identificar e analisar as referências teóricas que embasam a atuação das(os) psicólogas(os) escolares e educacionais do estado do Tocantins;

Endereço: Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio da Reitoria, 2º Pavimento, Sala 16.

Bairro: Plano Diretor Norte

CEP: 77.001-090

UF: TO

Município: PALMAS

Telefone: (63)3229-4023

E-mail: cep_uft@uft.edu.br

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS -
UFT**



Continuação do Parecer: 6.662-520

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A avaliação dos Riscos, foi realizada adequadamente: no PB - Informações básicas do projeto, Projeto completo e no TCLE.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto representa uma contribuição para analisar a atuação das(os) psicólogas(os) na Educação Básica no estado, visando abarcar as implicações da Lei 13.935/2019.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram apresentados em conformidade com o exigido.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Considerações Finais a critério do CEP:

Conforme Resolução CNS 466/2012, itens X.1.- 3.b. e XI.2.d, e Resolução CNS 510/2016, Art. 28, inc. V, o pesquisador deve apresentar relatórios parcial semestral e final do projeto de pesquisa, contados a partir da data de aprovação do protocolo de pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2223955.pdf	21/12/2023 07:11:19		Aceito
Outros	Cartaresposta.pdf	21/12/2023 07:10:45	Ladislau Ribeiro do Nascimento	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMOtcle.pdf	21/12/2023 07:08:33	Ladislau Ribeiro do Nascimento	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoVoz.pdf	21/12/2023 06:43:30	Ladislau Ribeiro do Nascimento	Aceito
Outros	CartaConvite.pdf	18/10/2023 09:30:23	Ladislau Ribeiro do Nascimento	Aceito
Outros	TermoResponsabilidade.pdf	18/10/2023 09:28:46	Ladislau Ribeiro do Nascimento	Aceito
Outros	roteiroperguntas.pdf	18/10/2023	Ladislau Ribeiro do	Aceito

Endereço: Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio da Reitoria, 2º Pavimento, Sala 16.
Bairro: Plano Diretor Norte **CEP:** 77.001-090
UF: TO **Município:** PALMAS
Telefone: (63)3229-4023 **E-mail:** cep_uft@uft.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS -
UFT



Continuação do Parecer: 6.662.520

Outros	roteiroperguntas.pdf	09:26:56	Nascimento	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodetalhadoescolar.pdf	18/10/2023 09:25:21	Ladislau Ribeiro do Nascimento	Aceito
Outros	Roteiroentrevistas.pdf	18/10/2023 09:03:22	Ladislau Ribeiro do Nascimento	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMAok.pdf	18/10/2023 09:00:00	Ladislau Ribeiro do Nascimento	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracaocompromissok.pdf	17/10/2023 18:05:50	Ladislau Ribeiro do Nascimento	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	TERMOdispensaok.pdf	17/10/2023 18:01:33	Ladislau Ribeiro do Nascimento	Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	17/10/2023 17:52:31	Ladislau Ribeiro do Nascimento	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PALMAS, 22 de Fevereiro de 2024

Assinado por:
MARCELO GONZALEZ BRASIL FAGUNDES
(Coordenador(a))

Endereço: Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio da Reitoria, 2º Pavimento, Sala 16.
Bairro: Plano Diretor Norte **CEP:** 77.001-090
UF: TO **Município:** PALMAS
Telefone: (63)3229-4023 **E-mail:** cep_uft@uft.edu.br

