

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

VICTÓRIA SOUSA MUTRAN

**TER UM PSICOPEDAGOGO NA ESCOLA, PODE FAZER A DIFERENÇA!
COMEÇANDO A ENTENDER A SITUAÇÃO, EM ESCOLAS PÚBLICAS DE
IMPERATRIZ (MA)**

**Imperatriz – MA
2025**

VICTÓRIA SOUSA MUTRAN

**TER UM PSICOPEDAGOGO NA ESCOLA, PODE FAZER A DIFERENÇA!
COMEÇANDO A ENTENDER A SITUAÇÃO, EM ESCOLAS PÚBLICAS DE
IMPERATRIZ (MA)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Pedagogia do Centro de
Ciências de Imperatriz da Universidade Federal do
Maranhão, como exigência para obtenção do grau de
Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Maria Tereza Bom-Fim Pereira

IMPERATRIZ-MA

2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Mutran, Victória Sousa.

TER UM PSICOPEDAGOGO NA ESCOLA, PODE FAZER A DIFERENÇA!
COMEÇANDO A ENTENDER A SITUAÇÃO, EM ESCOLAS PÚBLICAS DE
IMPERATRIZ MA / Victória Sousa Mutran. - 2025.
57 p.

Orientador(a): Maria Tereza Bom-fim Pereira.
Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Maranhão,
Imperatriz, 2025.

1. Psicopedagogia. 2. Escola Pública Municipal. 3.
Dificuldades de Aprendizagem. 4. Prática Docente. 5.
Políticas Educacionais. I. Pereira, Maria Tereza Bom-fim.
II. Título.

Victória Sousa Mutran

**TER UM PSICOPEDAGOGO NA ESCOLA, PODE FAZER A DIFERENÇA!
COMEÇANDO A ENTENDER A SITUAÇÃO, EM ESCOLAS PÚBLICAS DE
IMPERATRIZ (MA)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Pedagogia do Centro de
Ciências de Imperatriz da Universidade Federal do
Maranhão, como exigência para obtenção do grau de
Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Maria Tereza Bom-Fim Pereira

Aprovada em: 25/07/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dra. Maria Tereza Bom-Fim Pereira (Orientadora)

Prof. Me. Vicente Marques de Castro Neto (Examinador)

Prof.^a Dr. Francisco de Assis Carvalho de Almada (Examinador)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que me guiou em cada etapa dessa jornada e me concedeu sabedoria e coragem para vencer os desafios.

À minha mãe, Marly, que sempre esteve ao meu lado, meu porto seguro e nunca me deixou desistir, por me levantar tantas vezes e nunca soltar a minha mão. Tudo que sou e conquistei tem um pedacinho seu.

Ao meu pai, senhor Antônio Nonato, por estar sempre disposto e disponível para ajudar todas as vezes que precisei, por ser meu exemplo de coragem, por acreditar em mim e me ensinar que tudo é possível com esforço. Essa conquista também é por você!

À minha prima Renata, por estar comigo nos bastidores, por todo incentivo, torcendo e acreditando em mim e me dando forças quando eu mais precisava. Sua presença foi muito importante nesse processo

À minha orientadora, Prof.^a. Tereza Bom-Fim, por sua atenção, paciência e por todo cuidado ao me orientar. Sua ajuda foi essencial para que este trabalho acontecesse.

Aos professores e colegas que cruzaram meu caminho e contribuíram, deixo aqui minha gratidão.

E por fim, a mim mesma, por ter enfrentado tantos desafios, por ter continuado, mesmo com medo e cansaço, por cada obstáculo superado. Eu consegui- e isso tem um valor imenso para mim.

“Ser Pedagogo(a) é... Ouvir o outro e a si mesmo; é ensinar com o que faz, muito mais do que com o que diz; é mesmo no silêncio, proclamar lições de sabedoria; é fazer da escuta seu instrumento de estudo; é ser capaz de ponderar os pontos divergentes, sem tornar-se intransigente.”

— Maria Tereza Bom-Fim Pereira

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo analisar os impactos da ausência do psicopedagogo nas escolas públicas municipais de Imperatriz (MA), especialmente no que tange ao processo de ensino-aprendizagem, à sobrecarga docente e à efetivação das políticas públicas educacionais voltadas à inclusão. Os objetivos específicos são: compreender a importância da atuação psicopedagoga no ambiente escolar público; refletir sobre a sobrecarga docente diante da ausência de suporte psicopedagógico; analisar como a presença do psicopedagogo pode contribuir para a efetivação das políticas públicas de inclusão. A pesquisa busca responder ao seguinte problema: Quais são os impactos da ausência do psicopedagogo nas escolas públicas de Imperatriz – MA no processo de ensino aprendizagem? Trata-se de uma pesquisa com abordagem quantitativa de cunho exploratório-descritivo, utilizando como instrumento um questionário semiaberto aplicado a 34 sujeitos, entre professores, estagiários de Pedagogia e alunos do curso. As análises demonstram que, embora o discurso legal enfatize a formação integral, há um descompasso entre as normativas educacionais e as condições reais de funcionamento das escolas. Conclui-se que a presença do psicopedagogo deve ser compreendida como um requisito ético, legal e pedagógico fundamental à promoção de uma educação pública humanizada, democrática e inclusiva. A institucionalização da psicopedagogia nas redes públicas de ensino é, portanto, uma medida urgente para garantir o direito à aprendizagem e assegurar suporte técnico e emocional tanto para alunos quanto para docentes.

Palavras-chave: Psicopedagogia; Escola pública municipal; Dificuldades de aprendizagem; Prática docente; Políticas educacionais.

ABSTRACT

This final project aims to analyze the impacts of the absence of educational psychologists in public schools in the municipality of Imperatriz, Maranhão, especially regarding the teaching-learning process, teacher overload, and the implementation of public educational policies focused on inclusion. The specific objectives are: to understand the importance of educational psychologists in the public school environment; to reflect on teacher overload in the face of the lack of educational psychologist support; and to analyze how the presence of educational psychologists can contribute to the implementation of public inclusion policies. The research seeks to answer the following question: What are the impacts of the absence of educational psychologists in public schools in Imperatriz, Maranhão, on the teaching-learning process? This is a quantitative, exploratory-descriptive study using a semi-open questionnaire administered to 34 participants, including teachers, pedagogy interns, and undergraduate students. The analyses demonstrate that, although legal discourse emphasizes comprehensive education, there is a mismatch between educational regulations and the actual operating conditions of schools. It is concluded that the presence of a psychopedagogue must be understood as a fundamental ethical, legal, and pedagogical requirement for promoting a humane, democratic, and inclusive public education. The institutionalization of psychopedagogy in public school systems is, therefore, an urgent measure to guarantee the right to learning and ensure technical and emotional support for both students and teachers.

Keywords: Psychopedagogy; Public school; Learning difficulties; Teaching practice; Educational policies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Resumo das respostas ao questionário objetivo (n=34)	pág. 34
Quadro 2 — Categorias emergentes nas falas sobre sobrecarga docente	pág. 41
Quadro 3 — Percepções sobre a ausência de políticas públicas para a psicopedagogia	pág. 46

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Frequência de situações em que a presença do psicopedagogo teria feito diferença (n=34)	pág. 33
Figura 2 — Percepção sobre a sobrecarga docente sem suporte psicopedagógico (n=34)	pág. 39

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. A FUNÇÃO PSICOPEDAGÓGICA E A AUSÊNCIA INSTITUCIONALIZADA: UMA ABORDAGEM CRÍTICA	15
2.1 A psicopedagogia institucional e sua interface com o cotidiano escola	18
2.2 A ausência do psicopedagogo e os impactos na prática docente	21
2.3 Psicopedagogia, legislação educacional e o direito à aprendizagem	25
3. METODOLOGIA	30
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO.	33
4.1 A sobrecarga docente e o imprevisto pedagógico	38
4.2 A invisibilidade institucional da psicopedagogia nas políticas públicas	43
4.3 O Psicopedagogo como ponte entre a Subjetividade e o Direito à Aprendizagem	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS	55

1. INTRODUÇÃO

A escola, enquanto espaço formativo, não é composta apenas por cadeiras enfileiradas, conteúdos programáticos e avaliações periódicas. É, acima de tudo, um território de encontros humanos — um ambiente onde histórias de vida se cruzam, conflitos emergem e vínculos se constroem. No entanto, nas escolas públicas municipais de Imperatriz (MA), especialmente naquelas situadas em contextos mais vulneráveis, percebe-se uma desconexão preocupante entre as demandas reais da comunidade escolar e os recursos disponíveis para atendê-las. Alunos que demonstram dificuldades persistentes de aprendizagem, comportamentos atípicos, baixa autoestima ou desmotivação extrema são frequentemente rotulados como “problemáticos”, “desinteressados” ou “desobedientes”, quando, na verdade, podem estar expressando formas silenciosas de sofrimento. Nesse cenário, a ausência de profissionais especializados para compreender essas manifestações e promover intervenções adequadas, como o psicopedagogo, torna-se um fator crítico e limitante.

Durante o estágio supervisionado em uma escola pública do município, foi possível observar com clareza esse vazio institucional. Crianças com potencial criativo e cognitivo evidente não conseguiam acompanhar o ritmo da turma, não por falta de inteligência, mas por barreiras emocionais, sociais ou familiares que dificultavam sua concentração, autoestima e organização interna. Os professores, por sua vez, ainda que comprometidos e dispostos, sentiam-se sobrecarregados, muitas vezes obrigados a desempenhar funções para as quais não foram formados: cuidadores emocionais, assistentes sociais, mediadores de conflitos e, por fim, responsáveis por identificar e intervir em questões que ultrapassam o domínio da pedagogia. Essa sobrecarga fragiliza não apenas a prática docente, mas compromete o direito dos alunos à aprendizagem plena e digna, uma vez que a escola, sozinha, não consegue responder às múltiplas necessidades dos sujeitos em formação.

O psicopedagogo, nesse contexto, não se limita a identificar “problemas” de aprendizagem isoladamente, mas atua como um mediador entre os aspectos emocionais, cognitivos e sociais que permeiam o processo de aprender. Seu trabalho abrange a escuta qualificada, a observação atenta, o apoio ao corpo docente e a articulação com as famílias, promovendo ações que visam à

construção de um ambiente escolar mais inclusivo e humanizado. A psicopedagogia, como campo interdisciplinar, propõe uma compreensão ampliada do sujeito em aprendizagem, valorizando suas experiências prévias, seu contexto cultural e as interações que estabelece com o saber e com o outro. Negar a presença desse profissional na escola pública é, em alguma medida, negar o direito de muitos estudantes ao reconhecimento integral de suas dificuldades e potencialidades.

A escola, por sua natureza, deveria ser um espaço de acolhimento e transformação. No entanto, sem o suporte adequado, transforma-se em um ambiente hostil para muitos, reproduzindo práticas excludentes e naturalizando fracassos. A repetência, a evasão, os diagnósticos apressados e o desinteresse crescente pelos estudos não são apenas sintomas de uma má gestão escolar ou de falhas individuais, mas de uma estrutura que negligencia o cuidado como parte essencial do processo educativo. A presença do psicopedagogo poderia, nesse sentido, atuar de forma preventiva e interventiva, contribuindo para o fortalecimento de vínculos entre alunos e professores, para o reconhecimento das diferenças individuais e para o planejamento de estratégias pedagógicas que respeitem o tempo, o ritmo e o modo de aprender de cada estudante.

Esta pesquisa parte da constatação dessa realidade para propor uma reflexão mais aprofundada sobre os impactos da ausência do psicopedagogo nas escolas públicas de Imperatriz. Busca-se compreender como essa ausência afeta a dinâmica escolar, compromete o processo de ensino-aprendizagem e amplia as desigualdades já presentes no sistema educacional. Para tanto, o estudo foi desenvolvido com base em uma abordagem quantitativa, considerando as vozes e experiências de professores e coordenadores pedagógicos que atuam diretamente nas unidades escolares.

O trabalho está estruturado em capítulos, que se articulam de maneira a construir uma análise crítica, teórica e prática sobre o tema. Na primeira parte, apresenta-se o referencial teórico que fundamenta a atuação psicopedagógica no ambiente escolar, destacando sua origem, seu campo de atuação e sua relevância nas instituições de ensino. São discutidos autores como Bossa (2007), Fernández (1991) e Scoz (2013), que compreendem o processo de aprendizagem como uma experiência afetiva, social e histórica. Também se abordará a psicopedagogia institucional, diferenciando-a da abordagem clínica e

destacando seu papel na construção coletiva do saber e na mediação de conflitos escolares.

No segundo capítulo, a ausência institucionalizada do psicopedagogo nas escolas públicas será analisada de maneira crítica. A partir de dados da realidade observada e de estudos recentes, discutidos os impactos dessa ausência na prática docente, nos indicadores de aprendizagem e na saúde emocional dos profissionais da educação. A sobrecarga dos professores, a medicalização excessiva das dificuldades escolares e a precarização do ensino público são tratados como sintomas de um sistema que ainda não reconhece plenamente a importância da escuta e da mediação no processo educativo.

Na metodologia, a pesquisa é de abordagem quantitativa, com base em entrevistas semiestruturadas e análise documental, foi escolhida por permitir o aprofundamento das vivências subjetivas e das percepções dos 34 participantes. São apresentadas as etapas da coleta de dados, os critérios de seleção dos sujeitos, os procedimentos éticos seguidos e a abordagem utilizada para a análise das falas.

No quarto capítulo, é apresentado os resultados obtidos a partir da pesquisa de campo. A análise das entrevistas revela um cenário marcado por tensões, improvisações e sentimento de impotência, mas também por resistência, criatividade e desejo de transformação por parte dos educadores. As categorias emergentes permitirão compreender como os professores e coordenadores lidam com a ausência do psicopedagogo, quais estratégias desenvolvem para suprir essa lacuna e quais consequências percebem no desempenho e bem-estar dos alunos. São ainda discutidas possíveis alternativas e caminhos para a efetivação da atuação psicopedagógica no setor público.

Por fim, nas considerações finais, são retomadas as principais conclusões do estudo e apresentadas propostas concretas para a valorização e inserção do psicopedagogo nas escolas públicas. Argumenta-se que a educação, para ser verdadeiramente inclusiva e transformadora, precisa ampliar seu olhar para além do conteúdo curricular, reconhecendo as subjetividades e os afetos como dimensões essenciais da aprendizagem. O psicopedagogo, nesse processo, é um aliado estratégico na construção de uma escola mais humana, democrática e comprometida com o pleno desenvolvimento de todos os seus sujeitos.

Assim, este trabalho não se limita a apontar uma carência estrutural, mas fundamentada em experiências reais, dados empíricos e base teórica consistente. Em tempos em que o adoecimento emocional de professores e alunos cresce, e a escola pública enfrenta tantos desafios, pensar a inserção do psicopedagogo é, mais do que uma demanda técnica, um compromisso ético com a justiça educacional.

2. A FUNÇÃO PSICOPEDAGÓGICA E A AUSÊNCIA INSTITUCIONALIZADA: UMA ABORDAGEM CRÍTICA

O ambiente escolar, longe de ser um espaço neutro ou meramente instrucional, é atravessado por dimensões emocionais, cognitivas, sociais e culturais que influenciam profundamente a trajetória dos sujeitos em formação. Ensinar e aprender, nesse contexto, não são processos isolados, mas experiências marcadas por vínculos afetivos, expectativas, medos, desejos e, muitas vezes, por feridas invisíveis. Quando esses elementos são ignorados ou subestimados, o processo de escolarização tende a se tornar excludente, fragmentado e, por vezes, violento. A psicopedagogia surge, justamente, como uma área que reconhece a complexidade da aprendizagem e propõe intervenções que ultrapassam os limites da didática tradicional, conectando saberes da educação e da saúde, e valorizando o sujeito em sua totalidade.

Nesse sentido, o psicopedagogo não é um técnico da aprendizagem, mas um profissional cuja escuta sensível, formação interdisciplinar e capacidade de leitura contextual lhe permitem atuar nos múltiplos nós que dificultam ou interrompem o desenvolvimento dos alunos. Como afirma Bossa (2007), sua atuação se dá na interface entre os aspectos emocionais e os processos cognitivos, compreendendo que a dificuldade de aprender raramente está restrita a uma questão de “falta de capacidade” ou “desatenção”. Muitas vezes, ela se manifesta como sintoma de uma estrutura familiar fragilizada, de experiências escolares anteriores traumáticas, de vínculos inseguros ou de contextos sociais opressores. O papel do psicopedagogo, portanto, é decifrar esses sinais, escutar os silêncios e resgatar os sentidos da aprendizagem, tanto para os alunos quanto para os educadores.

No entanto, nas escolas públicas brasileiras, sobretudo em regiões menos assistidas por políticas educacionais efetivas, a presença desse profissional ainda é rara. Em Imperatriz (MA), por exemplo, a ausência de psicopedagogos nas unidades escolares não é um dado isolado, mas a expressão de uma lógica institucional que insiste em reduzir a educação ao cumprimento de conteúdos, metas e resultados mensuráveis. Tal lógica desconsidera os processos subjetivos que atravessam o aprender e delega ao professor, de forma solitária, a

responsabilidade por enfrentar demandas para as quais ele não possui, na maioria das vezes, formação ou condições adequadas.

A ausência de psicopedagogos nas escolas não é apenas uma lacuna administrativa: é uma negligência estrutural que revela o distanciamento entre o discurso das políticas públicas e a realidade cotidiana da comunidade escolar. Quando não há esse profissional atuando na instituição, perde-se a possibilidade de mediações qualificadas entre aluno, professor e conhecimento. A escola passa a operar no modo da urgência, da improvisação e, muitas vezes, do silenciamento de questões complexas que exigiriam tempo, cuidado e escuta. Como ressalta Scoz (2013), “a escola que não reconhece o papel da afetividade e da mediação no processo de aprender tende a patologizar comportamentos que, na verdade, gritam por compreensão” (p. 26).

Essa patologização é perceptível quando comportamentos como agitação, retraimento, agressividade ou ausência de motivação são rapidamente associados a diagnósticos clínicos ou tratados como “problemas disciplinares”, sem que se busque compreender o que de fato está sendo comunicado por meio dessas atitudes. Ao operar dessa forma, a instituição escolar incorre no risco de produzir exclusão simbólica — uma exclusão que não se traduz necessariamente pela expulsão física, mas pelo apagamento subjetivo do aluno, que passa a ser visto como “inadequado” ou “fracassado”. É justamente nessa brecha que a psicopedagogia poderia atuar, resgatando o direito de cada estudante de ser reconhecido em sua singularidade.

Além de atuar diretamente com os estudantes, sua função não se limita ao atendimento individual, mas envolve o acompanhamento da prática pedagógica, a mediação de conflitos, a formação continuada de professores e a construção de estratégias coletivas para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem. Como afirma Fernández (1991), a aprendizagem é um fenômeno atravessado por representações inconscientes, crenças familiares e históricos escolares anteriores, e o psicopedagogo precisa, portanto, compreender os atravessamentos que impedem o sujeito de aprender e ajudá-lo a se reinscrever de forma mais potente na relação com o saber. Sem esse trabalho, a escola tende a reforçar um modelo meritocrático e excludente, onde apenas aqueles que “se adaptam” sobrevivem.

Outro aspecto fundamental que escancara a gravidade da ausência do psicopedagogo é a sobrecarga emocional e funcional imposta aos docentes. Ao se depararem com alunos em sofrimento psíquico, com histórias de negligência, violência ou desamparo, os professores frequentemente assumem o papel de escuta, acolhimento e tentativa de intervenção — funções que, embora humanamente exercidas com zelo, extrapolam sua formação pedagógica. Como mostram Oliveira e Costa (2023), essa sobreposição de responsabilidades compromete não apenas a qualidade do ensino, mas também a saúde mental do corpo docente, levando muitos ao esgotamento, ao adoecimento emocional e à perda do sentido no ato de ensinar.

Trata-se de um paradoxo: exige-se que o professor seja sensível, acolhedor, criativo, inclusivo e comprometido com o sucesso de todos os alunos, mas nega-se a ele o suporte institucional necessário para exercer essas funções com dignidade e respaldo técnico. A ausência do psicopedagogo, portanto, não afeta apenas os alunos com dificuldades de aprendizagem, mas repercute em toda a estrutura escolar, esvaziando o trabalho pedagógico de um de seus elementos mais essenciais: a mediação.

Do ponto de vista legal, essa ausência é ainda mais alarmante. Embora a LDB (Lei nº 9.394/96) não determine explicitamente a obrigatoriedade da presença do psicopedagogo nas escolas, os princípios que fundamentam a legislação educacional brasileira — como a valorização da diversidade, a promoção da equidade e o direito ao desenvolvimento integral — exigem, implicitamente, a constituição de equipes multiprofissionais capazes de atender às necessidades reais da comunidade escolar. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, afirma que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, o que inclui, necessariamente, o suporte emocional e cognitivo durante o percurso escolar. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa perspectiva ao reconhecer as competências socioemocionais como parte constitutiva da formação básica, o que torna ainda mais urgente a presença de profissionais que possam articular essas dimensões no cotidiano educacional.

Negligenciar esses marcos legais significa perpetuar uma educação que não dialoga com a realidade dos sujeitos e, conseqüentemente, falha em sua missão de formação integral. Como aponta o portal SER Psicopedagoga (2024), apesar de o discurso sobre a importância da psicopedagogia ter se ampliado nos

últimos anos, sua efetivação nas políticas públicas ainda é tímida e desconectada da prática escolar. Essa desconexão evidencia uma política de invisibilidade, em que o sofrimento escolar é silenciado e as dificuldades de aprendizagem são naturalizadas como fracassos individuais.

Diante desse cenário, é preciso afirmar, com veemência, que a psicopedagogia não pode mais ser vista como um serviço complementar ou um luxo reservado a instituições privadas. Ela é uma ferramenta fundamental para a construção de uma escola pública mais justa, democrática e humanizadora. Sua ausência sistemática revela não apenas a precarização das condições de ensino, mas a negação de um direito fundamental: o direito de cada sujeito ser compreendido em sua totalidade, com suas potências e fragilidades, e ser acolhido por uma instituição que reconheça que aprender é, também, um ato profundamente humano.

2.1 A psicopedagogia institucional e sua interface com o cotidiano escolar

Pensar a atuação do psicopedagogo no espaço institucional escolar é compreender que a aprendizagem não ocorre em um vácuo técnico, mas em um ambiente permeado por relações, afetos, conflitos, desigualdades e construções coletivas. A escola, como espaço simbólico e concreto, é o cenário onde se entrelaçam as histórias de vida dos sujeitos, suas expectativas, inseguranças e capacidades. É nesse território de encontros e desencontros que o psicopedagogo institucional atua: não como um solucionador de problemas pontuais, mas como um mediador atento entre o aluno, o conhecimento, o professor e a estrutura escolar. Sua prática exige sensibilidade, escuta ativa, leitura crítica da realidade e capacidade de articular ações pedagógicas a partir das necessidades reais da comunidade escolar.

A psicopedagogia institucional, nesse sentido, difere significativamente da atuação clínica tradicional. Enquanto a clínica se dedica ao atendimento individualizado em consultórios ou espaços externos à escola, a psicopedagogia institucional se insere no cotidiano da escola, intervindo de forma coletiva, interdisciplinar e sistemática. Segundo Bossa (2007), o psicopedagogo institucional tem o papel de diagnosticar e intervir não apenas nas dificuldades de aprendizagem de sujeitos isolados, mas também nos modos de funcionamento

da instituição que produzem ou mantêm tais dificuldades. Isso exige uma compreensão da escola como uma organização viva, dotada de uma cultura própria, de dinâmicas de poder e de práticas pedagógicas que podem, muitas vezes, contribuir para o fracasso escolar.

Essa perspectiva é corroborada por Fernández (1991), que ressalta que o fracasso escolar, muitas vezes interpretado como falha do aluno, pode ser compreendido, na verdade, como um sintoma da própria escola. Uma instituição que não reconhece as singularidades dos aprendentes, que naturaliza práticas excludentes e que se ancora em modelos engessados de ensino pode, mesmo sem intenção, produzir barreiras à aprendizagem. O psicopedagogo institucional, ao identificar essas barreiras, atua como agente de transformação: promove reflexões junto à equipe pedagógica, media conflitos entre os diversos atores escolares, colabora na construção de práticas mais inclusivas e ajuda a reformular o projeto pedagógico para que ele dialogue, de fato, com a diversidade presente na escola.

Não se trata, portanto, de diagnosticar alunos em sofrimento e encaminhá-los, mas de pensar a escola como um todo — seus espaços, seus tempos, suas linguagens, suas metodologias — e buscar caminhos para torná-la um ambiente mais justo, participativo e eficaz no processo de ensinar e aprender. A psicopedagogia institucional parte da escuta do coletivo e se compromete com a transformação das estruturas, valorizando a formação contínua dos educadores, a articulação com a comunidade e a construção de estratégias que favoreçam o protagonismo de todos os sujeitos envolvidos.

No cotidiano escolar, a presença do psicopedagogo pode se materializar de diversas formas: na realização de rodas de conversa com professores, no acompanhamento de reuniões pedagógicas, na análise de planejamentos, na escuta das famílias, na mediação de conflitos entre alunos e no apoio à elaboração de projetos interdisciplinares. Em todas essas ações, seu foco é a aprendizagem e os atravessamentos que a impactam. Como aponta Scoz (2013), “a aprendizagem não é um processo apenas cognitivo; é afetivo, simbólico, relacional e social” (p. 26). E é por isso que o psicopedagogo institucional precisa se fazer presente em todos os âmbitos que influenciam esse processo.

A atuação institucional pressupõe, ainda, a construção de uma postura ética e dialógica, que reconheça a complexidade do ambiente escolar e a

importância do trabalho coletivo. O psicopedagogo não atua de forma isolada, mas em constante articulação com professores, coordenadores, gestores, famílias e, sobretudo, com os próprios alunos. Sua intervenção visa à escuta e à valorização dos saberes de cada sujeito, buscando construir pontes entre os diferentes modos de aprender e ensinar. Ao invés de impor diagnósticos, ele oferece ferramentas de análise, provoca questionamentos, propõe alternativas e acompanha os processos pedagógicos com olhar atento e sensível.

Importante destacar que essa atuação demanda do profissional não apenas formação teórica sólida, mas também comprometimento político com a educação pública, compreensão das desigualdades sociais que atravessam o ambiente escolar e disposição para lidar com resistências institucionais. Muitas vezes, o psicopedagogo institucional precisa enfrentar concepções rígidas de ensino, posturas hierárquicas cristalizadas e estruturas administrativas que dificultam a implementação de práticas transformadoras. Nesse contexto, sua escuta precisa ser também resistência: resistência à desumanização da escola, à culpabilização dos alunos e à negação das subjetividades.

Além disso, o psicopedagogo institucional atua de maneira preventiva. Ao identificar sinais precoces de dificuldades ou conflitos, pode intervir antes que se tornem crônicos ou levem ao rompimento do vínculo escolar. Isso é fundamental, especialmente em contextos marcados por altas taxas de evasão, repetência e medicalização do fracasso escolar. Ao invés de esperar que o problema se agrave, o psicopedagogo institucional propõe a antecipação, o cuidado, a construção de estratégias coletivas e a aposta no potencial dos sujeitos, mesmo quando este parece obscurecido por experiências anteriores de exclusão.

A psicopedagogia institucional também desempenha papel relevante na promoção de práticas inclusivas. Em um cenário educacional que reconhece, cada vez mais, a diversidade como valor e desafio, o psicopedagogo pode contribuir para a construção de uma escola que acolhe as diferenças como parte constitutiva de sua missão. Isso implica pensar a inclusão não apenas como acesso, mas como permanência, participação e aprendizagem significativa. Significa criar espaços onde todos os estudantes possam ser reconhecidos em suas especificidades, respeitados em seus ritmos e valorizados em suas potências.

Por fim, é preciso destacar que o trabalho do psicopedagogo institucional não é um ato pontual, mas um processo contínuo, que exige tempo, confiança e construção coletiva. Seus efeitos não são imediatos, mas se revelam no fortalecimento dos vínculos, na transformação das práticas pedagógicas, na redução dos índices de fracasso e evasão e na ampliação do sentido da escola para seus sujeitos. Sua presença sinaliza um compromisso ético com a escuta, com o cuidado e com a aprendizagem enquanto direito inegociável.

Portanto, a psicopedagogia institucional é um eixo fundamental para repensar a escola pública brasileira. Sua ausência nas redes públicas, como ocorre em Imperatriz (MA), representa a perda de uma oportunidade valiosa de qualificar a prática pedagógica e humanizar as relações escolares. Defender sua presença não é um capricho teórico, mas uma exigência prática de quem acredita que a educação só cumpre seu papel quando reconhece a complexidade do aprender e se dispõe a escutar, acolher e transformar. Cabe, portanto, às políticas públicas, às gestões escolares e aos cursos de formação inicial e continuada, reconhecer essa urgência e garantir que o psicopedagogo esteja presente, atuante e integrado ao cotidiano escolar, colaborando para a construção de uma escola mais justa, sensível e verdadeiramente inclusiva.

2.2 A ausência do psicopedagogo e os impactos na prática docente

A rotina de um professor na escola pública brasileira é, cada vez mais, marcada por desafios que vão além do planejamento de aulas, da aplicação de conteúdo ou da correção de atividades. Para além das obrigações pedagógicas, os docentes se deparam diariamente com situações complexas que exigem uma atuação sensível, mediadora e, muitas vezes, terapêutica. Não são raras as vezes em que precisam acolher alunos em sofrimento psíquico, intervir em conflitos familiares refletidos na sala de aula, lidar com diagnósticos psiquiátricos não acompanhados por profissionais especializados e, ainda assim, manter o foco nos objetivos curriculares. Essa realidade, por si só, já revela a sobrecarga emocional e funcional enfrentada por esses profissionais. Quando, além de tudo isso, a escola não dispõe de um psicopedagogo em sua equipe, o impacto sobre o trabalho docente se intensifica de forma alarmante.

A ausência do psicopedagogo nas instituições públicas de ensino, como observado no contexto de Imperatriz (MA), revela uma lacuna que ultrapassa a mera ausência de um cargo formal. Trata-se da inexistência de uma figura que represente a escuta qualificada e a mediação interdisciplinar entre o aluno, o saber e o professor. O docente, em muitos casos, torna-se o único ponto de sustentação emocional para alunos em sofrimento, assumindo funções para as quais não foi preparado, o que compromete tanto a qualidade do ensino quanto sua saúde mental. Conforme destacam Oliveira e Costa (2023), o professor acaba, por necessidade institucional, exercendo atividades de identificação de distúrbios, manejo de crises comportamentais e até orientação familiar — tarefas que extrapolam a pedagogia e exigiriam formação específica em áreas como psicologia e psicopedagogia.

Esse cenário de acúmulo de funções impõe um desgaste contínuo que afeta diretamente a capacidade do professor de atuar com eficiência e sensibilidade. Quando um docente precisa, ao mesmo tempo, gerenciar conflitos emocionais complexos e dar conta do planejamento pedagógico, o risco é que ambas as frentes sofram perdas: o ensino se fragiliza e o cuidado vira improvisado. Essa tensão permanente favorece o adoecimento físico e psíquico dos profissionais da educação, gerando sentimento de frustração, impotência, isolamento e esgotamento. Muitos professores, embora profundamente comprometidos com seus alunos, encontram-se emocionalmente esgotados, o que pode resultar em afastamentos frequentes, absenteísmo, queda na motivação e até abandono da profissão.

A ausência do psicopedagogo também compromete a construção de estratégias pedagógicas mais sensíveis às necessidades individuais dos estudantes. Ao não contar com um profissional especializado que auxilie na identificação e análise das dificuldades de aprendizagem, o professor muitas vezes recorre a soluções simplificadas ou ineficazes, como a repetição de conteúdos, a utilização de métodos tradicionais não adaptados à realidade dos alunos ou a rotulação dos estudantes como “desinteressados” ou “problemáticos”. Isso perpetua um ciclo de fracasso escolar que poderia ser interrompido com o apoio psicopedagógico, que oferece caminhos alternativos e individualizados de intervenção pedagógica.

Outro impacto evidente da ausência do psicopedagogo recai sobre a dimensão relacional da prática docente. Professores são agentes fundamentais na mediação entre os estudantes e o conhecimento, mas, para que essa mediação seja efetiva, é necessário que se sintam apoiados, escutados e integrados a uma rede de suporte. Quando o trabalho docente se torna solitário, sem trocas institucionais significativas, sem espaços de escuta ou acolhimento, o risco é a naturalização de práticas rígidas, autoritárias ou defensivas, como forma de autoproteção diante de uma realidade adversa. O psicopedagogo, nesse contexto, poderia atuar como um parceiro de reflexão e de reconstrução de práticas, contribuindo para que o professor amplie seu repertório metodológico, fortaleça seus vínculos com os alunos e resgate o sentido formativo de sua atuação.

É importante destacar que muitos docentes têm uma percepção bastante clara das limitações que enfrentam. Eles sabem que não foram formados para lidar com transtornos de aprendizagem, questões emocionais profundas ou conflitos familiares complexos, mas se veem obrigados a improvisar estratégias a partir de sua experiência prática e de sua sensibilidade. Esse improviso, embora muitas vezes criativo e generoso, é frágil diante da complexidade dos problemas que emergem no cotidiano escolar. Como aponta Scoz (2013), o sofrimento do professor que se vê sozinho diante do sofrimento do aluno é uma das experiências mais desgastantes e desamparadoras da profissão docente. E, quando esse sofrimento não é acolhido institucionalmente, a escola se transforma em um espaço de exaustão coletiva.

Além dos impactos emocionais e pedagógicos, a ausência do psicopedagogo compromete diretamente a efetivação das políticas públicas de educação inclusiva. A Constituição Federal (1988), em seu artigo 205, estabelece que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. Esse desenvolvimento integral pressupõe o atendimento das necessidades específicas de cada aluno, o que exige uma equipe multidisciplinar capaz de oferecer suporte técnico, emocional e pedagógico. Sem o psicopedagogo, essa dimensão integral da educação fica comprometida, e os princípios de equidade e inclusão tornam-se retóricos, desvinculados da realidade escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96), ao tratar da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, também pressupõe uma rede de apoio capaz de garantir o direito de todos à aprendizagem. A permanência, nesse sentido, não se refere apenas à matrícula ou à frequência, mas ao pertencimento, à participação ativa e ao avanço real nos processos de aprendizagem. Quando um aluno frequenta a escola, mas não aprende, sente-se excluído, não compreendido e desmotivado, esse direito está sendo violado. A atuação do psicopedagogo poderia ser determinante para a elaboração de estratégias que respeitassem as diferenças, reduzissem as desigualdades internas e ressignificassem os percursos escolares dos estudantes.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao incluir as competências socioemocionais como parte constitutiva do currículo, reforça ainda mais a necessidade de profissionais que compreendam o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões. Espera-se que os alunos desenvolvam empatia, autocontrole, pensamento crítico, responsabilidade e abertura ao novo. Entretanto, essas competências não se desenvolvem espontaneamente, tampouco apenas por meio de conteúdos disciplinares. Elas requerem ambientes seguros, relações de confiança e mediações qualificadas — e é nesse campo que o psicopedagogo tem um papel imprescindível. Sua ausência, portanto, impede a implementação efetiva da própria proposta curricular que rege a educação básica brasileira.

Por fim, é preciso reconhecer que a ausência do psicopedagogo também interfere negativamente no próprio processo de formação docente. Em um cenário ideal, o psicopedagogo poderia contribuir para a formação continuada dos professores, auxiliando na leitura dos processos de aprendizagem, na análise de dificuldades e na construção de práticas pedagógicas mais eficazes e sensíveis. Sua presença constante na escola permitiria a criação de espaços coletivos de escuta, reflexão e construção compartilhada de soluções, rompendo com a lógica individualizante que tantas vezes isola o professor em sua dor e frustrações. A ausência desse profissional, portanto, também empobrece o ambiente formativo da escola, impedindo que ela se constitua como um espaço de crescimento mútuo e de construção de saberes pedagógicos contextualizados.

Dessa forma, torna-se evidente que a ausência do psicopedagogo não pode mais ser vista como uma falha secundária ou um detalhe administrativo. Trata-se de uma falha estrutural que compromete diretamente a qualidade do ensino, o bem-estar dos docentes, o direito à aprendizagem dos alunos e a própria coerência entre os princípios legais da educação brasileira e as práticas que efetivamente se realizam no cotidiano das escolas públicas. É urgente que esse vazio institucional seja reconhecido, debatido e enfrentado por políticas públicas que compreendam a educação como um processo relacional, complexo e profundamente humano — e que, por isso, demanda escuta, cuidado e suporte especializado. O professor, sozinho, não pode carregar nos ombros a função de uma equipe inteira. Para que o ensino aconteça de forma significativa, é preciso que ele também seja cuidado.

2.3 Psicopedagogia, legislação educacional e o direito à aprendizagem

O direito à educação é um dos pilares constitucionais mais importantes em uma sociedade democrática. No Brasil, esse direito está garantido pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96), pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre outros dispositivos normativos que compõem o arcabouço jurídico-educacional do país. No entanto, garantir o direito à educação não se limita à oferta formal de vagas, ao acesso físico à escola ou à permanência estatística dos alunos em sala de aula. Trata-se, acima de tudo, de assegurar uma aprendizagem efetiva, significativa, contextualizada e inclusiva, que reconheça a complexidade do ato de aprender e promova o pleno desenvolvimento dos sujeitos. Nesse contexto, a atuação do psicopedagogo se insere como um instrumento indispensável para a concretização do direito à aprendizagem.

Ainda que a legislação brasileira não preveja explicitamente a obrigatoriedade da presença do psicopedagogo nas instituições públicas de ensino, ela delinea, de forma inequívoca, a necessidade de condições institucionais, metodológicas e humanas que tornem possível a construção de uma educação de qualidade, adaptada às necessidades reais dos estudantes. O artigo 205 da Constituição Federal afirma que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da

sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A ideia de “pleno desenvolvimento da pessoa” implica, por sua natureza, a consideração das dimensões emocionais, cognitivas, sociais e afetivas envolvidas no processo educativo — todas elas objeto de atenção da psicopedagogia.

A Lei de Diretrizes e Bases, por sua vez, em seu artigo 3º, estabelece que o ensino deve ser ministrado com base em princípios como “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e “valorização da experiência extraescolar”. Isso significa reconhecer que os estudantes não chegam à escola com as mesmas condições de desenvolvimento, de suporte familiar ou de saúde emocional, e que cabe à instituição escolar oferecer os recursos necessários para garantir a permanência com qualidade e sentido. Nesse sentido, o psicopedagogo surge como mediador fundamental entre as diferentes realidades dos alunos e os objetivos pedagógicos da escola, ajudando a identificar, compreender e intervir sobre dificuldades de aprendizagem que, se ignoradas, se transformam em mecanismos de exclusão simbólica ou abandono.

A BNCC, documento normativo que orienta os currículos de todo o território nacional, reforça ainda mais essa perspectiva ao integrar as competências socioemocionais como dimensões constitutivas do processo educativo. Ao propor uma formação integral que contemple conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, a BNCC reconhece que a aprendizagem não se resume à aquisição de conteúdos formais, mas envolve também a construção da autonomia, da empatia, da resiliência e da convivência ética. Para que essas competências sejam efetivamente desenvolvidas, é necessário que a escola disponha de profissionais preparados para lidar com as subjetividades dos alunos e com os obstáculos que impedem o avanço nos processos de aprendizagem. O psicopedagogo, portanto, torna-se figura essencial para que as diretrizes da BNCC deixem de ser apenas ideais abstratos e se tornem práticas concretas no cotidiano escolar.

Entretanto, o que se observa, especialmente em escolas públicas de municípios como Imperatriz (MA), é uma desconexão entre o que os marcos legais afirmam e o que se concretiza nas políticas educacionais e na estrutura das instituições de ensino. A ausência do psicopedagogo nas equipes escolares configura uma contradição grave: por um lado, defende-se uma educação inclusiva, equitativa e integral; por outro, nega-se a presença de um profissional

capacitado para operar essas premissas no dia a dia da escola. Essa contradição contribui para o agravamento das desigualdades educacionais, uma vez que alunos com dificuldades de aprendizagem ou com necessidades específicas permanecem invisíveis aos olhos da escola, ou são rotulados, excluídos ou medicalizados sem o devido acompanhamento.

A psicopedagogia, enquanto campo interdisciplinar, propõe um olhar cuidadoso sobre as causas das dificuldades de aprendizagem, considerando tanto os fatores internos ao sujeito (emocionais, cognitivos, relacionais) quanto os externos (familiares, sociais, escolares). A legislação educacional, ao enfatizar o direito à aprendizagem e a valorização das diferenças, aproxima-se diretamente dos pressupostos psicopedagógicos. Entretanto, essa aproximação ainda não foi plenamente incorporada na prática das políticas públicas educacionais. Faltam concursos específicos para psicopedagogos na rede pública, diretrizes claras sobre seu papel nas escolas, recursos para sua atuação contínua e espaços de diálogo institucional que favoreçam sua integração às equipes pedagógicas.

Vale ressaltar que essa negligência institucional não pode ser interpretada como fruto do desconhecimento, mas como reflexo de prioridades políticas que ainda não compreenderam, na prática, que o sucesso escolar depende tanto do acesso ao conteúdo quanto da mediação dos afetos. A escola pública continua sendo orientada, em grande parte, por uma lógica tecnicista e produtivista, que valoriza índices, avaliações externas e resultados quantitativos, em detrimento da escuta, da reflexão e da construção de estratégias singulares. A presença do psicopedagogo representaria um rompimento com essa lógica, propondo uma pedagogia mais humanizada e situada na realidade dos sujeitos, o que, muitas vezes, entra em conflito com os modelos hegemônicos de gestão educacional.

O marco legal também impõe ao Estado o dever de zelar pela saúde física e mental dos profissionais da educação. O artigo 7º, inciso XXII, da Constituição Federal, assegura a “redução dos riscos inerentes ao trabalho, por meio de normas de saúde, higiene e segurança”. Aplicado ao contexto escolar, esse princípio exige que o professor não seja exposto a condições de trabalho que comprometam sua saúde emocional ou que o submetam à sobrecarga de funções que extrapolem sua formação. Como já discutido, a ausência do psicopedagogo leva o docente a assumir, solitariamente, o manejo de situações complexas que exigiriam uma atuação multiprofissional. Portanto, garantir a presença do

psicopedagogo também é uma forma de proteger o professor, valorizando seu trabalho e preservando sua saúde.

Outro ponto relevante diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, que reforçam a importância de práticas pedagógicas centradas no desenvolvimento humano integral. Essas diretrizes reconhecem que a escola deve ser um espaço de acolhimento, escuta e promoção da cidadania, o que exige um ambiente institucional capaz de lidar com a diversidade dos estudantes. A psicopedagogia, ao propor intervenções contextualizadas e respeitadas às singularidades de cada aluno, alinha-se perfeitamente a essa proposta. Sua ausência nas escolas, portanto, compromete não apenas o direito dos estudantes, mas também a coerência interna entre os documentos normativos que regem o sistema educacional brasileiro.

Além dos documentos oficiais, há também um crescente número de recomendações e orientações elaboradas por conselhos profissionais, associações de educadores e órgãos ligados à saúde e à infância que reconhecem a importância de equipes interdisciplinares no ambiente escolar. A própria Organização Mundial da Saúde (OMS), em relatórios recentes, destaca que a escola precisa ser compreendida como espaço de promoção da saúde mental, e que isso requer a presença de profissionais que possam identificar precocemente sinais de sofrimento psíquico e propor estratégias adequadas de intervenção. Nesse cenário, o psicopedagogo ocupa lugar estratégico, articulando saberes e práticas que promovem tanto a aprendizagem quanto o bem-estar.

Em síntese, pode-se afirmar que o direito à aprendizagem, tal como consagrado nos documentos legais nacionais e internacionais, é incompatível com a exclusão sistemática da psicopedagogia das políticas públicas educacionais. A ausência do psicopedagogo na rede pública de ensino representa uma violação simbólica desse direito, uma vez que impede a construção de estratégias pedagógicas eficazes para os estudantes que mais precisam de apoio. É urgente que os gestores públicos reconheçam essa lacuna e promovam a inserção efetiva do psicopedagogo nas escolas, com autonomia, recursos e articulação institucional, para que a legislação deixe de ser apenas um ideal normativo e se concretize como prática real no cotidiano educacional.

Defender a presença do psicopedagogo na escola pública não é, portanto, uma reivindicação técnica ou corporativa. É um ato político de compromisso com

o direito de todos à aprendizagem, com a valorização da diversidade e com a construção de uma educação verdadeiramente pública, democrática e humanizadora. Enquanto esse reconhecimento não se efetivar, seguiremos com uma escola que promete inclusão, mas pratica exclusão; que fala em aprendizagem, mas silencia o sofrimento; que celebra resultados, mas ignora os sujeitos. O psicopedagogo precisa deixar de ser um luxo das instituições privadas para tornar-se um direito garantido a todos os estudantes da escola pública brasileira.

3. METODOLOGIA

O presente estudo, de natureza quantitativa, propõe-se a analisar os impactos da ausência de psicopedagogos no processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas de Imperatriz (MA), a partir da escuta de sujeitos que vivenciam de maneira direta ou indireta a realidade escolar. Ao escolher essa abordagem, opta-se por compreender não apenas os dados objetivos ou estatísticos, mas as experiências subjetivas, percepções e sentidos atribuídos pelos participantes ao fenômeno investigado. Trata-se de um caminho metodológico que privilegia a profundidade da análise em detrimento da generalização, buscando revelar nuances e complexidades que dificilmente seriam captadas por métodos quantitativos.

A pesquisa é de caráter exploratório-descritivo, pois parte de uma realidade observada no contexto do estágio supervisionado e amplia essa observação a partir da escuta de outros atores do processo educativo. É exploratória por buscar aprofundar um tema ainda pouco discutido sob o recorte específico da psicopedagogia institucional nas escolas públicas locais. É descritiva por pretender registrar, com riqueza de detalhes, os relatos dos participantes, suas interpretações, sentimentos e estratégias diante da ausência de suporte psicopedagógico.

A definição dos sujeitos da pesquisa considera a diversidade de posições e experiências no interior do campo educacional. Foram ouvidos professores atuantes em escolas públicas, estagiários de licenciatura em Pedagogia que realizam suas formações práticas nas mesmas instituições e estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, vinculados ao Centro de Ciências de Imperatriz. A escolha desse grupo plural justifica-se pela intenção de obter um panorama abrangente das percepções em diferentes níveis de envolvimento com a realidade escolar. Professores oferecem a vivência consolidada no cotidiano da sala de aula; estagiários fornecem um olhar crítico inicial, atento e sensível às lacunas institucionais; e estudantes do curso contribuem com reflexões teóricas que complementam o olhar prático.

Foram reunidos 34 participantes, com a seleção dos sujeitos realizada por amostragem intencional, considerando critérios como disponibilidade, atuação na educação pública e vínculo com o curso de Pedagogia. Não se trata, portanto, de

uma amostragem aleatória ou representativa do ponto de vista estatístico, mas sim de um recorte qualitativo que permita analisar experiências situadas, com profundidade e coerência com os objetivos da pesquisa.

A coleta de dados foi feita por meio de um questionário semiaberto, elaborado com base nos eixos temáticos discutidos no referencial teórico do trabalho. Esse instrumento é composto por perguntas fechadas e abertas, permitindo ao mesmo tempo a sistematização de tendências e a liberdade de expressão subjetiva dos participantes. Entre os temas abordados estão: percepção sobre a existência (ou ausência) do psicopedagogo nas escolas públicas; impactos percebidos dessa ausência na prática pedagógica; estratégias adotadas pelos professores e estagiários diante de dificuldades de aprendizagem; e compreensão geral sobre o papel e a importância do psicopedagogo na instituição escolar.

O questionário foi disponibilizado em formato digital, via formulário eletrônico (Google Forms), visando a ampliar o alcance e facilitar o acesso dos participantes. Para garantir a ética da pesquisa, todos os respondentes foram informados sobre os objetivos do estudo e terão a confidencialidade de suas respostas assegurada, conforme previsto nas diretrizes do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, garantido o anonimato dos participantes, e a participação ocorrerá de forma voluntária, mediante aceite de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) inserido no início do questionário.

Após a coleta, os dados obtidos nas respostas abertas foram organizados segundo os princípios da análise de conteúdo, conforme sistematizado por Bardin (2011). Esse método compreende três etapas principais: pré-análise, que consiste na leitura flutuante e organização do material; exploração do conteúdo, na qual são identificadas categorias temáticas recorrentes; e tratamento dos resultados, que envolve a interpretação dos dados à luz dos referenciais teóricos discutidos. A análise busca identificar convergências, tensões e singularidades nas falas dos sujeitos, articulando-as aos pressupostos da psicopedagogia e às questões legais e pedagógicas da educação pública.

A opção por utilizar o questionário como instrumento de coleta se dá tanto por uma questão metodológica — que valoriza a escuta plural — quanto prática, considerando o tempo disponível e a viabilidade de acesso a sujeitos com agendas variadas. Ainda assim, o caráter qualitativo da análise é mantido, já que

o foco da pesquisa não está na quantificação das respostas, mas na compreensão profunda dos sentidos atribuídos pelos sujeitos ao tema da ausência psicopedagógica.

A escolha do recorte geográfico — o município de Imperatriz (MA) — decorre da experiência vivenciada durante o estágio supervisionado em escola pública local, onde foi possível observar, de forma concreta, os desafios enfrentados por professores e alunos diante da inexistência de psicopedagogos no corpo institucional. Essa vivência inspirou o recorte temático da pesquisa e justifica a escolha por um estudo situado, que busca produzir conhecimento a partir da realidade educacional maranhense, contribuindo com dados e reflexões que possam ser incorporados a debates maiores sobre políticas públicas e formação de equipes multiprofissionais nas escolas públicas brasileiras.

Assim, a metodologia adotada neste estudo busca alinhar-se ao compromisso ético, acadêmico e social da pesquisa em educação, valorizando a escuta dos sujeitos implicados no processo de ensino-aprendizagem e propondo-se a produzir um conhecimento comprometido com a transformação da escola pública em um espaço mais justo, acolhedor e coerente com os direitos educacionais garantidos em lei. Ao articular a escuta de professores e estagiários com a análise teórica crítica, espera-se contribuir para o reconhecimento da psicopedagogia como campo necessário e no interior das instituições públicas de ensino.

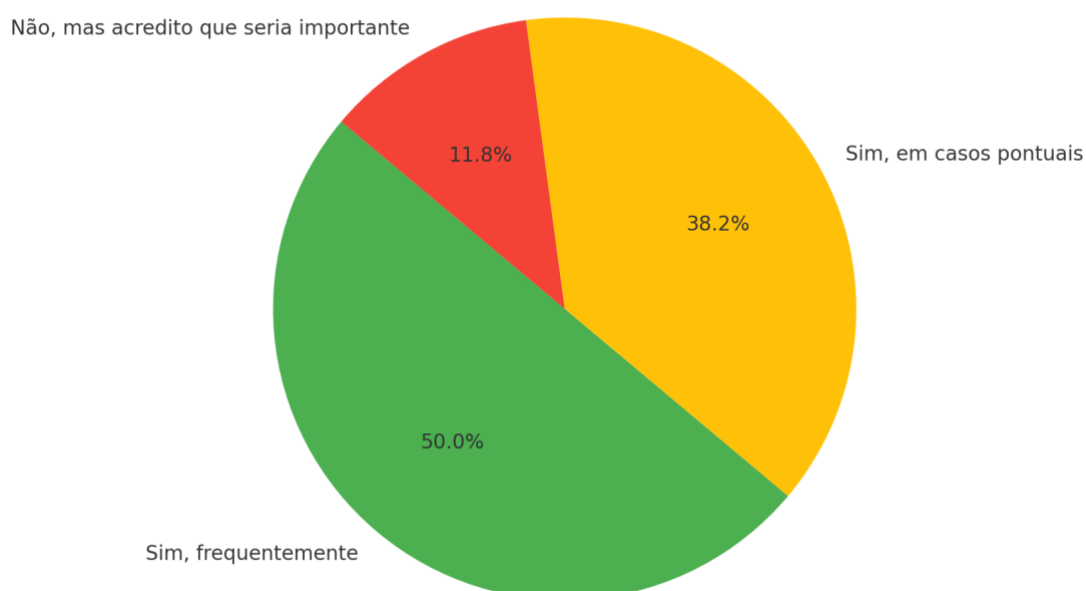
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados obtidos por meio do questionário aplicado a trinta e quatro participantes — entre professores e estagiários atuantes ou em formação em escolas públicas de Imperatriz (MA) — revela percepções significativas a respeito da importância da atuação psicopedagógica no ambiente escolar. O levantamento quantitativo foi complementado por respostas abertas, que trouxeram densidade às interpretações e confirmaram a existência de um vazio institucional no que diz respeito à mediação das dificuldades de aprendizagem e à promoção da escuta qualificada.

O gráfico a seguir sintetiza a distribuição das respostas a seis questões objetivas que compuseram a primeira parte do instrumento de coleta de dados:

Figura 1 — Frequência de situações em que a presença do psicopedagogo teria feito diferença (n=34)

Figura 1 - Frequência de situações em que a presença do psicopedagogo teria feito diferença (n=34)



Fonte: Dados do formulário aplicado pela autora (2025).

A Figura 1 foi construída com base na pergunta objetiva “Já vivenciou alguma situação em que a presença de um psicopedagogo teria feito diferença?”, incluída no questionário aplicado aos trinta e quatro participantes da pesquisa. Os

resultados revelam que a maioria dos respondentes reconhece a importância desse profissional no ambiente escolar: dezessete pessoas indicaram que já vivenciaram frequentemente situações em que a presença de um psicopedagogo teria sido decisiva; treze relataram ter vivenciado essa ausência em casos pontuais; e quatro afirmaram que, embora não tenham passado por tais experiências diretamente, acreditam que o psicopedagogo seria importante em sua atuação.

Esses dados indicam que, mesmo nos casos em que a vivência direta não está presente, há uma compreensão coletiva de que a atuação psicopedagógica é essencial para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem e das manifestações emocionais complexas que atravessam o cotidiano das escolas públicas. A presença do psicopedagogo institucional, conforme destaca Bossa (2007), pode atuar não apenas de maneira remediativa, mas sobretudo preventiva, contribuindo para a escuta qualificada, o acolhimento e a construção de estratégias pedagógicas mais eficazes e sensíveis às singularidades dos estudantes.

A recorrência dessa percepção entre os sujeitos ouvidos revela um cenário em que o professor, frequentemente, é levado a assumir atribuições que extrapolam sua formação, operando de forma solitária diante de desafios que exigiriam uma equipe multiprofissional. Como apontam Oliveira e Costa (2023), a ausência desse suporte leva à exaustão docente e compromete tanto a qualidade do ensino quanto o direito à aprendizagem plena. Na sequência, o Quadro 1 sistematiza os dados obtidos a partir das demais perguntas objetivas do formulário, revelando tendências relevantes sobre práticas escolares e dificuldades enfrentadas no cotidiano.

Quadro 1 – Resumo das respostas ao questionário objetivo (n=34)

Pergunta	Categoria de resposta	Frequência
Já vivenciou alguma situação em que a presença de um psicopedagogo teria feito diferença?	Sim, frequentemente	17

	Sim, em casos pontuais	13
	Não, mas acredito que seria importante	4
Você já participou de alguma formação para lidar com dificuldades de aprendizagem?	Sim, recentemente	19
	Sim, mas faz mais de um ano	4
	Não, mas tenho interesse	11
Como a escola costuma lidar com casos graves de problemas emocionais ou comportamentais dos alunos?	Reuniões com a família	14
	Encaminhamento à orientação pedagógica	9
	Os professores lidam sozinhos	11
Quais tipos de dificuldades de aprendizagem são mais comuns na sua turma? <i>(resposta múltipla)</i>	Leitura e escrita	27
	Atenção/Concentração	24
	Matemática	19
	Interação social	10
Quais são os principais desafios enfrentados pelos professores com alunos com dificuldades? <i>(resposta múltipla)</i>	Turmas numerosas	21

	Falta de apoio da gestão	18
	Falta de formação específica	20
	Dificuldade em identificar as causas	17
	Falta de tempo para atendimento individual	22

Fonte: Dados do formulário aplicado pela autora (2025).

A tabulação dos dados reforça o cenário problemático das escolas públicas de Imperatriz: embora haja clara demanda pelo trabalho psicopedagógico, este não tem se materializado no cotidiano institucional. As respostas apontam, de forma reiterada, para a sobrecarga do professor e para o sentimento de insuficiência pedagógica diante de situações que exigem saberes que extrapolam a formação docente tradicional. Como afirmam Oliveira e Costa (2023), “o sofrimento do professor que se vê sozinho diante do sofrimento do aluno é uma das experiências mais desgastantes e desamparadoras da profissão docente” (p. 91).

Além disso, as falas dos participantes nas respostas abertas revelaram, em sua maioria, que a ausência de um profissional com formação específica para atuar nas dificuldades de aprendizagem acaba levando a encaminhamentos inadequados, ao uso indiscriminado de diagnósticos clínicos e, frequentemente, à exclusão velada de alunos com dificuldades.

O papel do psicopedagogo, como aponta Fernández (1991), não se limita a identificar dificuldades pontuais, mas a compreender os atravessamentos emocionais, sociais e familiares que interferem no processo de aprendizagem. Sua função é, portanto, a de mediação crítica e acolhedora, promovendo estratégias que respeitem as singularidades dos estudantes e favoreçam seu engajamento escolar.

Outra questão recorrente nas respostas qualitativas foi a identificação do psicopedagogo como figura associada exclusivamente ao atendimento clínico, em consultórios particulares, fora da escola. Isso corrobora o dado de que quase um terço dos participantes não conhece a atuação institucional desse profissional. Como explica Bossa (2007), o psicopedagogo institucional atua de forma coletiva e interdisciplinar, articulando ações entre o corpo docente, a equipe gestora e as famílias, com o objetivo de transformar as estruturas que produzem e mantêm as dificuldades escolares.

A ausência do psicopedagogo nas escolas públicas, portanto, não é apenas uma lacuna funcional, mas uma expressão de negligência estrutural que fere o direito à aprendizagem plena e humanizada. De acordo com a Constituição Federal (1988), em seu Art. 205, “a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Isso pressupõe, como bem pontua Scoz (2013), “uma escola capaz de escutar os gritos silenciosos dos alunos, os seus gestos de dor, suas formas de resistência e sua potência de transformação” (p. 27).

Ao longo da análise dos dados, fica evidente que a valorização da psicopedagogia ainda encontra barreiras culturais, legais e institucionais. A falta de políticas públicas voltadas à inclusão do psicopedagogo nas redes públicas de ensino, aliada ao desconhecimento sobre sua atuação, contribui para a manutenção de um modelo de escola que continua reproduzindo práticas excludentes.

Apesar disso, também foi possível identificar nas falas dos participantes o desejo de transformação e a compreensão de que o psicopedagogo poderia ser um aliado potente na reconstrução de uma escola mais justa e afetiva. Como aponta o portal SER Psicopedagoga (2024), “o psicopedagogo é, antes de tudo, um educador sensível aos ruídos da aprendizagem, um agente de escuta e de cuidado coletivo”.

Portanto, os resultados da pesquisa de campo confirmam, com dados empíricos e escuta qualificada, aquilo que já vinha sendo apontado no referencial teórico: a ausência do psicopedagogo é um fator que amplia as desigualdades escolares, compromete o bem-estar docente e silencia as subjetividades dos alunos.

A inserção desse profissional, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, não deve ser uma exceção, mas uma urgência ética e política.

4.1 A sobrecarga docente e o imprevisto pedagógico

Entre as categorias emergentes da análise dos dados empíricos, uma das mais recorrentes e alarmantes diz respeito à sobrecarga dos professores e ao consequente imprevisto pedagógico, fenômenos que se agravam diante da ausência de suporte psicopedagógico institucional nas escolas públicas. Esse aspecto não pode ser interpretado como uma queixa pontual ou circunstancial, mas deve ser compreendido como um traço estrutural e sistêmico da rotina docente, revelando um padrão consolidado de funcionamento escolar marcado por carências históricas, omissões institucionais e ausência de políticas públicas integradas que contemplem a escuta e o acolhimento das necessidades reais dos profissionais da educação.

A análise das respostas indica que os docentes são cotidianamente levados a assumir funções que extrapolam sua formação e atribuições pedagógicas, como o manejo de conflitos familiares, a escuta de sofrimentos psíquicos e a tentativa de intervenção em comportamentos desafiadores sem o devido preparo técnico. Em muitas escolas, o professor acaba se tornando uma espécie de “figura-resposta universal”, responsável por atender a todas as demandas que emergem no cotidiano escolar — ainda que essas demandas envolvam dimensões que tradicionalmente seriam objeto de atenção de psicólogos, assistentes sociais ou psicopedagogos.

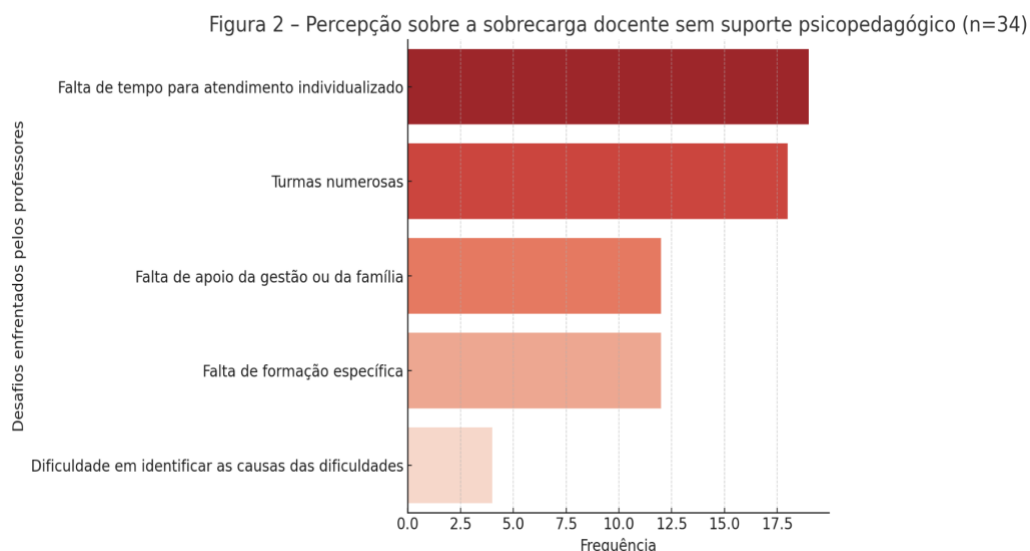
Esse deslocamento funcional compromete a qualidade do ensino, fragiliza os vínculos pedagógicos e afeta diretamente o bem-estar emocional e profissional dos educadores. Como aponta Scoz (2013), “o professor não é formado para ser psicólogo, terapeuta ou assistente social. Exigir dele essas funções, sem preparo ou apoio institucional, é uma forma de violência simbólica que compromete sua saúde mental e seu desempenho pedagógico” (p. 21). A falta de uma equipe multiprofissional — sobretudo da figura do psicopedagogo — faz com que a escola opere no modo da urgência, da improvisação e do isolamento docente, impossibilitando a construção de respostas pedagógicas mais humanizadas e eficazes.

A ausência do psicopedagogo, nesse sentido, não apenas aprofunda o esgotamento docente, mas bloqueia a criação de espaços de escuta institucional, de planejamento coletivo e de intervenções pedagógicas sensíveis às singularidades dos estudantes. Ao delegar ao professor a tarefa de compreender e responder, sozinho, às múltiplas expressões de sofrimento que se manifestam na sala de aula, o sistema educacional reproduz um modelo excludente e inviabiliza a efetivação do direito à aprendizagem plena.

Com base na pergunta do questionário “Quais são os principais desafios que os professores enfrentam ao lidar com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem?”, as respostas dos 34 participantes revelaram um padrão preocupante de sobrecarga compartilhada, ainda que vivenciada de modos distintos. Entre os desafios mais citados estão a falta de tempo para atendimento individualizado (22 menções), turmas numerosas (21), falta de formação específica (20), falta de apoio da gestão (18) e dificuldade em identificar as causas das dificuldades de aprendizagem (17). Esses dados confirmam que o sofrimento docente não é uma experiência isolada, mas um sintoma coletivo de um modelo de escola que sobrecarrega e adoece seus profissionais.

Como adverte Oliveira e Costa (2023), “a desvalorização da equipe multidisciplinar na escola compromete o direito à educação integral. O professor não pode ser único responsável pelo processo de ensinar e aprender. É preciso dividir, compartilhar, criar redes. A solidão adoece — e adoece também a escola” (p. 96). A seguir, a Figura 2 ilustra, com base nas respostas múltiplas, a frequência com que esses desafios aparecem no cotidiano relatado pelos docentes e estagiários da rede pública de Imperatriz (MA):

Figura 2 – Percepção sobre a sobrecarga docente sem suporte psicopedagógico (n=34)



Fonte: Dados do formulário aplicado pela autora (2025).

A Figura 2 foi elaborada a partir da pergunta de múltipla escolha sobre os principais desafios enfrentados pelos professores ao lidarem com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Os dados revelam que a falta de tempo para atendimento individualizado foi o item mais assinalado, aparecendo em 22 respostas, seguido por turmas numerosas (21), falta de formação específica (20) e falta de apoio da gestão (18).

Outro dado expressivo diz respeito à dificuldade em identificar as causas das dificuldades de aprendizagem, mencionada por 17 respondentes. Esses achados confirmam a sobrecarga docente e a carência de suporte institucional para lidar com questões que envolvem não apenas o ensino, mas também aspectos emocionais e comportamentais dos alunos.

Conforme sublinha Scoz (2013), essa sobreposição de funções atribuídas ao professor, sem o devido respaldo técnico, contribui para o esgotamento emocional e fragiliza a construção de uma prática pedagógica mais sensível e eficaz. Nesse sentido, a ausência de um psicopedagogo institucionalizado nas escolas públicas representa não apenas uma lacuna funcional, mas um entrave real à qualidade da educação e ao bem-estar dos profissionais da rede.

Esse alto índice de reconhecimento da sobrecarga confirma o que já é amplamente discutido na literatura. Segundo Bossa (2007):

“O professor, muitas vezes, sente-se perdido, impotente, incapaz de lidar com as dificuldades dos alunos. Ele se depara com situações que exigiriam uma escuta mais especializada, uma compreensão mais

ampla do processo de aprendizagem. No entanto, sem a presença do psicopedagogo, ele tenta, sozinho, dar conta de tudo — e adoece.” (p. 83)

Esse adoecimento do professor, provocado pela multiplicidade de papéis exigidos e pela falta de suporte institucional, tem levado ao esgotamento físico e emocional dos profissionais da educação. A falta de mediação psicopedagógica gera uma sobreposição de funções, que compromete tanto a qualidade do ensino quanto a saúde mental dos docentes. Como explicam Oliveira e Costa (2023):

“O professor é convocado a ser mediador de conflitos, intérprete das emoções dos alunos, articulador com as famílias e gestor da sala de aula — tudo ao mesmo tempo, e frequentemente sozinho. Essa acumulação de papéis, sem formação e apoio adequados, tem produzido uma geração de docentes exaustos, adoecidos e desmotivados.” (p. 89)

Essa percepção é reforçada pela sistematização das respostas abertas ao formulário, conforme organizado no quadro a seguir:

Quadro 2 – Categorias emergentes nas falas sobre sobrecarga docente

Núcleo Temático	Frequência nas respostas	Exemplos de interpretação com base nos dados
Falta de suporte especializado	Alta	Sentimento de abandono diante dos desafios
Acúmulo de funções	Alta	Professor atuando além do seu papel
Cansaço e esgotamento emocional	Média	Sinais de desgaste psíquico
Improvisação constante	Alta	Tentativas intuitivas para lidar com crises
Falta de formação específica	Alta	Dificuldade em intervir nos casos complexos

Fonte: Dados sistematizados pela autora (2025).

Esse conjunto de dados e categorias revela um movimento de precarização da prática docente, sustentada pela lógica do improviso. Sem apoio de uma equipe interdisciplinar, os professores constroem suas estratégias de forma solitária, muitas vezes baseados apenas na experiência empírica ou na tentativa e erro. Scoz (2013) observa que:

“Quando o professor está sobrecarregado, ele age na urgência. Ele improvisa, repete fórmulas, recorre a estratégias defensivas. E isso não é falta de competência, mas ausência de condições estruturais para um trabalho coletivo, compartilhado, psicopedagogicamente orientado.” (p. 25)

Esse improviso institucionalizado cria uma dinâmica perversa, em que o fracasso escolar é interpretado como responsabilidade exclusiva do docente. Ignora-se o contexto, as limitações de recursos e a carência de profissionais especializados. Como destaca Fernández (1991), o fracasso do professor, muitas vezes, é o sintoma do fracasso institucional:

“O fracasso não é individual. Ele é a expressão de uma instituição que não oferece os meios adequados para que o trabalho docente aconteça com qualidade. O professor que se vê só, desamparado e sem recursos, tende a se fechar, a perder a escuta, a adoecer.” (p. 118)

A ausência do psicopedagogo nas escolas contribui, portanto, para esse ciclo de silenciamento e solidão. A presença desse profissional poderia atuar como mediação técnica e emocional, não apenas no acompanhamento de alunos com dificuldades, mas na construção coletiva de estratégias pedagógicas mais eficazes.

Ainda segundo Bossa (2007):

“A presença do psicopedagogo é um ponto de apoio para o professor. É a partir da escuta compartilhada, da análise conjunta das situações de aprendizagem, que se torna possível construir caminhos pedagógicos coerentes, humanizados e sensíveis às singularidades.” (p. 66)

Essa escuta qualificada e mediadora é fundamental para romper com a lógica da culpabilização do docente e da patologização do aluno. Com a atuação psicopedagógica institucional, o professor deixa de estar isolado e passa a contar com suporte técnico e emocional que legitima suas angústias e contribui com soluções. Esse processo fortalece o clima institucional e favorece o desenvolvimento de um ambiente de trabalho mais saudável.

Por outro lado, a permanência dessa ausência tende a produzir consequências danosas em larga escala. Como alertam Oliveira e Costa (2023):

“A desvalorização da equipe multidisciplinar na escola compromete o direito à educação integral. O professor não pode ser único responsável pelo processo de ensinar e aprender. É preciso dividir, compartilhar, criar redes. A solidão adoece — e adoece também a escola.” (p. 96)

Portanto, a sobrecarga docente e o improviso pedagógico são não apenas sintomas de uma estrutura frágil, mas elementos que impactam diretamente a qualidade do ensino e o bem-estar de todos os envolvidos no processo educativo. A escola pública, para se tornar um espaço verdadeiramente inclusivo e promotor de desenvolvimento humano, precisa reconhecer que o professor não pode ser herói solitário, mas parte de uma rede de apoio que inclua profissionais como o psicopedagogo.

Essa compreensão, mais do que técnica, é ética. Exige sensibilidade política e compromisso com a formação integral dos sujeitos. Romper com a lógica do improviso e da sobrecarga é, portanto, uma urgência que passa pela institucionalização da psicopedagogia como parte indissociável do cotidiano escolar.

4.2 A invisibilidade institucional da psicopedagogia nas políticas públicas

A análise dos dados empíricos aponta com clareza que a atuação psicopedagógica institucional se encontra à margem das políticas públicas educacionais no contexto das escolas públicas de Imperatriz (MA). Esse fenômeno, referido aqui como “invisibilidade institucional da psicopedagogia”, aparece tanto nas respostas objetivas quanto nas observações de ordem quantitativa presentes nos questionários, e diz respeito não apenas à ausência física do psicopedagogo no ambiente escolar, mas também à falta de reconhecimento normativo, político e estrutural de seu papel na promoção da aprendizagem e na mediação dos processos de desenvolvimento dos sujeitos escolares.

Essa lacuna evidencia uma contradição entre o que preveem os documentos normativos nacionais — que defendem uma formação integral do estudante — e o que efetivamente ocorre no cotidiano escolar. A psicopedagogia institucional, enquanto área de interface entre a educação e os processos subjetivos do aprender, permanece relegada a espaços marginais da estrutura pública de ensino. Com isso, o acolhimento de alunos com dificuldades de

aprendizagem torna-se responsabilidade quase exclusiva do professor, que muitas vezes carece de suporte técnico e emocional para lidar com tais situações. Isso acarreta impactos tanto na qualidade das intervenções pedagógicas quanto na saúde mental dos profissionais da educação.

Ademais, a ausência do psicopedagogo como membro efetivo das equipes escolares reforça a ideia de que o fracasso escolar é um problema do indivíduo, e não do sistema. Tal concepção contribui para a perpetuação de práticas excludentes, medicalizantes e classificatórias. É nesse contexto que a invisibilidade institucional do psicopedagogo se sustenta: como um silêncio estrutural sobre a complexidade da aprendizagem humana.

A psicopedagogia institucional, embora consolidada como campo de saber e prática no Brasil desde os anos 1980, ainda não foi efetivamente incorporada à estrutura da escola pública. Como afirma Bossa (2007), essa omissão compromete a cognitivos e sociais do aprender:

“É fundamental que a psicopedagogia esteja integrada à proposta pedagógica da escola. Quando ela é vista apenas como um recurso externo, eventual ou clínico, perde-se a riqueza de sua função institucional, que é promover mediações entre os sujeitos da aprendizagem e as condições objetivas que a favorecem ou impedem.” (BOSSA, 2007, p. 59)

possibilidade de uma atuação interdisciplinar que valorize os processos afetivos,

A fala de Bossa destaca que o problema não está apenas na ausência de profissionais, mas na estrutura normativa que não contempla essa função no cotidiano da escola pública. A psicopedagogia permanece fora dos planos de carreira, dos editais de concurso, dos programas de formação continuada e dos projetos político-pedagógicos das escolas. Tal invisibilidade se traduz em omissão de responsabilidade do poder público, que não garante, via legislação e financiamento, o acesso da comunidade escolar a um suporte especializado que colabore com os processos de ensino e aprendizagem.

Para Scoz (2013), essa negligência revela uma lógica de funcionamento educacional centrada na produtividade, na medição de resultados e no controle dos corpos, em detrimento da escuta das subjetividades e da atenção aos vínculos. A autora enfatiza:

“A escola moderna está organizada para o controle, para o desempenho, para o resultado. O que não se encaixa é excluído, silenciado, rotulado. A psicopedagogia, nesse cenário, é incômoda, pois propõe escuta, mediação, tempo, sensibilidade — coisas que a lógica tecnicista da política educacional muitas vezes ignora.” (SCOZ, 2013, p. 31)

Essa afirmação ajuda a compreender por que, mesmo diante de evidências concretas da importância da escuta psicopedagógica, sua institucionalização não se materializa nas políticas educacionais. O desprestígio da dimensão subjetiva do aprender está entranhado nas estruturas decisórias da gestão pública da educação, que privilegia o controle estatístico, os dados de avaliação e as metas de desempenho, negligenciando as experiências individuais dos sujeitos aprendentes.

Além disso, a análise das respostas abertas demonstra que os próprios professores, mesmo reconhecendo a relevância de um trabalho especializado para lidar com as dificuldades de aprendizagem, muitas vezes não sabem como a psicopedagogia funciona na prática institucional, nem compreendem como sua atuação se diferencia da psicologia escolar ou da orientação educacional. Tal confusão evidencia a ausência de campanhas, formações ou diretrizes claras por parte das secretarias de educação e dos gestores escolares.

Nesse sentido, Oliveira e Costa (2023) fazem uma crítica contundente ao modelo de gestão que silencia o sofrimento escolar e apaga as possibilidades de escuta institucionalizada:

“A ausência do psicopedagogo na escola pública é uma das expressões mais claras do descompromisso das políticas educacionais com a escuta. Ela revela a negação de que o processo de aprendizagem está atravessado por afetos, vínculos, traumas e memórias. Enquanto as políticas forem feitas apenas com base em metas e avaliações externas, a subjetividade dos estudantes continuará sendo invisível — e, junto com ela, a psicopedagogia.” (OLIVEIRA; COSTA, 2023, p. 90)

Diante desse cenário, é possível afirmar que a invisibilidade institucional da psicopedagogia não é apenas resultado da desinformação, mas de uma opção política que escolhe não investir na escuta como método educativo. As escolas são desafiadas a lidar com processos complexos como a exclusão social, a pobreza, a violência, os transtornos de aprendizagem, mas recebem orientações centradas no currículo, no conteúdo e na produtividade, sem infraestrutura humana suficiente para acolher a diversidade que compõe o corpo discente.

Essa precarização estrutural é reforçada pela ausência de políticas específicas para o atendimento psicopedagógico no plano federal. Embora documentos como a BNCC (BRASIL, 2018) tragam diretrizes relacionadas ao desenvolvimento integral, não existe nenhuma regulamentação nacional que obrigue ou estimule a presença de psicopedagogos nas escolas públicas de ensino básico. Isso deixa a cargo dos municípios ou estados a decisão de incorporar (ou não) esse profissional em seus quadros funcionais, resultando em uma presença aleatória, fragmentada e frágil.

A crítica à ausência de regulamentação aparece também em Fernández (1991), que ressalta que o fracasso escolar frequentemente decorre de estruturas pedagógicas e políticas que não reconhecem o sofrimento como parte do processo de aprender:

“O fracasso escolar não pode ser compreendido apenas a partir do aluno. Ele é a expressão de uma escola que não escuta, que não compreende, que não acolhe. A falta de psicopedagogos na escola pública revela essa surdez institucionalizada.” (FERNÁNDEZ, 1991, p. 113)

Como demonstra o quadro a seguir, as principais manifestações dos participantes da pesquisa sobre a atuação do poder público em relação à psicopedagogia giram em torno da ausência de políticas, da desinformação e da falta de previsão orçamentária para efetivar sua presença na escola.

Quadro 3 – Percepções sobre a ausência de políticas públicas para a psicopedagogia

Categoria Identificada	Frequência nos relatos	Síntese interpretativa baseada nos dados
Falta de concursos públicos para psicopedagogos	Alta	Inexistência de cargos e editais específicos
Ausência nos planos municipais de educação	Média	Inviabilidade de contratação em nível local
Desconhecimento da função institucional	Alta	Confusão com funções clínicas

Categoria Identificada	Frequência nos relatos	Síntese interpretativa baseada nos dados
Invisibilidade nos documentos escolares (PPP, etc)	Média	Não inclusão formal do psicopedagogo no PPP
Falta de verbas específicas	Alta	Ausência de previsão orçamentária regular

Fonte: Dados sistematizados pela autora (2025).

Diante disso, torna-se urgente reverter essa invisibilidade por meio da formulação de políticas públicas que incluam, regulamentem e viabilizem a presença do psicopedagogo nas escolas públicas, especialmente em contextos vulneráveis. Isso requer: revisão dos planos municipais e estaduais de educação; regulamentação nacional da atuação psicopedagógica; financiamento público específico; e valorização da formação continuada das equipes escolares sobre a atuação desse profissional.

Como resume Bossa (2007):

“O reconhecimento da psicopedagogia como prática institucional depende de uma mudança cultural e política na forma de pensar a escola. É preciso aceitar que ensinar e aprender são atos humanos complexos, e que a escola precisa de profissionais capacitados para escutar esses processos.” (p. 61)

4.3 O Psicopedagogo como Ponte entre a Subjetividade e o Direito à Aprendizagem

Os dados obtidos ao longo da pesquisa de campo indicam um cenário em que a escola pública, especialmente em municípios como Imperatriz (MA), opera frequentemente à margem das condições necessárias para garantir o direito pleno à aprendizagem. Esse direito, amplamente assegurado nos marcos legais brasileiros, esbarra, no cotidiano, na ausência de dispositivos que articulem a dimensão subjetiva dos sujeitos com a estrutura formal do ensino. Nesse contexto, o psicopedagogo desponta como um elo necessário — ainda ausente — entre os alunos, os docentes, as famílias e a escola como instituição, sendo peça estratégica na construção de uma educação inclusiva, sensível e efetiva.

A presença do psicopedagogo no espaço escolar não se restringe à intervenção diante de dificuldades de aprendizagem manifestas. Trata-se de um profissional que atua de forma preventiva, identificando sinais sutis de sofrimento escolar e propondo estratégias de mediação que respeitem a singularidade de cada estudante. Ao fazê-lo, contribui para uma compreensão ampliada do processo de ensinar e aprender, rompendo com lógicas tradicionais que ainda reduzem o desempenho escolar à simples absorção de conteúdo. Ao contrário, sua prática valoriza o percurso do sujeito, seus vínculos afetivos, suas experiências anteriores e seu modo único de se relacionar com o saber.

Na ausência desse profissional, conforme evidenciado nas falas dos participantes da pesquisa, a escola tende a reforçar padrões excludentes. Os professores, mesmo comprometidos, sentem-se isolados e sobrecarregados, diante de uma multiplicidade de demandas que exigiriam atuação interdisciplinar. A ausência de escuta especializada no ambiente escolar faz com que dificuldades reais de aprendizagem sejam, frequentemente, invisibilizadas ou interpretadas de forma equivocada. Alunos com trajetórias marcadas por descontinuidades afetivas, situações de negligência ou histórico de exclusão acabam sendo rotulados como desinteressados, preguiçosos ou indisciplinados, quando, na verdade, expressam, por meio desses comportamentos, um pedido silencioso de acolhimento e compreensão.

A função do psicopedagogo é justamente escutar esses sinais, articular os diferentes saberes envolvidos no cotidiano escolar e promover um espaço onde o estudante possa reconstruir sua relação com o conhecimento. Isso envolve desde o apoio aos docentes na elaboração de estratégias pedagógicas individualizadas, até a mediação com a família em casos que exigem acompanhamento mais próximo. Mais do que resolver problemas pontuais, sua atuação visa desnaturalizar práticas que contribuem para a exclusão simbólica dos sujeitos, promovendo uma escola que reconhece e valoriza as diferenças.

No entanto, o reconhecimento da importância desse profissional ainda esbarra em barreiras institucionais. Como indicam os dados coletados, muitos professores e estagiários desconhecem as especificidades da atuação psicopedagógica institucional, o que revela um déficit na formação inicial e continuada dos educadores. Essa lacuna de conhecimento é reflexo direto da invisibilidade da psicopedagogia nas políticas públicas educacionais, uma vez

que sua presença não está prevista de forma sistemática nos quadros funcionais da maioria das redes públicas de ensino.

Ao mesmo tempo, a pesquisa também revela um desejo latente de transformação. Nas respostas abertas, identificou-se uma valorização crescente da escuta, da mediação e do acolhimento como elementos fundamentais da prática pedagógica. Isso demonstra que, mesmo sem formação específica, muitos educadores já compreendem a importância de práticas mais humanizadas e estão abertos a uma atuação colaborativa com profissionais da psicopedagogia. O desafio, portanto, não está apenas na formação técnica, mas na criação de condições institucionais que permitam a efetivação dessa parceria.

Além disso, a atuação psicopedagógica tem o potencial de contribuir para a melhoria dos indicadores educacionais. Ao oferecer suporte técnico e emocional aos professores, promove-se uma prática pedagógica mais eficaz, com menores índices de evasão, repetência e medicalização indevida. O aluno que se sente escutado, compreendido e acolhido tem maiores chances de desenvolver sua autonomia, reconstruir sua autoestima e engajar-se com o processo educativo. Do mesmo modo, o professor que conta com o apoio de uma equipe interdisciplinar sente-se mais seguro, fortalecido e motivado para enfrentar os desafios da sala de aula.

Outro ponto central identificado na análise dos dados refere-se à carência de espaços institucionais de escuta e planejamento coletivo. A ausência do psicopedagogo impede a sistematização de momentos em que o corpo docente possa refletir sobre sua prática, compartilhar inquietações e construir estratégias coletivas de intervenção. Isso gera um ambiente marcado pela solidão profissional, em que cada educador é obrigado a improvisar diante das dificuldades, o que tende a fragilizar os vínculos institucionais e comprometer a coesão da equipe pedagógica.

O psicopedagogo, nesse cenário, atua como articulador de processos. Sua prática favorece a criação de redes de cuidado dentro da escola, promovendo uma cultura institucional que valorize o diálogo, a corresponsabilidade e a formação continuada. Mais do que um especialista, ele se configura como um agente de transformação, capaz de reconhecer os sujeitos em sua inteireza e de construir, junto à comunidade escolar, caminhos mais sensíveis e coerentes com os princípios da educação pública de qualidade.

A pesquisa também evidencia que, embora os marcos legais como a Constituição Federal, a LDB e a BNCC apontem para uma formação integral dos estudantes, na prática, as condições para que essa formação aconteça ainda são frágeis. A ausência do psicopedagogo revela uma contradição entre o discurso oficial e as práticas efetivas da política educacional. Garantir a presença desse profissional não é apenas uma demanda técnica, mas uma exigência ética e política, coerente com o que está estabelecido nos documentos normativos da educação brasileira.

Dessa forma, a análise dos dados aponta para a urgência da institucionalização da psicopedagogia no interior das escolas públicas. Isso exige uma revisão dos planos de carreira, a criação de editais específicos, a inclusão do tema nos currículos dos cursos de formação docente e, sobretudo, a ampliação do debate sobre a função da escola como espaço de desenvolvimento humano integral. A presença do psicopedagogo não deve ser vista como uma concessão, mas como parte indissociável da estrutura escolar que se compromete com o direito de todos à aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho buscou-se investigar, de maneira crítica e fundamentada, os impactos da ausência do psicopedagogo nas escolas públicas do município de Imperatriz (MA), especialmente no que se refere às dificuldades de aprendizagem, à sobrecarga docente e à fragilidade institucional frente aos desafios educacionais contemporâneos. O ponto de partida foi a constatação, observada de forma direta durante o estágio supervisionado, de que o cotidiano escolar está marcado por situações complexas que envolvem aspectos emocionais, sociais e cognitivos, para os quais a formação pedagógica tradicional não oferece, isoladamente, ferramentas suficientes.

A pesquisa demonstrou, por meio da escuta de professores, estagiários e estudantes de pedagogia, que há uma percepção consistente e compartilhada acerca da importância da atuação psicopedagógica no ambiente escolar. Apesar de grande parte dos participantes reconhecerem essa relevância, muitos ainda revelaram desconhecimento acerca da função institucional do psicopedagogo, o que evidencia um déficit formativo e a falta de articulação entre a teoria e a prática nos cursos de licenciatura e nas diretrizes da rede pública de ensino. Esse descompasso entre a necessidade real e a estrutura oferecida pelas políticas públicas educacionais aparece como um dos principais obstáculos à implementação de um modelo de escola mais humanizado, integrador e inclusivo.

A ausência de profissionais especializados para atuar junto ao corpo docente e discente não é apenas uma lacuna organizacional, mas o sintoma de uma política educacional que ainda negligencia a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem. Os dados da pesquisa confirmaram que os professores são frequentemente levados a assumir funções que ultrapassam sua formação original, sendo convocados a lidar com situações que exigem escuta qualificada, interpretação subjetiva e estratégias de mediação interdisciplinar. Tal acúmulo de responsabilidades tem gerado não apenas o esgotamento físico e emocional dos docentes, mas também a fragilização da própria função pedagógica, comprometendo a qualidade do ensino e o bem-estar dos sujeitos envolvidos.

A ausência do psicopedagogo, portanto, repercute negativamente em múltiplos níveis da instituição escolar. Os professores relatam improvisar diante

de situações para as quais não foram preparados, e os estudantes, especialmente aqueles com maiores dificuldades, permanecem sem o suporte adequado para ressignificar sua relação com o saber. Nesse ciclo de tentativas solitárias e sofrimento silenciado, tanto o professor quanto o aluno tornam-se vulneráveis a práticas excludentes, ao fracasso escolar e à naturalização da desigualdade.

O psicopedagogo, nesse cenário, se configura como um agente essencial de mediação e transformação. Sua função ultrapassa o atendimento individualizado e atinge as dimensões coletivas da escola, promovendo a escuta institucional, a formação continuada dos docentes, a análise crítica das práticas pedagógicas e a construção de estratégias que respeitem as singularidades dos aprendentes. A atuação psicopedagógica institucional tem o potencial de restaurar os sentidos da educação como prática social, como espaço de acolhimento e desenvolvimento humano, reafirmando os princípios da equidade, da inclusão e da justiça educacional.

Outro ponto de destaque diz respeito à relação entre a legislação educacional e a prática escolar. A Constituição Federal de 1988, a LDB, a BNCC e demais documentos normativos estabelecem, de forma clara, o direito à educação integral, que deve considerar as diversas dimensões do desenvolvimento humano. No entanto, a realidade observada demonstra que esse direito, embora amplamente proclamado, encontra sérias dificuldades para se materializar no cotidiano das escolas públicas. A ausência de políticas públicas que garantam a presença de psicopedagogos nas equipes escolares revela uma desconexão entre os ideais legais e as ações efetivas de gestão educacional.

Além disso, é importante salientar que a ausência do psicopedagogo não se trata apenas de uma negligência do poder público, mas de uma concepção ultrapassada de escola, que ainda prioriza a instrução conteudista em detrimento da formação integral dos sujeitos. Essa lógica tecnicista, centrada em resultados quantitativos, avaliações padronizadas e metas de desempenho, ignora as subjetividades, os vínculos e os afetos que compõem o ato de aprender. Ao propor uma escuta sensível e uma intervenção contextualizada, a psicopedagogia oferece caminhos para romper com essa lógica e construir uma escola mais dialógica, plural e sensível às realidades dos seus sujeitos.

O estudo realizado também possibilitou evidenciar que a psicopedagogia, mesmo sendo reconhecida como campo interdisciplinar consolidado, ainda enfrenta entraves em relação à sua institucionalização no setor público. A ausência de concursos específicos, de planos de carreira e de orientações normativas claras sobre sua função no interior das escolas públicas impede que sua atuação se efetive de maneira sistemática e orgânica. Em consequência disso, muitos estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem seguem sem atendimento adequado, sendo, muitas vezes, rotulados, medicados ou excluídos do processo educativo.

Nesse sentido, o fortalecimento de políticas públicas que reconheçam a psicopedagogia como parte fundamental da estrutura escolar. Isso implica não apenas a criação de cargos e a contratação de profissionais, mas também a inclusão da psicopedagogia nas formações iniciais e continuadas dos docentes, a reformulação dos projetos político-pedagógicos das escolas e a ampliação dos espaços institucionais de escuta e reflexão coletiva. A presença do psicopedagogo deve ser compreendida como um direito da comunidade escolar e não como um privilégio restrito a instituições privadas.

Outro aspecto que merece atenção é a importância da escuta como princípio pedagógico. A prática psicopedagógica institucional está fundamentada na escuta qualificada, que permite compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências escolares, às suas dificuldades e aos seus vínculos com o saber. Ao escutar o aluno, o professor e a instituição, o psicopedagogo contribui para a construção de um ambiente educativo mais empático, acolhedor e transformador. Essa escuta, no entanto, só pode acontecer se houver espaço, tempo e legitimidade institucional para que ela se desenvolva. Por isso, defender a presença do psicopedagogo é também defender o direito de todos à palavra, ao reconhecimento e à aprendizagem significativa.

Em termos práticos, os resultados desta pesquisa indicam que a inserção do psicopedagogo nas escolas públicas pode colaborar significativamente para a superação de desafios históricos da educação brasileira, como a evasão escolar, o fracasso educacional, a medicalização do comportamento e a baixa autoestima dos alunos. Ao oferecer suporte emocional, técnico e metodológico aos docentes, o psicopedagogo contribui para o fortalecimento da equipe pedagógica, para a

criação de projetos integrados e para a promoção de uma cultura institucional mais participativa.

Portanto, as evidências obtidas ao longo do estudo permitem afirmar que a ausência do psicopedagogo nas escolas públicas de Imperatriz (MA) representa significativa à efetivação do direito à aprendizagem. A pesquisa aponta para a urgência de que essa ausência seja enfrentada não como um problema pontual, mas como um indicador de desigualdade estrutural que precisa ser combatido por meio de políticas educacionais amplas, integradas e comprometidas com a justiça social.

Conclui-se, assim, que a presença do psicopedagogo não é um luxo, mas uma necessidade. Sua atuação, ao articular as dimensões subjetivas, afetivas, sociais e cognitivas da aprendizagem, permite ressignificar a escola como espaço de desenvolvimento integral. Defendê-lo no interior das instituições públicas de ensino é reconhecer que aprender é mais do que memorizar conteúdos — é viver, sentir, pertencer e transformar. A psicopedagogia, nesse processo, torna-se não apenas uma ferramenta de apoio, mas uma aliada indispensável na construção de uma escola pública mais humana, democrática e inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. *O coordenador pedagógico e o psicopedagogo: interlocuções possíveis no cotidiano da escola*. São Paulo: Loyola, 2010.

ANTUNES, Celso. *A prática pedagógica da inteligência emocional*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2021.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BECKER, Fernando. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BISPO, Juliana dos Santos. *Psicopedagogia institucional: fundamentos, mediação e estratégias*. São Paulo: Wak Editora, 2022.

BOSSA, Nadia A. *A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 jul. 2025.

CASTRO, Maria Helena Souza Patto de. *Psicologia e ideologia: uma introdução ao estudo das relações entre psicologia e as concepções ideológicas em educação*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERNÁNDEZ, Alicia. *A inteligência aprisionada: abordagens psicopedagógicas clínicas e institucionais*. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 59. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* 16. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

MITTLER, Peter. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, Raquel Aparecida de; COSTA, Rafael Moura. *Psicopedagogia institucional e práticas escolares: desafios e possibilidades*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2023.

PAIN, Sara. *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. 18. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SCOZ, Beatriz P. *Dificuldades de aprendizagem e suas relações com a constituição do sujeito*. Campinas: Alínea, 2002.

WEISS, Maria Luiza. *Psicopedagogia institucional: uma abordagem interdisciplinar para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.