

Título

Vivências em torno do tema da morte: contribuição da psicologia escolar para professores de escola pública

Autor

Anneliese de Assis Furtado Ferreira
Katia Paschoali Miguel

Ano de publicação

2025

Referência

FERREIRA, Anneliese de Assis Furtado; MIGUEL, Katia Paschoali. Vivências em torno do tema da morte: contribuição da psicologia escolar para professores de escola pública. **Transições**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, 2025.

VIVÊNCIAS EM TORNO DO TEMA DA MORTE: CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR PARA PROFESSORES DE ESCOLA PÚBLICA

EXPERIENCES AROUND THE TOPIC OF DEATH: CONTRIBUTION OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY FOR PUBLIC SCHOOL TEACHERS

Anneliese de Assis Furtado Ferreira*
Katia Paschoali Miguel**

Resumo: A Psicologia Escolar atua nos processos psicológicos presentes no ambiente educacional, envolvendo professores, alunos, famílias e a comunidade. Com a Lei nº 13.935/2019, a presença de psicólogos na rede pública passou a ser garantida, ampliando suas possibilidades de atuação. Diante de uma formação docente nos anos finais do Ensino Fundamental que prioriza conteúdos específicos em detrimento das práticas pedagógicas, temas sensíveis como a morte se tornam difíceis de abordar. Esse desafio se intensificou após a pandemia de Covid-19, que trouxe à tona a urgência de lidar com o luto no contexto escolar. O presente estudo, qualitativo e exploratório, investigou como professores da rede pública estadual abordam a morte em suas práticas. Foram realizadas duas rodas de conversa com oito docentes atuantes por pelo menos quatro anos nos anos finais do Ensino Fundamental. A análise discursiva dos encontros revelou quatro categorias: percepção da necessidade de recursos para tratar o tema; uso de experiências pessoais como repertório; lacunas na formação acadêmica; e expectativas quanto à atuação dos psicólogos escolares. Os resultados indicam a necessidade de incluir o tema da morte na formação docente, com recursos e práticas pedagógicas que permitam tratá-lo de maneira adequada e fundamentada. Também apontam para a importância de esclarecer e ampliar o entendimento sobre a atuação do psicólogo escolar. Por fim, destaca-se a relevância de novas pesquisas que envolvam diferentes atores escolares na discussão sobre a morte, promovendo abordagens mais integradas e humanas.

Palavras-chave: Psicologia Escolar. Morte. Lei nº13.395/2019. Professores.

* Graduada em Administração Pública pela UNESP e em Psicologia pela Universidade de Ribeirão Preto (Unaerp). Contato: anneliese.ferreira@sou.unaerp.edu.br

** Doutorado em Psicologia pela USP. Docente da Universidade de Ribeirão Preto (Unaerp). Contato: kmiguel@unaerp.br

Abstract: School Psychology addresses psychological processes within the educational environment, involving teachers, students, families, and the broader community. Law No. 13.935/2019 ensured psychologists' inclusion in the public education system, expanding their roles. Since teacher education, particularly in the final years of Elementary School, often emphasizes content over pedagogical approaches, sensitive issues like death remain difficult to address, especially after the Covid-19 pandemic. This qualitative, exploratory study examined how public school teachers deal with the topic of death in their practice. Eight teachers with at least four years of experience participated, working in a mid-sized city in São Paulo state. Two conversation circles were conducted at their schools, recorded, and analyzed using Speech Analysis methodology. Four key themes emerged: the experience of death as a trigger to seek support resources; use of personal life experiences as reference; gaps in academic training; and expectations regarding the role of the school psychologist. The findings highlight the importance of including death, dying, and grief in teacher training programs, supported by theoretical and practical tools. They also underscore the need to broaden awareness of the psychologist's role in schools and to encourage further studies involving the entire school community.

Keywords: Educational Psychology. Death. Legislation 13.395/2019. Teachers.

INTRODUÇÃO

Aspectos históricos da psicologia escolar

A Psicologia Escolar compreende as práticas e processos que ocorrem no ambiente escolar e nos indivíduos e a comunidade que o envolve, ambos subsidiando a atuação não somente do psicólogo, mas também de outros membros do contexto escolar (Andrada *et al*, 2019).

O histórico da atuação do psicólogo no contexto escolar acompanha o próprio desenvolvimento da Psicologia. Com a perspectiva psicométrica no final do século XIX, a prática culminou no desenvolvimento de ferramentas e parâmetros para a identificação de crianças com dificuldades escolares. Essa perspectiva acompanhava o cenário social do período e seu impacto na escola se refletiu na divisão de alunos por desempenho e habilidades, propiciando a comparação e

a segregação dos considerados insuficientes (Barbosa; Marinho-Araújo, 2010).

Com o aprofundamento das teorias da personalidade, como na psicanálise, no início do século XX, as dificuldades em contexto escolar passam a ser abordadas a partir de um viés clínico, com o intuito de diagnosticar e tratar problemas de aprendizagem. Além disso, estudos neurológicos buscavam associar distúrbios de comportamento e aprendizagem a disfunções cerebrais, teoria que influenciou e ainda influencia muitas pesquisas e práticas na área.

Essas práticas psicoeducacionais ainda estão presentes nos dias de hoje em muitas instituições de ensino no nosso país, e têm sido denunciadas por vários autores, direta ou indiretamente. Pode-se vê-las nos Serviços de Orientação Educacional e Psicologia Escolar, por meio de atendimentos individuais aos alunos frente a questões que dizem respeito ao cotidiano escolar, em encaminhamentos a psicopedagogos de crianças com problemas de aprendizagem, etc. Temos exemplos de práticas reveladoras da postura clínica no ambiente escolar, de caráter especialmente adaptacionista, que situa o problema no aluno ou, quando mais camuflada, desloca o foco para o professor (De Lima, 2017, p. 20).

A partir da segunda metade do século XX, sob influência dos movimentos estadunidenses de Psicologia Social, ganham força as teorias que colocam ênfase em questões socioeconômicas, argumentando que a criança oriunda de segmentos sociais menos favorecidos têm menos propensão a aprendizagem por estar inserida em um contexto social “determinante da falta de domínio de atitudes e competências necessárias a uma boa aprendizagem, colocando-a em situação de fracasso escolar” (Nunes; Silveira, 2015, p. 106).

Mesmo considerando aspectos socioeconômicos, as intervenções ainda eram baseadas em um modelo no qual “o psicólogo passou a assumir a função técnica, coerente com a antiga clínica, por seu caráter individualizante, de assessoria aos professores, aqueles que ‘não sabem’” (De Lima, 2017, p. 21) e que não leva em conta os demais elementos do

âmbito escolar como “a interação professor-aluno em sala de aula e a diversificação de estratégias de ensino que consideram aspectos peculiares do contexto sociocultural e escolar do aluno” (Barbosa; Marinho-Araújo, 2010, p. 395).

No Brasil, a partir das últimas décadas do século XX, é iniciado um movimento crítico que procura questionar a atuação do psicólogo escolar, inspirado por autores como Paulo Freire e Maria Helena Souza Patto, entre outros, que culminou na discussão da identidade do psicólogo escolar, sua formação e atuação (Nunes; Silveira, 2015) e que levou a perspectiva atual de que a atuação no ambiente escolar possibilita a compreensão das “influências sociais, econômicas, culturais e outras no espaço escolar e o entendimento acerca das relações interpessoais entre os atores da escola, instigando o desenvolvimento de pesquisas e a construção de intervenções adequadas à necessidade de cada instituição” (Barbosa; Marinho-Araújo, 2010, p. 398).

O psicólogo na escola e a Lei 13.935/2019

Atualmente, a atuação do psicólogo escolar se dá, portanto, na elaboração de perspectivas que contribuam para uma “postura dialógica, reflexiva e integradora do desenvolvimento humano, que considera as condições concretas de vida na escola” (Andrada *et al*, 2019, p. 4). Esse movimento, de elaborar perspectivas, somente pode ocorrer na coletividade, isto é, na relação entre a Psicologia e a Escola, mas também com a família, o indivíduo e a comunidade.

O olhar psicológico contribui para que a noção de que as problemáticas da educação serem relacionadas ou somente ao aluno ou somente à escola, em um ciclo de culpabilização, dê espaço para uma perspectiva que, ao invés disso, busca as diversas causas para pensar inúmeras possibilidades de ação que nem sempre envolvem a

solução definitiva, mas que permitem o ajuste necessário para que o desenvolvimento pleno ocorra.

Tal contribuição é importante em um momento em que está difundido um “ideário que prioriza o indivíduo e não o coletivo, [...] que vê através da infância o início da vida adulta, esta sim importante, e que coloca o menino e a menina em ritmo acelerado de preparação, mas para um evento que se localiza num futuro longínquo” (Biasoli-Alves, 1997, p. 83).

No Brasil, após anos de mobilização de grupos de psicólogos organizados, como o Conselho Federal de Psicologia (CFP), a Federação Nacional dos Psicólogos (FENAPSI), a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), entre outros, foi promulgada a Lei nº 13.935/2019 que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica (Brasil, 2019) e prevê:

Art. 1º As redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais.

§ 1º As equipes multiprofissionais deverão desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais.

§ 2º O trabalho da equipe multiprofissional deverá considerar o projeto político-pedagógico das redes públicas de educação básica e dos seus estabelecimentos de ensino (Brasil, 2019).

Não obstante a necessidade da regulamentação para sua devida implementação, a partir do texto da lei, é possível inferir uma proposição de atuação que vai ao encontro do debate atual acerca de um papel mais comprometido com a ética, mais voltado à comunidade e baseado no trabalho interdisciplinar, indicando boas perspectivas para

a prática presente e futura do psicólogo escolar nas instituições educacionais do país.

A formação de professores do ensino fundamental

No estado de São Paulo, conforme a Resolução SEDUC nº 107/2021, o Ensino Fundamental se organiza em Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9º ano). A docência nos Anos Finais exige licenciatura plena na área específica, conforme o artigo 62 da mesma lei. Barretto (2015) elenca algumas considerações acerca dos cursos de licenciatura oferecidos no país, principalmente devido a rápida expansão da sua oferta nos últimos anos, impulsionada pela ampliação da demanda por profissionais da educação.

Entre as críticas, nota-se o próprio currículo. São poucos os cursos de licenciatura no país que dedicam parte de seu currículo à prática docente, destacando na formação a área específica de seu campo de conhecimento, em detrimento de didática, estratégias pedagógicas, problemáticas escolares e ensino e aprendizagem. Segundo Gatti (2014, p. 39), "há quase ausência nesses cursos de formação em conhecimentos sobre o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo de crianças, adolescentes e jovens, suas culturas e motivações".

Outro apontamento diz respeito à modalidade de ensino oferecida prioritariamente no país. De acordo com Barretto (2015), observa-se que a oferta de cursos de licenciatura no Brasil ocorre em grande parte em instituições de ensino superior privadas com a migração dos cursos dessas instituições do modo presencial para a modalidade à distância. Tal modalidade de ensino pode ser um empecilho na formação de professores, uma vez que as interações sociais ficam em segundo plano em uma área em que os aspectos relacionais são fundamentais.

Ao se considerar a escola como espaço em que se apresenta uma pluralidade de “pessoas com pensamentos, sentimentos, valores e crenças diferentes, o trabalho docente constitui-se numa relação intersubjetiva desafiadora, em que toda e qualquer atitude interfere na vinculação com os educandos” (Herculano, 2016, p. 168). Assim, são partes importantes da formação do professor, conteúdos que contribuem para o desenvolvimento pleno do indivíduo, não só como pessoa, mas como membro de uma comunidade, sendo que o ensino não trata somente da transmissão de saberes, mas também de educar para o convívio e o bem estar da sociedade.

O ato pedagógico pode, então, ser definido como uma atividade sistemática de interação entre seres sociais, tanto a nível do intrapessoal quanto a nível da influência do meio, interação essa que se configura numa ação exercida sobre sujeitos ou grupos de sujeitos visando provocar neles mudanças tão eficazes que os tornem elementos ativos desta própria ação exercida (Libâneo, 2012, p. 167).

Considerando que “esses professores trabalharão com crianças em tenra idade e com a alfabetização, o que exige uma formação delicada, um aprendizado de relações pessoais, pedagógicas, didáticas, de formas de linguagem específicas” (Gatti, 2014, p. 38), a Psicologia oferece contribuições essenciais à formação docente, indo além do conteúdo disciplinar ao abordar o desenvolvimento humano e os processos de ensino e aprendizagem; nesse contexto, com a Lei 13.935/2019 e a possibilidade de atuação de psicólogos nas escolas públicas para atender às demandas das políticas educacionais, vislumbra-se a promoção de relações institucionais mais humanas e integradoras, capazes de “auxiliar estes mestres na digna tarefa de educar não só com a razão, mas como seres de relação, seres de coração, como profissionais e pessoas humanas vinculados a si mesmo, ao outro e à totalidade” (Herculano, 2016, p. 173).

O TEMA DA MORTE NA ESCOLA

De acordo com Papalia e Feldman (2013, p. 636), “a morte é um fato biológico, mas também apresenta aspectos sociais, culturais, históricos, religiosos, legais, psicológicos, clínicos, éticos e de desenvolvimento que, com frequência, estão intimamente interligados”. Apesar de seu caráter universal, a morte é vivenciada de formas variadas a depender do contexto cultural e histórico e as expressões advindas destes contextos promovem “significados culturais bem definidos que oferecem uma ancoragem estável em meio à turbulência da perda” (Papalia; Feldman, 2013, p. 637).

Atualmente, observa-se uma evitação da morte, em uma tentativa de negá-la, uma postura construída principalmente a partir do início do século XX, com o avanço das ciências da saúde e o aumento da expectativa de vida (Fronza, 2015; Kovács, 2005). Neste sentido, a morte, “mesmo a dos muito idosos – passou a ser vista como uma falha do tratamento médico e não como o fim natural da vida” (Papalia; Feldman, 2013, p. 637).

Vendo a morte de perto, pouco a pouco, dia após dia, as pessoas que viveram nas sociedades tradicionais absorveram uma verdade importante: morrer faz parte do viver. À medida que a morte cada vez mais foi se tornando um fenômeno do final da idade adulta, passou a ser “invisível e abstrata” (Fulton; Owen, 1987-1988 *apud* Papalia; Feldman, 2013, p. 637).

A aceitação e compreensão da morte como parte do ciclo vital, influenciando todos os aspectos e fases do desenvolvimento, são elementos essenciais para o crescimento pessoal, a medida em que os significados e sentidos relacionados, como a vivência da perda e o luto, estão presentes em outros contextos ao longo da vida (Fronza, 2015; Kovács, 2005). Elizabeth Kübler-Ross, psiquiatra que se debruçou sobre o tema da morte, descreve em seu trabalho que os indivíduos que melhor

reagem e aceitam a noção de morte “são aqueles encorajados a extravasar suas raivas, a chorar, a comunicar seus medos e fantasias, a falar a quem possa ouvir” (Eizirik; Polanczyk; Eizirik, 2013, p. 245).

Tem-se observado, na comunidade acadêmica, um esforço para reintegrar a morte ao cotidiano como parte da vida, o que se reflete no desenvolvimento da Tanatologia, campo teórico que tem como objeto de estudo a morte e o morrer (Fronza, 2015; Eizirik; Polanczyk; Eizirik, 2013). De acordo com Kovács (2005), a educação para a morte deve ser conduzida em todas as fases do desenvolvimento, respeitando as especificidades de cada etapa. Em um estudo neopiagetiano, identificou-se que crianças a partir dos cinco anos já são capazes de compreender a morte como um fenômeno irreversível e inevitável, além de perceberem que ela é universal, atingindo todos os seres vivos, e que implica a cessação de todas as funções vitais, ou seja, o estado não funcional da pessoa falecida (Papalia; Feldman, 2013, p. 642).

Respeitando o nível de compreensão da criança, é importante que se permita a elaboração do luto, com a expressão dos sentidos e emoções relacionados à morte e ao morrer e organizados a partir de seu estágio desenvolvimental. A dificuldade dos adultos em conversar sobre o tema com crianças parte não somente da inquietação que traz, mas também de um desconhecimento acerca do funcionamento psicológico infantil, levando a soluções inadequadas como “evitar o assunto, minimizar o sofrimento que eles próprios estão sentindo para poupar a criança, utilizando eufemismos que confundem ainda mais a criança e até mesmo a criação de mentiras” (Vendruscolo, 2005, p. 27).

Neste sentido, a escola, além de espaço propício para a educação, como ambiente em que crianças e adolescentes passam a maior parte de seu tempo, é um local onde os alunos trocam “suas experiências com a morte, sendo esta de familiares, conhecidos, bichos de estimação ou sendo por terem assistido à exibição de violência e

tragédias através da mídia, principalmente a televisiva" (Fronza, 2015, p. 59).

Assim, é importante que para a discussão desse tema por parte de profissionais da educação, destacadamente professores, seja adequada, é preciso que existam ferramentas e recursos apoiados em uma boa formação. Conforme Fronza (2015, p. 58) em estudo com docentes, estes relatam que não tiveram acesso "nem em sua formação acadêmica, nem na trajetória profissional, palestras e cursos voltados especificamente para o tema da morte, os quais poderiam dar maior segurança aos professores em relação a este tema".

Ao considerar que a formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental destaca os conhecimentos específicos em detrimento das práticas didáticas e pedagógicas, dos aspectos relacionais e da compreensão dos elementos do desenvolvimento humano (Gatti, 2014), entende-se que a discussão de temas relevantes para a formação humana de crianças e adolescentes pode ser prejudicada, como o tema da morte. Sobre este tópico, ainda é importante destacar sua dificuldade de abordagem, por se tratar de tema delicado e que compreende significados e sentidos como perda e luto.

Neste sentido, e à luz da promulgação da Lei nº 13.935/2019, que o campo teórico da Psicologia contribuiria enormemente para a formação de educadores, no que diz respeito ao desenvolvimento humano e processos de ensino e aprendizagem. Assim, o objetivo do presente trabalho é o de investigar a forma como professores dos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública estadual têm lidado com o tema da morte em sua prática docente, identificando suas experiências e angústias, compreendendo suas necessidades a respeito da abordagem do tema da morte com seus alunos e verificando sua

percepção quanto a contribuição do psicólogo escolar em relação à temática.

METODOLOGIA

O presente estudo baseou-se na perspectiva histórico-cultural para desenvolver uma pesquisa de natureza aplicada, articulando interesses locais e buscando conhecimentos voltados ao pragmatismo da realidade, com a finalidade de solucionar um problema específico (Gerhardt; Silveira, 2009). Embasou-se em uma abordagem qualitativa, que privilegia “aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 34), adotando um objetivo exploratório para aprofundar o entendimento acerca das vivências dos envolvidos. Para isso, recorreu-se ao procedimento de pesquisa-ação, concebido como um tipo de investigação social empírica que se efetiva a partir de uma ação colaborativa entre pesquisadores e participantes, visando à resolução de um problema coletivo (Thiollent, 1988).

Participaram da pesquisa oito professores dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual de Ribeirão Preto, todos com pelo menos quatro anos de experiência na função. A coleta foi feita por meio de rodas de conversa que permitiram aos docentes expressarem com riqueza suas percepções, gerando um volume significativo de dados. Não houve restrições quanto a gênero, etnia, religião, classe social ou faixa etária; contudo, foram excluídos os que não possuíam formação específica para o segmento, exerciam apenas funções de gestão, pertenciam à rede particular (não abrangida pela Lei nº 13.935/2019) ou apresentavam diagnóstico psicológico ou psiquiátrico que pudesse ser impactado negativamente pela temática abordada. O trabalho de campo ocorreu em uma escola estadual selecionada após

contato prévio com a gestão e verificação da disponibilidade da equipe, sendo garantido o sigilo das informações em ambiente reservado, confortável e livre de interferências externas.

Para viabilizar a implantação e a condução da pesquisa, utilizaram-se o Termo de Autorização para Realização de Pesquisa em Escola — documento contendo todas as informações do projeto e assinado pela direção — e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual se expuseram os compromissos éticos da investigação e que foi subscrito pelos professores participantes. Além disso, realizaram-se duas rodas de conversa com duração máxima de uma hora cada, nas quais se empregaram folhas de papel sulfite, canetas, material impresso e gravadores de áudio. Todos os custos decorrentes da pesquisa foram integralmente assumidos pelas pesquisadoras.

A coleta de dados foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNAERP nº CAAE 70447423.8.0000.5498 no parecer nº 6.224.722 de 07/08/2023 e contou com a assinatura do Termo de Autorização Institucional e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos participantes. Os profissionais foram informados sobre os objetivos da pesquisa, e as rodas de conversa ocorreram em datas definidas com a coordenação escolar. As sessões foram audiogravadas, transcritas integralmente e utilizadas como base para a análise.

A análise dos dados foi realizada com base na Análise do Discurso segundo Fernandes (2007), que une materialismo histórico, linguística e teoria do discurso. Essa abordagem busca compreender a produção dos sentidos no discurso a partir da articulação entre aspectos históricos, sociais, ideológicos e linguísticos, reconhecendo que o sujeito discursivo é atravessado por múltiplas vozes e formações discursivas.

Segundo Fernandes (2007, p. 44), “um ‘eu’ é formado por outros ‘eus’ e o outro apresenta-se como uma construção constitutiva do discurso do sujeito, afinal, um discurso constitui-se de outros discursos e

sofre (trans)formações na História". A partir dessa perspectiva, analisar o sujeito implica considerar a pluralidade e a multiplicidade de vozes que atravessam seu discurso, ou seja, refletir sobre a polifonia e a heterogeneidade presentes em sua constituição.

A polifonia, nesse contexto, diz respeito à coexistência de diferentes discursos oriundos de distintos espaços sociais dentro de um mesmo enunciado. Já a heterogeneidade refere-se às variadas formas de presença discursiva que compõem o sujeito — vozes sociais que se inscrevem em sua fala, conscientes ou não (Fernandes, 2007).

Além disso, é essencial considerar que o silêncio também comunica. O que não é dito carrega significados, revelando tensões, estratégias discursivas e posicionamentos. Como destaca Fernandes (2007), compreender o discurso envolve também perceber por que algo é dito de determinada maneira, em um contexto específico, e não de outro modo. Dessa forma, é possível acessar os sentidos implícitos e os não-ditos presentes na própria enunciação.

A partir de uma leitura detalhada do material transcrito, sem categorias prévias, emergiram quatro grandes eixos de análise: 1. contato com a morte como ponto de partida para a construção de estratégias de enfrentamento; 2. presença de repertórios oriundos de experiências não profissionais; 3. limites e contribuições da formação acadêmica no preparo docente para lidar com o tema; e 4. expectativas relacionadas ao papel do psicólogo escolar no suporte aos profissionais da educação

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir do contato com a escola, foram realizadas duas rodas de conversa de cerca de meia hora de duração com oito participantes em duas datas diferentes, com um intervalo de uma semana entre elas, a

partir de um roteiro semi estruturado elaborado pelas pesquisadoras e após a leitura, explicação e assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. O grupo de participantes foi composto em sua totalidade por mulheres, brancas e com licenciaturas nas áreas de Letras, Pedagogia, Ciências, Matemática, entre outras. Com a conclusão da etapa de coleta de dados, estes foram transcritos e analisados, com o cuidado da não identificação de cada participante e garantia do sigilo.

Os resultados foram organizados e estudados em eixos temáticos, sendo quatro as categorias principais, divididas em subcategorias de análise (Tabela 1). O conteúdo foi, então, analisado através do método de Análise do Discurso, a partir da consideração cuidadosa do conteúdo emergente nas conversas. Esta análise transdisciplinar integra a linguística, relacionada aos mecanismos sintáticos e aos processos de enunciação ao materialismo histórico, o qual se refere às teorias das formações e transformações sociais e à teoria do discurso, na qual é abordada a produção de sentidos a partir dos fenômenos históricos (Fernandes, 2007).

Tabela 1 - Categorias de análise e subcategorias correspondentes.

Categorias	Subcategorias
1. Contato com a morte como disparador para a percepção da necessidade de construção de recursos para o manejo do tema	1.1 Contato com a morte no âmbito familiar 1.2 Contato com a morte no âmbito profissional
2. Presença de repertório/recursos advindos de experiências não profissionais	2.1 Experiências religiosas 2.2 Experiências familiares 2.3 Experiências com o campo da Psicologia

3. Formação acadêmica quanto à instrumentação docente para lidar com o tema	<p>3.1 Formação acadêmica quanto à instrumentação docente para lidar com o tema originando transformação pessoal</p> <p>3.2 Formação acadêmica quanto à instrumentação docente para lidar com o tema não originando transformação pessoal</p>
4. Expectativas quanto à contribuição do psicólogo escolar	<p>4.1 Falta de clareza quanto ao papel do psicólogo escolar</p> <p>4.2 Valorização da atuação clínica</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A seguir, após a leitura inicial de todo o material e considerações de cada participante, buscou-se os pontos em comum e em divergência com os demais, de onde foram elencadas as categorias apresentadas, que serão debatidas a partir da literatura e de trechos retirados do conteúdo trazido pelas participantes.

Contato com a morte como disparador para a percepção da necessidade de construção de recursos para o manejo do tema

De acordo com a análise do discurso das participantes das rodas de conversa, foi possível depreender que a compreensão do tema da morte como um tabu social, somada à sua ausência nos currículos de formação de professores, resulta em uma carência significativa de recursos pedagógicos e metodológicos para abordar essa temática em sala de aula. Como consequência, muitos docentes não se preparam adequadamente para lidar com a questão, levando-os a enfrentar

dificuldades quando deparados com situações de perda e luto no ambiente escolar.

Dessa forma, a reflexão sobre a morte e suas implicações na vida dos alunos e da comunidade escolar geralmente ocorre apenas quando o tema se impõe de maneira inevitável, seja por meio do falecimento de um estudante, familiar ou membro da escola, ou quando surge espontaneamente em discussões e questionamentos dos próprios alunos. Essa lacuna na formação impede que os professores desenvolvam estratégias para tratar o assunto de forma sensível e acolhedora, contribuindo para a perpetuação do silêncio e do desconforto em torno da morte no contexto escolar.

Foi possível observar no discurso das professoras que, em sua docência, a percepção da necessidade de um manejo direcionado para o tema da morte ocorre em dois âmbitos que representam as duas subcategorias analisadas, sendo estas: Contato com a morte no âmbito familiar e Contato com a morte no âmbito profissional. No âmbito familiar, pode-se perceber que as professoras, ao se conectarem com suas perdas e lutos pessoais, constroem recursos de manejo a partir das próprias experiências.

Como professora, quando eu tenho um aluno que chega pra mim e fala pra mim: professora, eu perdi o mundo. Eu acolho exatamente como um filho, porque eu vivi essa dor de perder a minha mãe com oito anos de idade (Professora 4).

Ao expressar a escolha de acolher o aluno enlutado “como um filho”, a professora remete à própria perda da mãe na infância e à vivência de ser acolhida pelos seus professores na ocasião. Este movimento é exemplo da carência de recursos e técnicas de manejo

especializadas, que deveriam ser apresentadas durante a formação, levando a necessidade de buscar estratégias de manejo na própria experiência familiar.

Na segunda subcategoria “Contato com a morte no âmbito profissional”, tal carência pode ser mais relacionada à uma necessidade de construção de recursos coletivos, isto é, no contexto escolar, uma vez que ao se considerar o contato com a morte no contexto profissional, como a perda de um aluno, colega de profissão, membro do corpo escolar, entre outros, gerando mobilização e luto pela comunidade escolar, é iniciada a procura e construção de recursos coletivos de manejo.

Teve uma aluninha aqui que a gente perdeu, uma aluninha de primeiro ano, há uns 5 anos atrás, que tinha um problema cardíaco, ela veio, ficou um tempo, mas ficava sempre internada, foi fazer uma cirurgia [...] e aí ela teve uma complicação na cirurgia, e a gente recebeu a notícia que não teve como reverter. E aí a sala, foi todo um trabalho com a sala, todo mundo muito sensibilizado (Professora 1).

No trecho, a professora descreve como uma situação de perda de uma aluna por uma doença motivou um trabalho com os colegas de sala, demonstrando não haver previamente uma familiaridade com o tema da morte ou do luto por uma doença. Essa evitação no tratamento desses temas com os alunos pode prejudicar a elaboração de uma perda como a do trecho, uma vez que a morte é tratada como excepcional e trágica, quando na realidade está presente na vivência de todos. Ao se tratar o tema como parte do ciclo vital e incluindo sua discussão na formação de professores, estes teriam acesso a mais

recursos para manejo do assunto de antemão, não sendo surpreendidos ao lidar com experiências de perda ao longo de sua trajetória profissional. Sem os recursos técnicos que permitam uma abordagem adequada do tema, as professoras demonstraram buscar referências de manejo de repertórios pessoais e vivências individuais.

Presença de repertório/recursos advindos de experiências não profissionais

Ao se depararem com a necessidade de abordar o tema da morte no ambiente escolar, os professores recorrem, de maneira espontânea, ao repertório pessoal que construíram ao longo da vida e formado por experiências individuais, crenças, valores culturais e vivências familiares. Esse processo ocorre porque, na maioria das vezes, não dispõem de recursos técnicos ou metodológicos adquiridos em sua formação acadêmica que os auxiliem na mediação desse assunto de forma adequada. A abordagem do tema na escola, portanto, acaba sendo influenciada pelas percepções subjetivas de cada docente, podendo variar significativamente de acordo com suas próprias experiências e concepções sobre a morte. Essa lacuna na formação profissional pode levar a abordagens inconsistentes, insegurança ao tratar do assunto com os alunos e até mesmo a evasão do tema, reforçando o tabu e a dificuldade de enfrentamento da questão no contexto educativo.

Neste sentido, o conteúdo trazido pelas professoras nesta categoria foi subdividido em três subcategorias, que dizem respeito às experiências religiosas, familiares e no campo da Psicologia. Inicialmente, será exemplificada a subcategoria que trata da presença de repertório/recursos advindos de experiências religiosas.

Mas só que, eu acho que acaba vinculando muito também a religião. Tem religiões, eu falo assim, tem

isso na minha família, minha tia, eu sou católica, minha tia tem religião espírita e a maneira como ela lida com a morte, com a perda, é diferente. Tem o sofrimento? Tem, mas ela tem uma outra visão dentro da crença dela ali, da passagem mesmo (Professora 1).

De acordo com Kovács (2005), o embaraço em se lidar com o tema da morte está relacionado ao impasse da falta de respostas às perguntas que o assunto levanta. Segundo a autora, "respostas foram trazidas pelas religiões, ciências, artes, filosofias, entretanto, nenhuma delas é completa e universal. São incompletas, embora possam ser, [...] o que buscam, oferecendo, mesmo que provisoriamente, um sentimento de totalidade" (Kovács, 2005, p. 486). Sob esta perspectiva, em um contexto de falta de recursos técnicos, a religião surge como fonte de repertório para manejo do tema da morte nas escolas.

Entretanto, considerando o ambiente escolar em seu caráter formativo, não somente acadêmico, mas voltado ao desenvolvimento pessoal, o cultivo ao questionamento, mais do que o oferecimento de respostas prontas, é uma estratégia mais adequada ao se lidar com o tema. Para Kovács (2005), o tema da morte tem o potencial de provocar a busca por sentido na existência humana, enfatizando-se a característica inerente ao ser humano de indagar, refletir e desenvolver o autoconhecimento. Assim, entendendo a educação como um processo de formação integral do indivíduo o qual não se limita à mera transmissão de informações ou a aplicação de modelos prontos, mas que prioriza o desenvolvimento pessoal e a construção crítica do saber e a busca contínua por significado.

Em seguida, será exemplificada a subcategoria que trata da presença de repertório/recursos advindos de experiências familiares.

...eu tenho algumas experiências, não necessariamente de lidar com alguém que perdeu alguém, mas eu tenho uma experiência minha mesmo, de quando eu entrei na escola. Eu tava na primeira série, eu tinha sete anos, eu nunca tinha visto ninguém morto na minha vida ainda. O primeiro contato com a morte foi quando meu avô faleceu (Professora 8).

No trecho acima, a participante descreve o acolhimento que recebeu a partir do falecimento do avô. A perda de um membro da família representa um dos acontecimentos mais marcantes e desafiadores da experiência humana, desencadeando um processo de luto que varia conforme a relação afetiva, as circunstâncias da morte e os recursos psicológicos disponíveis para enfrentá-la (Bowlby, 1980). Além da dor e da saudade, a morte de um ente querido pode provocar reflexões sobre a finitude da vida e a resignificação dos vínculos interpessoais (Parkes, 1998). O apoio social e a possibilidade de expressar o luto de forma saudável são fatores essenciais para que essa vivência seja elaborada de maneira menos traumática, favorecendo a adaptação à perda e o desenvolvimento da resiliência (Bowlby, 1980; Parkes, 1998)

A busca, portanto, de boas experiências de elaboração de lutos em suas próprias vivências pessoais, surge como alternativa para o manejo do tema da morte durante a docência. Todavia, essas experiências, por estarem imersas no contexto de morte como tabu e evitação do tema próprios da sociedade atual (Papalia; Feldman, 2013), podem contribuir para perpetuar o desconforto e discursos que patologizam o luto. Por fim, será exemplificada a subcategoria que trata

da presença de repertório/recursos advindos de experiências com o campo da Psicologia.

É bastante triste, a realidade é triste, que a gente se prepara, (mas) não é como na área clínica, porque como o professor, o importante é dar suporte, não tem intervenção, né? Não tem como dar intervenção, mas tem apoio, né? A colega falou antes de colocar a mão no ombro, de dar apoio, porque é um "eu estou aqui". E fica o trauma, porque é assim, é uma ruptura, né? (Professora 7).

Ao mesmo tempo, você tem que acolher, até a gente, nessa função, a gente teve algumas formações de saúde mental, trabalhou-se muito a empatia, o acolhimento, fazer o que a gente puder fazer para acolher, porque não tem como você reparar o que a criança está vivenciando. Mas o acolher é, muitas vezes, essencial, porque vai ser o único momento que talvez ela tenha, porque não sabe o histórico que ela vive sem ser na escola (Professora 1).

Nos dois trechos acima, as professoras usam termos advindos do campo da Psicologia, como "intervenção" e "área clínica", além de mencionarem formações em saúde mental oferecidas pela gestão, nas quais foram trabalhados temas como empatia e acolhimento. Contudo, observa-se em seus discursos que as formações e o acesso ao conhecimento não foram suficientes para capacitar tecnicamente os profissionais para o manejo do tema da morte na escola, uma vez que o

acolhimento e a empatia, apesar de importantes ferramentas para se lidar com a pessoa enlutada, estão ligados a uma abordagem momentânea que não necessariamente contribui para um contexto de naturalização do tema e educação para a morte.

Ao se considerar a morte como parte do ciclo vital e o manejo de sentimentos de perda e luto como parte da vivência humana, não somente em contexto de morte, compreende-se que a apresentação e livre discussão do tema, sem tabus ou desconfortos, no ambiente escolar, não necessariamente apoiados na Psicologia, mas em diversas áreas do saber, e não quando da eventual ocasião de uma perda, são importantes para o fomento de um espaço formativo integral. Neste sentido, é possível compreender a própria trajetória formativa dessas docentes como importantes espaços de discussão do tema e de suas formas de manejo.

Formação acadêmica quanto à instrumentação docente para lidar com o tema

A formação acadêmica, além de fornecer ao profissional uma capacitação técnica sólida em seu campo de conhecimento, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral do graduando como indivíduo. Esse processo educativo não apenas transmite conteúdos teóricos e práticos específicos da área de atuação, mas também amplia horizontes intelectuais, culturais e sociais. A vivência acadêmica possibilita a construção de um repertório diversificado, favorecendo a reflexão crítica, o desenvolvimento de habilidades interpessoais e a capacidade de lidar com desafios complexos.

Além disso, a exposição a diferentes perspectivas, metodologias e experiências ao longo da graduação contribui para o amadurecimento pessoal e profissional, incentivando a autonomia, a criatividade e a adaptabilidade frente às demandas do mundo contemporâneo. Dessa

maneira, a formação superior não se limita à especialização técnica, mas também promove o desenvolvimento pessoal, preparando o indivíduo para atuar de forma mais consciente, ética e crítica em sua trajetória profissional e social.

Sob esta perspectiva, foi possível subdividir esta categoria de análise em dois eixos, sendo estes: formação acadêmica originando transformação pessoal e formação acadêmica não originando transformação pessoal. Para exemplificar o primeiro eixo, destaca-se um trecho trazido por uma das participantes para descrever o impacto de um curso de formação continuada.

Fez muita diferença, porque ela trazia justamente temas da vivência, dos conflitos, das situações pessoais. Não vou esquecer o potinho da emoção que ela fez com eles, que eles tinham que encher o potinho. Tantas bolinhas representando a quantidade do amor, da tristeza. Aí você via aqueles alunos que enchiam o potinho da tristeza de bolinha. Então foram dinâmicas que a gente conseguia ver alguma coisa, mesmo ali no lúdico (Professora 1).

O uso de dinâmicas como ferramenta para o ensino de técnicas e práticas no contexto escolar pode ser muito interessante, a medida em que “as dinâmicas de grupo são a expressão de uma postura metodológica que reconhece a dimensão do lúdico, do prazer como parte integrante do processo educativo” (Gonçalves; Perpétuo, 2000, p. 28). Através da aprendizagem propiciada pela formação, os professores experimentam vivências que os aproximam da experiência dos seus alunos e, ao notarem a assimilação e desenvolvimento de novas perspectivas pessoais, sentem-se mais capacitados para lidar de forma

autêntica com os temas abordados, ao invés de recorrer a fórmulas e recursos estagnados.

Por outro lado, quando a formação acadêmica não origina transformação pessoal, o professor tem a tendência a se ater ao conteúdo em detrimento ao caráter desenvolvimental do processo educativo. Esse enrijecimento se reflete não somente em sua docência, mas também em seu próprio potencial de ampliação de repertório.

É um corte muito brusco. Para a gente, velho, é difícil, imagina para eles (Professora 7).

No trecho destacado, a professora expressa sua dificuldade em lidar com o tema mesmo sendo adulta, o que permite que se compreenda que suas experiências formativas não contribuíram para um desenvolvimento emocional que permitisse a formação de novos sentidos e aprofundamento de significados em relação à morte. Neste sentido, a contribuição do psicólogo escolar se apresenta como importante instrumento de apoio para a discussão dos assuntos relacionados ao tema.

Expectativas quanto a contribuição do psicólogo escolar

A inclusão do psicólogo como membro do corpo escolar, estabelecida pela Lei nº 13.395/2019, representa uma importante transformação nas práticas pedagógicas, criando novas possibilidades para o desenvolvimento de estratégias de apoio aos alunos e à comunidade escolar. A presença do psicólogo nas escolas gera expectativas entre os professores, que enxergam no profissional uma oportunidade de esclarecimento e orientação sobre questões emocionais, comportamentais e cognitivas que afetam diretamente o

aprendizado e o ambiente escolar. Essa atuação contribui não apenas para a identificação de dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, mas também para a promoção de uma abordagem mais integral e humanizada dos estudantes, envolvendo aspectos emocionais e sociais.

Com isso, surge a possibilidade de difusão de informações sobre as funções do psicólogo escolar, fortalecendo o entendimento da equipe pedagógica sobre como o trabalho desse profissional pode ser um recurso valioso na promoção do bem-estar da comunidade escolar e na criação de um ambiente mais saudável e fortalecido. Além disso, a interação entre psicólogos e educadores pode favorecer a construção de estratégias colaborativas, proporcionando um ambiente escolar mais atento às necessidades emocionais e psicológicas dos estudantes, o que pode resultar em melhorias significativas no desenvolvimento pessoal dos alunos.

A divulgação que tem que ser feita, do psicólogo na escola da maneira adequada, de qual é realmente a função do psicólogo na escola, para que não haja essa confusão (Professora 1).

Entre os discursos emergentes relacionados às expectativas quanto à contribuição do psicólogo escolar, foram elencadas duas subcategorias: Falta de clareza quanto ao papel do psicólogo escolar e Valorização da atuação clínica. No trecho destacado acima, as professoras comentam a necessidade de se difundir a função do psicólogo escolar.

O Conselho Federal de Psicologia (CFP) estabelece diretrizes específicas para a atuação de psicólogos no contexto escolar, enfatizando uma abordagem crítica e comprometida com a promoção dos direitos humanos e a valorização da diversidade. De acordo com as

“Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica”, manual elaborado pelo CFP, o órgão destaca a importância de uma postura dialógica e integradora, que considere as condições concretas de vida na escola e promova o desenvolvimento humano em sua totalidade.

Assim, o psicólogo escolar é responsável por analisar e propor intervenções nos processos de ensino-aprendizagem, promover o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos estudantes, colaborar com equipes multiprofissionais para garantir a inclusão de todas as crianças e adolescentes, avaliar o impacto das relações no sistema de ensino, entre outros. Essas diretrizes visam assegurar uma atuação ética e eficaz dos psicólogos na educação básica, contribuindo para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e democrático.

Todavia, o que se nota a partir do conteúdo emergente das rodas de conversa é uma falta de clareza em relação a atuação do psicólogo escolar e sua diferenciação com a atuação clínica. O trabalho do psicólogo escolar se diferencia da atuação clínica tradicional, pois esta pauta-se por um conjunto de estratégias voltadas para a psicoterapia aplicado a um contexto dual, focado no sujeito individual e suas demandas (Moreira; Romagnoli; Neves, 2007). Enquanto o trabalho do psicólogo escolar é voltado para a coletividade e os processos psicológicos que ocorrem em contexto escolar, o clínico geralmente foca no atendimento individualizado, com ênfase na saúde mental. Em muitos casos, essas áreas de atuação podem se complementar para garantir um suporte integral aos indivíduos.

Com isso, a implementação da Lei nº 13.395/2019 e a presença mais frequente deste profissional nas escolas e instituições de ensino do país se torna importante instrumento para maior difusão do papel do psicólogo escolar e suas especificidades e diferenças em relação ao

trabalho clínico. Todavia, a partir do discurso trazido pelas professoras, pode-se depreender uma valorização da atuação clínica.

É que eles têm a visão do psicólogo clínico, né? A gente conversa muito com os pais e eles pensam, ah, tem psicólogo então tá bom. Aí eu falo: é o psicólogo escolar, não é psicólogo clínico da saúde, né? Tem algumas abordagens que é só na saúde que você vai conseguir. A gente trabalha com temas relacionados à realidade da educação. Então, não pense que vai ser aquele psicólogo que vai te atender lá no posto de saúde... (Professora 1).

A notoriedade da atuação clínica é resultado de um processo histórico em curso que moldou um sujeito que é reflexo da sociedade pós moderna atual.

A Psicologia Clínica do século XX, no afã de conhecer quem é este sujeito, exaltou a subjetividade, vendo o ambiente como epifenômeno e reforçando o paradigma dominante, que se apoiava na ideia de primazia do indivíduo. Portanto, a construção deste, feita pela Psicologia Clínica, veio responder a uma demanda ideológica, fruto do individualismo moderno (Portela, 2008, p. 136)

Sob esta perspectiva, a abordagem clínica psicológica fomentou o desenvolvimento de "teorias individualistas, que priorizam a subjetividade em detrimento do histórico e do social; [...] que reforçam o paradigma dominante, de olhar para o indivíduo ignorando os diferentes contextos em que está inserido e suprimindo, desta forma, o próprio sujeito" (Portela, 2008, p. 138). A existência humana é formada pela interação entre os aspectos biológicos, psicológicos e sociais. Antes de se formar como sujeito, o ser humano depende do contexto cultural e histórico, além de um corpo físico em constante desenvolvimento. A

identidade surge nas relações com os outros, de forma que as dimensões biológica, social e psicológica se complementam e interagem de maneira constante (Portela, 2008).

A atuação do psicólogo escolar, portanto, privilegia as relações interpessoais e sua influência no desenvolvimento humano. Vygotsky (1991), descreve o desenvolvimento humano como profundamente influenciado pelas interações sociais, destacando que as funções psicológicas superiores, como a linguagem, o pensamento lógico e a memória, não são inatas, mas se desenvolvem através da mediação social e cultural. O autor defende que a aprendizagem ocorre primeiro no plano social, antes de ser internalizada no indivíduo. Sob esta perspectiva de desenvolvimento, que enfatiza a coletividade e não a individualidade, a psicologia escolar se coloca à frente da clínica no que diz respeito às relações e processos que ocorrem no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do desenvolvimento de duas rodas de conversa com oito professoras do ensino fundamental foi possível elencar, a partir da análise do discurso das professoras, categorias e subcategorias de discussão para debater a contribuição da psicologia escolar para professores da rede pública de ensino, destacadamente na questão da abordagem do tema da morte na escola.

Foi possível compreender a presença de importantes lacunas na formação inicial dos professores sobre como lidar com o tema da morte no contexto escolar. A falta de preparação específica sobre este tema reflete-se tanto no plano pedagógico quanto na abordagem emocional dos docentes diante de situações de perda e luto. A abordagem do tema da morte em sala de aula, muitas vezes negligenciada ou evitada, está intimamente relacionada ao tabu social que ainda cerca o tema e à escassez de recursos pedagógicos adequados.

Os resultados indicam que os professores, ao se depararem com a necessidade de abordar a morte, frequentemente recorrem ao repertório pessoal formado por experiências religiosas, familiares ou mesmo vivências com o campo da Psicologia. No entanto, tais recursos, embora importantes, não são suficientes para lidar com a complexidade emocional que envolve a morte e o luto no contexto escolar. A formação acadêmica, que em sua maioria não abrange de forma adequada este tema, precisa expandir para incluir estratégias de manejo sensível e acolhedor da morte e do luto, como parte do processo formativo integral dos professores, em um movimento de educação para a morte como proposto por Kovács (2005).

É necessário, portanto, um movimento para integrar o tema da morte de maneira mais sistemática nos currículos de formação docente, não apenas como uma situação a ser tratada quando surge, mas como parte do desenvolvimento humano e das relações interpessoais no ambiente escolar. A presença de psicólogos escolares, conforme estabelece a Lei nº 13.395/2019, pode ser uma importante contribuição, desde que sua função seja devidamente esclarecida e compreendida pela comunidade escolar, valorizando a atuação integrada no ambiente educacional.

Sendo o tema da morte experienciado de forma universal e, em certa dimensão, coletiva, é essencial que, assim como o luto, sejam tratados de maneira mais aberta e inclusiva nas instituições de ensino, considerando suas implicações emocionais, sociais e pedagógicas. A presença de psicólogos nas escolas pode ser uma ferramenta importante para promover esse cuidado integral, mas é necessário que a comunidade escolar compreenda o papel desses profissionais dentro de uma abordagem mais ampla e colaborativa. Isso inclui uma integração entre professores, funcionários, educadores, psicólogos, alunos, famílias e a comunidade com vistas a proporcionar um ambiente seguro e

acolhedor, onde as experiências de perda possam ser compreendidas e respeitadas.

Assim, as políticas educacionais devem avançar para incorporar, de forma sistemática e reflexiva, o tema da morte em sua formação continuada. A capacitação dos docentes, com foco no suporte emocional e nas práticas pedagógicas que envolvem o luto e as perdas, é um passo fundamental para a construção de uma educação mais integral e que prepare para lidar com os desafios da vida. Com isso, será possível fomentar um ambiente escolar que favoreça o desenvolvimento emocional e social dos alunos, respeitando suas individualidades e promovendo a convivência saudável com o tema da morte.

Por fim, os resultados aqui apresentados e a discussão elaborada a partir deles não pretendem esgotar o tema, visto que ainda há muito campo para ser analisado e que produziria importantes contribuições no sentido da ampliação do leque de conhecimento sobre essa temática. Entre as possibilidades, trabalhos que possam ser realizados com diferentes faixas etárias de alunos e suas famílias, como a educação infantil e o ensino médio, com psicólogas escolares, com equipes multidisciplinares que atuem na área da educação e também com demais membros da comunidade na qual a escola esteja inserida, de forma a permitir o aprofundamento do debate.

REFERÊNCIAS

ANDRADA, P. C. de et al. Atuação de Psicólogas(os) na Escola: Enfrentando Desafios na Proposição de Práticas Críticas. **Psicologia: Ciência e Profissão** [online], v. 39, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003187342>. Acesso em: 27 nov. 2022.

BARBOSA, R. M.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. **Estudos de Psicologia** (Campinas) [online], v. 27, n. 3, pp. 393-402, 2010. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000300011>. Acesso em: 30 nov. 2022.

BARRETTO, E. S. de S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação** [online], v. 20, n. 62, pp. 679-701, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206207>. Acesso em 08 dez. 2022.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M. Contribuições da psicologia ao cotidiano da escola: necessárias e adequadas? **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 12-13, p. 77-96, 1997. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-863x1997000100007>. Acesso: 28 nov. 2022.

BOWLBY, John. **Apego e perda**: perda – tristeza e depressão. Tradução de Marcos Aarão Reis. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília, DF, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 10 nov. 2022.

CREPOP. Conselho Federal de Psicologia (CFP). Referências técnicas para atuação de psicólogas na educação básica. Brasília. 2 ed. Brasília, 2019. 67 p. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf.

DE LIMA, A. O. M. N. Breve Histórico da Psicologia Escolar no Brasil. **Psicologia Argumento**, [S. l.], v. 23, n. 42, p. 17-23, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/psicologiaargumento/article/view/19637>. Acesso em: 30 nov. 2022.
Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-

EIZIRIK, C. L.; POLANCZYK, G. V.; EIZIRIK, M. A morte: última etapa do ciclo vital. In: EIZIRIK, C. L.; BASSOLS, A. M. S. (org.). **O Ciclo da Vida Humana**: uma perspectiva psicodinâmica. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013. p. 241-250.

FERNANDES, C. A. **Análise do Discurso**: Reflexões Introdutórias. São Carlos: Claraluz, 2007. 128 p.

FRONZA, L. P. et al. O tema da morte nas escolas: possibilidades de reflexão. **Barbarói**, [S.L.], p. 48-71, 2015. Disponível em:

<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-775410>. Acesso em: 05 dez. 2022.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, [S. l.], n. 100, p. 33-46, 2014. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 08 dez. 2022.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2022

GONÇALVES, A. M.; PERPÉTUO, Susan Chiode. **Dinâmica de Grupos na formação de lideranças**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. 152 p.

HERCULANO, M. C. A docência como um trabalho interativo e afetivo: contribuição da psicologia para o processo ensino-aprendizagem. In: VIANA, M. N.; FRANCISCHINI, R. (org.). **Psicologia escolar**: que fazer é esse?. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2016. p. 157-175.

KOVÁCS, M. J. Educação para a morte. **Psicologia: Ciência e Profissão** [online], v. 25, n. 3, pp. 484-497, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932005000300012>. Acesso em: 02 dez. 2022.

LIBÂNEO, J. C. Psicologia educacional: uma avaliação crítica. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (orgs.). **Psicologia Social**: o homem em movimento. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 154-180.

MOREIRA, Jacqueline de Oliveira; ROMAGNOLI, Roberta Carvalho; NEVES, Edwiges de NUNES, A. I. B. L.; SILVEIRA, R. N. Aprendizagem na dinâmica escolar. In: _____. **Psicologia da Aprendizagem**. 3. ed. Fortaleza: Eduece, 2015. p. 97-120.
Oliveira. O surgimento da clínica psicológica: da prática curativa aos dispositivos de

PAPALIA, D. E; FELDMAN, R. D. Lidando com a Morte e o Sentimento de Perda. In: _____. **Desenvolvimento Humano**. 12. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013. p. 634-657.

PARKES, Colin Murray. **Luto**: estudos sobre a perda na vida adulta. 3. ed. São Paulo: Summus, 1998.

PORTELA, M. A.. A crise da psicologia clínica no mundo contemporâneo. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 25, n. 1, p. 131–140, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2008000100013>. Acesso em: 20 jan. 2025.

promoção da saúde, **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 608-621, 2007.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SEDUC nº 107, de 28 de outubro de 2021**. Estabelece as diretrizes para organização curricular dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo, SP, 2021. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEDUC%20N%C2%BA%20107%20DE%2028-10-2021%202.PDF?Time=11/12/2022%2012:57:35>. Acesso em: 10 dez. 2022.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1988. UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>.

VENDRUSCOLO, J. Visão da Criança sobre a Morte. **Medicina (Ribeirão Preto)**, v. 38, n. 1, pp. 26-33, 2005. Universidade de São Paulo, Agência USP de Gestão da Informação Acadêmica (AGUIA). Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/420>. Acesso em: 28 jan. 2023.

VIANA, M. N. Interfaces entre a Psicologia e a Educação: reflexões sobre a atuação em Psicologia Escolar. In: VIANA, M. N.; FRANCISCHINI, R. (org.). **Psicologia escolar: que fazer é esse?**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2016. p. 54-73.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.