

FORMAÇÃO DOCENTE EM PSICOLOGIA: O ESTÁGIO COMO ESPAÇO DE CRÍTICA À PATOLOGIZAÇÃO

JULLYANA SILVA ROSA

Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil

ALESSANDRA OLIVEIRA MACHADO VIEIRA

Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil

JORDANA DE CASTRO BALDUINO PARANAHYBA

Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil

RESUMO: Este estudo analisa a experiência formativa de um curso oferecido por estagiários de Licenciatura em Psicologia da Universidade Federal de Goiás, voltado a profissionais da educação básica e licenciandos. Focou-se a discussão na crítica à patologização da educação, a partir de uma abordagem qualitativa, utilizando materiais pedagógicos, registros de campo e atividades das participantes. Teoricamente, estas reflexões fundamentam-se na Psicanálise e em perspectivas críticas ao neoliberalismo. A discussão indica que a patologização, ao reduzir manifestações complexas a categorias diagnósticas, individualiza sofrimentos e obscurece dimensões sociais. Conclui-se que o curso possibilitou tensionar a lógica diagnóstica, promovendo engajamento social e político.

PALAVRAS-CHAVE: Licenciatura em Psicologia. Psicanálise. Patologização. Medicalização.

INTRODUÇÃO

O curso de Psicologia da Universidade Federal de Goiás (UFG), nasceu na Faculdade de Educação em 2005, contemplando tanto a formação do psicólogo como a formação complementar de professor de psicologia. A formação do professor de psicologia advém, sobretudo, do compromisso que tradicionalmente tem norteado a Faculdade de Educação da UFG, quanto à defesa da escola pública, gratuita e de qualidade e, também, da preocupação dos formadores dos futuros professores de psicologia quanto à atuação do psicólogo no âmbito escolar e educacional. A partir desta concepção, considera-se a formação do professor como complementar à formação do bacharel em psicologia, por ser possível a compreensão do fenômeno educativo em sua multiplicidade.

Conforme o Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Goiás (UFG, 2014), a licenciatura integra um conjunto de disciplinas e atividades acadêmicas, que constituem o núcleo específico de formação do professor de psicologia, sendo este comum aos cursos de licenciaturas da UFG:

A Formação do Professor de Psicologia compreende o Núcleo Comum do Curso de Psicologia – Formação Específica do Psicólogo (...). O Núcleo Específico de Formação de Professor é composto pelas áreas de conhecimentos definidas na UFG para a formação pedagógica do professor, a saber: Psicologia da Educação (I e II);

Políticas Educacionais; Fundamentos Filosóficos e Sócio-históricos da Educação; Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico; Cultura, Currículo e Avaliação e Estágio Supervisionado (UFG, 2014, p. 21).

Em relação às disciplinas de estágio supervisionado, exige-se o cumprimento de 400 horas que “deve envolver práticas de ensino e outras atividades que assegurem o exercício da docência, em *diversos contextos institucionais* em que ocorrem práticas educativas” (UFG, 2014, p. 111). O estágio supervisionado tem por objetivo levar o aluno ao exercício da profissão de professor de Psicologia em diversos espaços sociais, sob supervisão de membros do corpo docente da própria instituição formadora, visando a discussão e reflexão teórico-prático dos conhecimentos ao longo da formação. O estágio deve desenvolver atividades integrativas aos fundamentos dos núcleos de formação (comum, específico e livre) e pode ser exercido em instâncias internas ou externas à UFG (Paranahyba; Vieira, 2025).

Nos cursos de licenciatura, a universidade concentra seu ensino na formação de novos professores para a atuação na educação básica (Cirino et al., 2007). Nesse contexto, o ensino, a pesquisa e a extensão voltadas à docência devem considerar o papel social da universidade diante das demandas emergentes e das transformações que exigem novas estratégias pedagógicas. A licenciatura em Psicologia, por sua vez, apresenta especificidades decorrentes tanto da regulamentação da prática do psicólogo quanto das diretrizes que orientam o ensino na educação básica (Cirino et al., 2007).

Nesse sentido, alguns projetos político-pedagógicos dos cursos de Psicologia defendem que, longe de ser apenas uma complementação ao bacharelado, a licenciatura constitui uma formação imprescindível para consolidar a dimensão educativa da Psicologia (Moraes; Groff, 2022). Isso pois, embora o bacharelado contemple aspectos psicoeducativos, a licenciatura se diferencia por aprofundar questões específicas do processo de ensino-aprendizagem na educação básica (Moraes; Groff, 2022).

Atualmente, uma das mudanças mais significativas no campo educacional, em interface com a Psicologia, diz respeito ao lugar crescente dos transtornos psicopatológicos nos debates sobre ensino-aprendizagem. Com isso, o sofrimento psíquico e as dificuldades inerentes à dimensão afetiva e comportamental passaram a ser interpretados sob a ótica da lógica diagnóstica, que privilegia categorias nosológicas e estratégias de intervenção centradas no uso de medicamentos (Coelho; Neves, 2023). Esse movimento configura um fenômeno social constitutivo da escola contemporânea, manifestando-se tanto no modo como os profissionais vivenciam o próprio sofrimento, quanto na forma de compreender os processos educativos, especialmente no que se refere ao desenvolvimento (D’abreu, 2012).

É necessário ainda associar essa forma de pensamento à estratégia de individualização do sofrimento psíquico no neoliberalismo, frequentemente articulada a interesses mercadológicos (Safatle, 2020). Em oposição a essa racionalidade, a compreensão do sofrimento a partir da Psicanálise, em diálogo com uma crítica ao sistema capitalista, enfatiza a singularidade da experiência de sofrimento na história de

vida e a dimensão coletiva do adoecimento, que se gesta em contextos de extrema desigualdade social e de individualização de problemas coletivos (Neves et al., 2020).

Nesse cenário, a licenciatura em Psicologia pode desempenhar um papel fundamental: ao articular a dimensão educativa da prática psicológica com uma compreensão crítica do sofrimento psíquico, essa formação possibilita tensionar a lógica hegemônica e propor alternativas sensíveis à singularidade e aos contextos sociais de desigualdade. Em outras palavras, essa leitura possibilita, mediante a contemplação de aspectos dinâmicos, uma abordagem mais inclusiva do sofrimento psíquico e de suas manifestações potencialmente psicopatológicas.

É nesse sentido que este trabalho se constitui: a partir de uma concepção teórica ancorada na Psicanálise e nas construções sociais críticas ao neoliberalismo, busca-se destacar a atuação do Curso de Psicologia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás no enfrentamento da racionalidade diagnóstica e na crítica à individualização dos processos de saúde-doença. Para isso, tomamos como referência um dos cursos de formação oferecidos por estagiários do curso de licenciatura em Psicologia para estudantes e profissionais da educação.

METODOLOGIA

O presente estudo inscreve-se em uma abordagem qualitativa (Minayo, 2012), cujo material de análise resulta do curso de formação oferecido no âmbito das disciplinas de “Estágio Supervisionado em Formação do Professor de Psicologia” da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. O corpus da pesquisa foi constituído a partir de diferentes registros: materiais pedagógicos elaborados para os encontros (planos de aula, textos e propostas de atividade); anotações realizadas em relatórios durante o curso, voltadas ao registro de falas, reflexões e movimentos coletivos; e recortes de atividades produzidas pelas participantes no decorrer da formação.

A discussão está estruturada em quatro tópicos principais: apresentação do histórico do curso de formação e das principais características da experiência analisada; exposição da concepção teórica que orientou as discussões do curso em torno da patologização; descrição das estratégias pedagógicas e de seus efeitos nas aulas destinadas à temática; e apresentação de recortes de atividades desenvolvidas pelas participantes do curso, que expressam suas reflexões críticas sobre a patologização e a medicalização.

Ademais, este estudo seguiu todas as recomendações éticas estabelecidas pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016), que regulamenta as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Foram adotados os cuidados necessários para garantir a proteção e a confidencialidade das cursistas no momento e análise de suas atividades, assegurando o respeito aos princípios éticos que orientam a pesquisa científica. Assim, todas as informações que poderiam possibilitar a identificação das participantes foram suprimidas ou substituídas, de modo a preservar seu anonimato e garantir a confidencialidade dos dados apresentados.

HISTÓRICO E CARACTERIZAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO

Cada turma de estágio de Licenciatura em Psicologia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG) promove, gratuitamente, desde 2011, um curso de formação voltado à comunidade externa, especificamente, para profissionais da educação básica e para licenciandos, que ao longo dos anos vem se consolidando como parte essencial do estágio docente na formação de professores de Psicologia.

Este curso de formação é planejado logo após a primeira experiência de estágio docente dos licenciandos em escolas da rede básica de ensino. A cada edição, a ementa do curso, as regras gerais de funcionamento e a delimitação do público são definidos coletivamente pela turma que realiza o estágio, sob supervisão e orientação da professora responsável pela disciplina de estágio, levando em consideração as experiências e observações participantes no campo escolar, as demandas e provocações trazidas pelos profissionais da educação a partir de diálogos e entrevistas e os interesses teóricos compartilhados pelo grupo de professores-estagiários. Bem como estudo de pesquisa e artigos e análise documental referente à instituição e diretrizes de ensino. Cabe também aos discentes responsáveis definir as normativas do curso bem como a delimitação do público alvo.

Há um trabalho de divulgação, inscrições e reuniões semanais com todos os estagiários para planejamento das aulas e discussão dos conteúdos e metodologias a serem trabalhadas na regência. O curso é realizado no segundo semestre de cada ano, no período noturno, sempre contando com o professor orientador da Faculdade de Educação. Dividido em 10 encontros presenciais, o curso tem 40 horas com emissão de certificado, aborda temas da psicologia e suas implicações na prática educativa, a partir da perspectiva histórico-cultural, que fundamenta a proposta de formação de professores de Psicologia do curso da UFG, aliada a Proposta Política Pedagógica das instituições parceiras (Paranahyba; Vieira, 2025).

Em 2023, o curso teve como tema "Desafios atuais da educação: contribuições da Psicologia para o desenvolvimento infantil". Objetivou-se neste curso, de forma geral, tematizar os desafios atuais da educação e suas implicações no desenvolvimento infantil. Nesse sentido, adotou-se a compreensão de como apreender a realidade em sua totalidade dinâmica, afastando-se de pretensas neutralidades científicas e assumindo uma perspectiva política declarada. Tal postura vincula-se aos direitos humanos, à proteção da infância, com um olhar crítico das políticas neoliberais na educação e sobre a invasão mercadológica no campo saúde mental e da escola, e ao combate às múltiplas opressões historicamente estruturadas no espaço social e escolar. Um dos compromissos políticos firmados desde a gestão do curso foi a problematização da patologização e da medicalização e a promoção de outras perspectivas de compreensão do sujeito e suas experiências.

DA PATOLOGIA À PATOLOGIZAÇÃO: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO

O debate sobre a patologização da educação exige, em primeiro lugar, uma retomada histórica do próprio conceito de patologia. A noção de patologia esteve, inicialmente, vinculada a concepções mítico-tradicionais. Entre os séculos XVII e XVIII, a medicina passou a localizar as doenças em órgãos, consolidando, anatomia patológica. Paralelamente, outra vertente buscou classificar as doenças em espécies, gêneros e classes, aproximando-as do modelo taxonômico da biologia. Nesse contexto, firmou-se a concepção da doença como fruto de uma entidade independente que ataca o organismo. O paradigma etiológico, baseado na microbiologia, corroborava a noção de doença como ausência de saúde, instaurando uma dicotomia entre a presença ou ausência do patógeno, vinculada à ideia de estar “normal” (Hegenberg, 1998).

Posteriormente, essa concepção foi revista: normalidade e saúde deixaram de ser definidas exclusivamente pela ausência de doença e passaram a ser compreendidas em termos da capacidade do organismo de responder às variações do meio e adaptar-se a condições adversas. Portanto, a partir da perspectiva de Georges Canguilhem (1943/2000), a noção de adaptação do sujeito deve ser problematizada. Frequentemente mobilizado nos discursos biomédicos e psicológicos, o conceito de adaptação tende a pressupor a existência de um meio previamente dado, ao qual caberia ao indivíduo ajustar-se de forma mais ou menos adequada. De acordo com o autor, a noção de adaptação não deve ser entendida como mero ajustamento passivo a um meio previamente dado. Para ele, o fenômeno vital caracteriza-se pela capacidade de instituir normas próprias, de modo que a vida não apenas se adapta, mas também cria novas normas de funcionamento diante das variações do meio.

Nessa perspectiva, o patológico não se apresenta como simples oposição ao normal, mas como a instauração de uma nova normatividade, ainda que mais restrita, no modo de funcionamento do organismo (Canguilhem, 1943/2000). Assim, normal e patológico passam a ser compreendidos como diferentes modalidades da atividade normativa do sujeito. Atualmente, embora persistam resquícios das concepções anteriores, o processo saúde-doença tende a ser abordado de forma mais abrangente. Nesse contexto, a Organização Mundial da Saúde definiu saúde não apenas como ausência de enfermidade, mas como um estado de bem-estar físico, mental e social.

Essa nova concepção da compreensão de saúde-doença relaciona a psicopatologia como um campo independente e interdisciplinar. Se antes a patologia dizia respeito prioritariamente ao corpo, com a consolidação da medicina moderna e das classificações científicas, tornou-se possível estender a noção de enfermidade também ao psiquismo. A psicopatologia, portanto, constitui-se como uma ciência voltada à compreensão das causas, funções e manifestações dos transtornos mentais, sendo igualmente marcada por sua historicidade (Dalgalarro, 2019).

Uma contribuição importante da psicopatologia, para além das categorias nosológicas utilizadas na classificação dos transtornos, é a noção de ausência, falta e excesso (Dunker, 2015). Nesse sentido, pode-se compreender que as funções psíquicas, em seu funcionamento considerado normal, são comuns a todos, mas em determinadas circunstâncias podem se manifestar como ausentes, insuficientes ou excessivas (Dalgalarro, 2019).

Com isso, a psicopatologia contemporânea entende a questão do acometimento da saúde psíquica não como doenças, mas sim como transtornos. Um transtorno mental pode ser entendido como um desajuste psíquico-afetivo persistente que gera prejuízos significativos à vida do sujeito (American Psychiatric Association, 2014). Essa definição, embora ampla, carrega a ideia de que sintomas psíquicos, afetivos ou comportamentais são considerados psicopatológicos quando implicam danos ao indivíduo ou à sociedade. Nesse sentido, a psicopatologia organiza e sistematiza os fenômenos psíquicos por meio de classificações (Dalgallarrondo, 2019).

Contudo, é importante destacar que as categorias de transtornos psicopatológicos não dão conta da dimensão subjetiva do sofrimento (Loures; Fernandes, 2015). Em outras palavras, não é possível estabelecer uma associação imediata entre o nome diagnóstico e a singularidade de cada caso. Embora a definição de transtorno inclua fatores de risco e múltiplas causas, afastando-se da concepção dicotômica de saúde e doença, ela não contempla plenamente a vinculação do sofrimento à experiência única do sujeito. Isso significa que, no campo das alterações das funções psíquicas, a relação causal entre o transtorno e a história do sujeito é intrínseca e não pode ser reduzida a nomeações generalizantes, ainda que tais classificações sejam indispensáveis para um diálogo interdisciplinar (Dunker, 2015).

Também é necessário destacar que a prevalência de determinados transtornos mentais em cada período histórico revela, simultaneamente, a dimensão subjetiva do sofrimento e a construção social de sua etiologia. Ou seja, um sintoma pode ser socialmente compartilhado e funcionar como uma denúncia à civilização. Um exemplo emblemático é a popularização da histeria nos primórdios da Psicanálise (Freud; Breuer, 1895/2016), compreendida por autores pós-freudianos como um protesto ao lugar reservado às mulheres na cultura patriarcal (Costa; Lang, 2016). Nesse caso, observa-se um transtorno que recebe uma nomenclatura geral, mas que expressa um sofrimento subjetivo, diretamente relacionado às opressões culturais.

Nesse sentido, uma importante contribuição da Psicanálise foi a introdução da escuta clínica, que possibilitou vincular a dimensão narrativa ao sofrimento psicopatológico (Freud, 1917/2010). Séculos após essa construção, a compreensão das marcas inconscientes presentes nas formações sintomáticas continua a orientar diferentes modalidades terapêuticas voltadas ao tratamento e ao acolhimento do sofrimento psíquico. Com isso, articulando-se essa compreensão a concepção de saúde e doença proposta por Canguilhem (1943/2000) as concepções basilares da Psicanálise, a noção de transtorno pode ser compreendida não apenas como expressão de adoecimento, mas também como uma tentativa de saúde diante de contextos adversos (Freud, 1927/2020). Nesse sentido, o sintoma que pode carregar tanto um aspecto de denúncia quanto as condições internas e externas se tornam insuportáveis (Freud, 1930/2020).

Ocorre que, nas últimas décadas, emergiu um cenário marcado pelo aumento dos diagnósticos e pela intensificação das intervenções químicas em saúde psíquica. Na contemporaneidade, o diagnóstico passou a ocupar uma posição central não apenas no campo clínico, mas também na organização social, política e econômica. Inserido na lógica capitalista, transforma-se em mercadoria, fragmentando sofrimentos em

categorias e alimentando processos de medicalização. Assim, o diagnóstico deixa de ser apenas uma ferramenta clínica e passa a operar como um dispositivo de gestão do mal-estar, regulando modos de vida (Dunker, 2015).

É nesse contexto que emerge o conceito de patologização. Diferentemente do estudo sistemático das patologias, a patologização refere-se ao processo pelo qual comportamentos dissidentes, desviantes ou não conformes às normas vigentes passam a ser definidos e classificados como transtornos (Guarido, 2007). Em outras palavras, experiências e condutas que escapam aos padrões socialmente estabelecidos tendem a ser reinterpretadas sob a forma de desvios psicopatológicos. Tal fenômeno é sustentado, em parte, por interesses mercadológicos neoliberais, bem como por exigências sociais de ajustamento a determinadas condições históricas. Como consequência, dinâmicas complexas que participam da constituição dos processos de adoecimento acabam sendo obscurecidas, ao passo que fenômenos de natureza social e histórica são frequentemente reduzidos a explicações de caráter biológico e submetidos a processos de medicalização (Almeida; Gomes, 2014).

Dito isso, a patologização, em sua incidência sobre a escola, está intimamente ligada à medicalização (Pais; Menezes; e Nunes, 2016). Enquanto a primeira se refere à amplificação do pensamento biomédico para explicar problemas cotidianos, a medicalização se articula à medicação, ou seja, à administração de fármacos como forma de regular condutas e otimizar desempenhos (Meira, 2012).

O fenômeno dos diagnósticos como única chave interpretativa para os desvios em crianças e adolescentes revela-se ainda mais complexo, pois os limites entre o que é considerado normal e patológico são particularmente tênues nesse grupo etário. Trata-se de sujeitos em processo de desenvolvimento, cujas manifestações são radicalmente influenciadas pelas condições contextuais (D'abreu, 2012).

Em síntese, a concepção de saúde-doença atual, embora marcada por uma visão dinâmica da normalidade, tem reduzido a dimensão coletiva do sofrimento ao enfatizar o indivíduo, o que se reflete no aumento de diagnósticos psicopatológicos e do uso de psicotrópicos, especialmente em questões ligadas à aprendizagem e comportamento no contexto escolar.

PATOLOGIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS SOBRE EFEITOS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E NA PRÁTICA DOCENTE

Durante o curso de formação "Desafios atuais da educação: contribuições da Psicologia para o desenvolvimento infantil" todas as considerações supramencionadas no tópico anterior ofereceram o alicerce teórico que fundamentou a narrativa construída em torno da psicopatologia. Nesse sentido, o curso procurou problematizar como a lógica diagnóstica e a medicalização da infância atravessam o cotidiano escolar, transformando manifestações afetivas, comportamentais e cognitivas em categorias nosográficas.

O momento destinado a essa temática no curso teve como problema central a seguinte questão: de que forma a patologização afeta a compreensão do desenvolvimento da criança e quais as consequências desse fenômeno no ambiente escolar? A partir dessa pergunta, as cursistas foram convidadas a pensar tanto os limites quanto às possibilidades dos diagnósticos. Organizou-se a aula em três etapas: primeiro,

uma exposição teórica dialogada com apoio de slides sobre psicopatologia, desenvolvimento infantil e patologização em perspectiva histórica; em seguida, uma atividade em grupos, nos quais as participantes analisaram casos de patologização extraídos de artigos científicos e refletiram sobre diagnósticos, inclusão, aprendizagem e medicalização; por fim, a socialização dos debates, com apresentação das análises e discussão coletiva dos conceitos. Além disso, uma das atividades avaliativas propostas consistiu na elaboração de um relato de experiência, a partir de observação de campo, sobre o tema “Patologização na (e da) educação”. Essa atividade tinha como objetivo integrar a discussão e articular os conteúdos às demais aulas que abordaram de forma direta a questão da patologização.

É importante destacar que, embora a ementa do curso tenha direcionado o recorte da temática para a escola e o desenvolvimento infantil, as discentes também relataram incidências e efeitos desse fenômeno em suas próprias experiências profissionais e pessoais. Nesse contexto, durante a aula, expressaram intensa angústia diante das novas demandas do fazer pedagógico, sobretudo frente às dificuldades impostas pelo neoliberalismo e à crescente centralidade atribuída aos diagnósticos.

Entre os pontos discutidos relacionados aos alunos, emergiram questões específicas, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e os impactos do uso de telas no desenvolvimento infantil. O curso contou com aulas dedicadas à discussão do TEA, do uso de telas e da inclusão de crianças com necessidades educacionais específicas. Parte-se do entendimento de que a relação professor-aluno é estruturante tanto para o processo de aprendizagem quanto para o exercício da docência em geral, podendo produzir efeitos psicopatológicos nos docentes e, em alguns casos, experiências potencialmente traumáticas nos alunos (Rosa et al., 2024). Nesse contexto, a redução da angústia docente, por meio de aulas que abordam temáticas recorrentes de preocupação em relação aos alunos, possibilitou aos participantes do curso a construção de um espaço de reflexão horizontal. Assim, ao discutir as contribuições da psicologia em torno do TEA, do uso de telas e da inclusão, tornou-se possível ultrapassar uma perspectiva meramente patologizante, oferecendo recursos teóricos e reflexivos para a lida cotidiana com crianças e adolescentes no contexto escolar.

Além disso, dentre essas reflexões, as discentes do curso narraram recorrer a estratégias medicalizantes para lidar com seus próprios sofrimentos, o que encontra ressonância em outros estudos que apontam como o sofrimento docente pode ser potencialmente medicalizado (Dias, 2022). Esse movimento revela uma correspondência direta entre o manejo do sofrimento dos alunos e o cuidado com a própria saúde psíquica. Contudo, o transbordamento do recorte temático não representou um desvio dos objetivos previstos. Ao contrário, a escuta do sofrimento docente fortaleceu um vínculo afetivo com a temática e potencializou a transferência afetiva entre professor-aluno no contexto do curso.

Isso porque o próprio ato de narrar o sofrimento já possui uma dimensão potencialmente elaborativa, na medida em que o que é enunciado como subjetivo e individual encontra ressonância em um coletivo que compartilha vivências (Dias; Rosa; Lima, 2025). Desse modo, o acolhimento dessas demandas em sala de aula e, consequentemente, a elaboração afetiva dessa problemática possibilitaram produzir

efeitos que favorecem uma compreensão crítica do fenômeno. Coube, então, ao manejo da escuta dos licenciandos em Psicologia, conforme o plano de ensino elaborado, não apenas acolher e facilitar a comunicação dos conceitos fundamentais da discussão, mas também articular os aspectos afetivos.

DO DIAGNÓSTICO A DINÂMICA: O QUE DIZEM AS CURSISTAS SOBRE A PATOLOGIZAÇÃO EM SUAS EXPERIÊNCIAS

Partindo da aula referente à temática da patologização na educação, propôs-se, como atividade avaliativa, a elaboração de um relato de experiência, individual ou em grupo, a partir do estudo da patologização e da medicalização na prática educativa. O objetivo foi criar um espaço em que as cursistas pudessem refletir criticamente sobre esse fenômeno em suas vivências profissionais, articulando teoria e prática. Elegemos como referência recortes de três atividades distintas, que servirão de base para refletirmos sobre diferentes aspectos tangenciados por esses fenômenos no contexto das aulas do curso. Todos os dados relativos à atividade, como nomes próprios, foram substituídos por codinomes fictícios, para garantir o anonimato.

Na primeira atividade eleita, a cursista Marta, pedagoga da educação básica em uma escola pública, inicia seu relato considerando a emergência de diagnósticos psicopatológicos e os equívocos que podem ocorrer na classificação infantil, tomando como exemplo o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Em seguida, ela apresenta a narrativa de uma criança haitiana:

Ela veio morar no Brasil e não tinha familiaridade com a língua portuguesa. Na escola, começou a desenvolver comportamentos extremamente agressivos com os colegas, tinha muita dificuldade em permanecer sentada na sala e não conseguia apresentar bom rendimento escolar. Diante de várias reclamações, os pais procuraram ajuda profissional. O médico prescreveu medicação, pois o diagnóstico foi de TDAH. Porém, não houve melhora (Marta, Narrativa escrita, Curso de Formação, 2023).

Nota-se primeiramente a compreensão crítica de Marta a respeito do processo de patologização e dos perigos que incorrem na lógica do diagnóstico na infância, especialmente quando este não considera as nuances culturais. Nesse contexto, houve um processo de medicalização descrito pela professora. Seu relato continua e ela descreve “uma formação de professores, na qual se discutiu o Ensino de Português como Língua Não Materna, aprendemos que a dificuldade da criança estava relacionada ao choque cultural e à falta de compreensão da língua do país em que ela vivia”.

A partir disso, Marta relata que, ao reconhecerem que o português não era a língua materna da criança, entenderam que ela precisava de apoio individualizado:

Realizamos um trabalho em conjunto, utilizando o lúdico e imagens para ajudá-la a compreender as primeiras palavras. Assim, ela começou a se expressar em português: pedir para ir ao banheiro, tomar água — coisas que antes eram uma dificuldade. Com o tempo, a agressividade diminuiu, houve maior interação com os colegas, ela passou a participar das brincadeiras e das atividades

conjuntas, e o desempenho escolar melhorou. Dessa forma, o diagnóstico de TDAH não se aplicava corretamente, pois os conflitos que ela vivenciava contribuíram para o desenvolvimento dos sintomas, os quais deveriam ter sido tratados com apoio psicopedagógico, evitando todo o sofrimento pelo qual passou (Marta, Narrativa escrita, Curso de Formação, 2023).

Nas cenas apontadas pela cursista, a prática diagnóstica como carência de sensibilidade cultural é destacada ao se considerar a língua materna e a cultura de origem da criança. Isso demonstra uma abordagem crítica da dinâmica que subjaz às dificuldades pedagógicas e afetivas. A diminuição da expressão violenta da agressividade surge, nesse sentido, como consequência de uma prática inclusiva, que se mostra uma poderosa forma de enfrentamento à lógica diagnóstica.

Outro relato destaca a resistência da família ao diagnóstico, apesar das dificuldades escolares do aluno. Nesse caso, os familiares opuseram-se à tentativa de patologização sugerida pela instituição de ensino. Nele, a estudante de licenciatura em Letras, Gilma, se implica ao contar a história de seu irmão mais novo:

Quando criança, ele era extremamente inquieto na sala de aula, gostava de brincar e não deixava ninguém quieto. Porém, sempre cumpria as atividades: terminava as tarefas primeiro que os demais e suas notas eram excelentes. Por terminar antes, queria brincar: deitava-se no chão da sala, tirava a camisa, cantava, interagia com os colegas [...] Em casa, era uma criança que brincava o tempo todo com os primos, ou mesmo sozinho. Morávamos na roça, estávamos acostumados a não ficar parados. Isso gerava desconforto a ele ao precisar permanecer muito tempo sentado em sala. As professoras insistiam que havia algum problema psicológico, mas minha mãe nunca aceitou. Levou-o a profissionais e, como já esperado, era uma criança normal, apenas vinda de um contexto de liberdade, agindo como tal na escola [...] A forma como fomos criados, correndo no mato, brincando com os animais, sem grandes preocupações, foi saudável. Mas rotulá-lo foi mais fácil do que lidar com seu comportamento e sua origem (Gilma, Narrativa escrita, Curso de Formação, 2023).

Nesse caso, a resistência ao diagnóstico foi exercida pela mãe, que reconheceu na inquietude do filho marcas do contexto cultural de origem. O rótulo aparecia como uma tentativa de simplificação diante da necessidade de lidar com a singularidade de seu comportamento. Isso ilustra como a lógica diagnóstica pode servir como ponto final, bloqueando outras formas de compreensão da existência, em oposição à prática inclusiva descrita por Marta no primeiro relato.

Durante o curso esse aspecto foi considerado, o apoio e o vínculo família, escola e aluno é imprescindível como forma de luta contra a patologização e medicalização. A escola, nesse caso, constituída por essa racionalidade, pode cair nessa tentativa de diagnosticar para solucionar. E isso se faz presente também em diálogo com a precarização do espaço de trabalho no cenário neoliberalista e com a impossibilidade de

um olhar dinâmico. O que poderia estar relacionado a tentativa de psicopatologização descrita no caso de Gilma.

Um terceiro caso apresenta ainda outra relação com o diagnóstico, descrito pela cursista Selma, professora da educação básica numa escola privada, ao relatar a situação de um aluno de sua instituição:

Roberto é uma criança de 8 anos, filho único de uma mãe solo. Seu pai abandonou a família quando ele tinha 6 meses de vida, perdendo todo e qualquer contato com o filho. Roberto e sua mãe vivem sozinhos, sem apoio familiar, razão pela qual ele frequenta a escola em tempo integral. Na escola, apresenta um quadro de indisciplina, agressividade e desatenção. [...] Está sempre acelerado, não consegue permanecer parado o tempo mínimo necessário para a realização das atividades. [...] Em reunião com a coordenadora e a diretora, a professora solicitou a presença da mãe, que prontamente atendeu. Foi relatado o comportamento de Roberto: suas dificuldades disciplinares, sua postura oposicionista e agressiva. A mãe confirmou que, em casa, a situação era semelhante: ele não obedecia, sempre se opunha a ela, e ela relatava não saber o que fazer. Reconheceu também a dificuldade em impor limites, pois, por sentir culpa de sua ausência e da falta do pai, tentava compensar com permissividade. Diante dessas dificuldades, foi orientada a buscar apoio psicológico e até psiquiátrico. Após um processo minucioso de avaliação e psicodiagnósticos, Roberto recebeu diagnóstico de TDAH, com suspeita de Transtorno Desafiador Opositivo (TOD). A mãe foi encaminhada para introduzir medicação. O acompanhamento trouxe uma “calmaria” acompanhada de certa lentidão. Isso, por um lado, trouxe tranquilidade para a sala de aula; por outro, deixou o menino apático, com menos energia para interagir com os colegas. Diante desse quadro, a escola e a mãe uniram-se no esforço de oferecer a Roberto limites acompanhados de amor e atenção. Com as estratégias criadas, o acompanhamento psicológico e a medicação, ele vem desenvolvendo habilidades que favorecem suas relações sociais e sua aprendizagem. Um ponto-chave relatado pela mãe foi a importância de impor limites de forma consistente, sem recuar diante de suas atitudes agressivas (Selma, Narrativa escrita, Curso de Formação, 2023).

Diferente dos casos anteriores, a experiência de Selma apresenta uma prática em que o diagnóstico não silenciou uma leitura dinâmica da vivência de Roberto. Embora tenha sido atribuída uma categoria nosológica e instituída intervenção medicamentosa, isso ocorreu em diálogo entre escola e família. Além disso, a vulnerabilidade e o contexto familiar delicado em que Roberto vivia não foram desconsiderados. Da mesma forma, as consequências do diagnóstico e da intervenção foram lidas de maneira dinâmica pelos profissionais.

Essa experiência articula a compreensão dos transtornos como fenômenos atravessados por dinâmicas complexas e pela necessidade de um olhar dialógico e interdisciplinar. Assim, as categorias diagnósticas não são tomadas como soluções últimas para os desafios escolares, mas como suportes que orientam a prática pedagógica. O diagnóstico, portanto, não é considerado neutro nem isento de

consequências, mas sim como uma escolha que se coloca diante da dicotomia do excesso, manifestado pela agitação e agressividade. Além disso, a intervenção é articulada a estratégias de manejo educativo entre escola e família, de modo a sustentar práticas mais efetivas de inclusão.

A partir dessas três experiências percebe-se três diferentes consequências da lógica diagnóstica. Na primeira a escola se mostra resistente ao diagnóstico e articula-se de forma politicamente engajada para a inclusão de uma criança com referências culturais distintas. Na segunda, a instituição de ensino desconsidera aspectos dinâmicos e culturais e reivindica uma estratégia que patologize o comportamento cultural. Por último, no terceiro caso, escola e família se articulam e incluem o diagnóstico e o medicamento como parte do processo educativo.

Dentre as inúmeras formas de lidar com o diagnóstico psicopatológico, essas formas descritas ilustram aspectos basilares do compromisso social e político transmitido no curso: a questão diagnóstica não exclui a singularidade do sujeito. Com isso, a leitura dinâmica promovida pelos docentes do contexto experienciado constitui uma resistência na contracorrente da lógica de individuação promovida no contexto neoliberal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas neste artigo partiram de uma experiência formativa oferecida pela disciplina de estágio do curso de licenciatura em Psicologia da Universidade Federal de Goiás, construída no âmbito da extensão universitária, voltado para profissionais da educação e licenciandos. O estudo, de natureza qualitativa, utilizou como corpus materiais pedagógicos, registros de campo e atividades das participantes do curso, articulando a Psicanálise e perspectivas críticas do neoliberalismo na educação como referenciais teóricos.

Inicialmente, discutiu-se o fenômeno da patologização, o que permitiu compreender o processo de saúde-doença em sua dimensão histórica. Reconheceu-se que, embora as classificações diagnósticas tenham relevância clínica e interdisciplinar, elas não dão conta da singularidade subjetiva de cada caso. Ao mesmo tempo, problematizou-se a forma como, na contemporaneidade, os diagnósticos passaram a ocupar um lugar central na gestão social dos sofrimentos, transformando comportamentos em desvios politizados e alimentando processos de medicalização.

As atividades do curso possibilitaram tensionar a relação entre psicopatologia, desenvolvimento infantil e prática docente. A partir de exposições dialogadas, estudos de caso, debates coletivos e relatos de experiência, as participantes refletiram sobre os limites e possibilidades do diagnóstico. As narrativas das cursistas também trouxeram à tona o sofrimento docente diante das novas exigências pedagógicas e do peso atribuído aos diagnósticos, revelando como a medicalização atinge não apenas os alunos, mas também os professores. Nesse movimento, a escuta sensível e o compartilhamento de experiências configuraram-se como dispositivos formativos, reafirmando a necessidade de integrar teoria, prática e afeto na formação em Psicologia e na construção de alternativas críticas à patologização da educação.

ROSA, J. S.; VIEIRA, A. O. M.; PARANAHYBA, J. de C. B.

A partir desse recorte, foi possível problematizar a naturalização dos diagnósticos e questionar a adoção acrítica de categorias como “doença” ou “transtorno”. Ressaltou-se, em contrapartida, a importância de compreender a materialidade do sofrimento e os efeitos subjetivos das formações sintomáticas. Nesse ponto, a Psicanálise ofereceu ferramentas para tensionar a fronteira entre o normal e o patológico. Tal perspectiva permitiu repensar a patologização não como um dado objetivo, mas como um processo histórico, cultural e político que atravessa o desenvolvimento e a prática escolar.

Artigo recebido em: 30/09/2025

Aprovado para publicação em: 09/03/2026

TEACHER EDUCATION IN PSYCHOLOGY: INTERNSHIP AS A SPACE FOR CRITIQUE OF PATHOLOGIZATION

ABSTRACT: This study analyzes the formative experience of a course offered by undergraduate Psychology interns at the Federal University of Goiás, aimed at basic education professionals and pre-service teachers. The discussion focused on a critique of the pathologization of education, based on a qualitative approach, using pedagogical materials, field notes, and participants' activities. Theoretically, these reflections are grounded in Psychoanalysis and in critical perspectives on neoliberalism. The discussion indicates that pathologization, by reducing complex manifestations to diagnostic categories, individualizes suffering and obscures social dimensions. It is concluded that the course made it possible to challenge the diagnostic logic, fostering social and political engagement.

KEYWORDS: Psychology Teacher Education; Psychoanalysis; Pathologization; Medicalization.

FORMACIÓN DOCENTE EN PSICOLOGÍA: LA PRÁCTICA DE CAMPO COMO ESPACIO DE CRÍTICA A LA PATOLOGIZACIÓN

RESUMEN: Este estudio analiza la experiencia formativa de un curso ofrecido por pasantes de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Federal de Goiás, dirigido a profesionales de la educación básica y estudiantes de licenciatura. La discusión se centró en la crítica a la patologización de la educación, desde un enfoque cualitativo, utilizando materiales pedagógicos, registros de campo y actividades de las participantes. Teóricamente, estas reflexiones se fundamentan en el Psicoanálisis y en perspectivas críticas al neoliberalismo. La discusión indica que la patologización, al reducir manifestaciones complejas a categorías diagnósticas, individualiza los sufrimientos y oscurece dimensiones sociales. Se concluye que el curso posibilitó tensionar la lógica diagnóstica, promoviendo el compromiso social y político.

PALABRAS CLAVE: Licenciatura en Psicología; Psicoanálisis; Patologización; Medicalización.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. R.; GOMES, R. M. Medicalização social e educação: contribuições da teoria da determinação social do processo saúde-doença. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 25, n. 1, p. 155-175, jan./abr. 2014. DOI: 10.14572/nuances.v25i1.2728. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2728>. Acesso em: 16 set. 2025.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2026.
- CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. (Original publicado em 1943).
- CIRINO, S. D. *et al.* As novas diretrizes curriculares: uma reflexão sobre a licenciatura em Psicologia. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 1, p. 23-32, jun. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2007000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 set. 2025.
- COELHO, L.; NEVES, T. Sofrimento psíquico no neoliberalismo e a dimensão política do diagnóstico em saúde mental. **Saúde e Sociedade**, v. 32, n. 3, e220850pt, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902023220850pt>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/fyMHcpTnkbqQ3qgDhCbLTWz/?lang=pt>. Acesso em: 17 set. 2025.
- COSTA, D. S.; LANG, C. E. Histeria ainda hoje, por quê? **Psicologia USP**, v. 27, n. 1, p. 115-124, jan. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-656420140039>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/3ZDXfhK45qG4xVf8jfc9XvM/?lang=pt>. Acesso em: 16 set. 2025.
- D'ABREU, L. C. F. O desafio do diagnóstico psiquiátrico na criança. **Contextos Clínicos**, São Leopoldo, v. 5, n. 1, p. 2-9, jul. 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-34822012000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 7 nov. 2023.
- DALGALARRONDO, P. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2019.

ROSA, J. S.; VIEIRA, A. O. M.; PARANAHYBA, J. de C. B.

DIAS, A. O. **Dos sofrimentos docentes ao pensamento utópico no ensino remoto emergencial (Goiás, 2020):** o evento estressor e o distanciamento do futuro melhor. 2022. 122 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de História, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

DIAS, A. O.; ROSA, J. S.; LIMA, P. M. R. A dimensão terapêutica da escrita de cartas: uma metodologia de construção de fonte no ensino remoto emergencial (Goiás – 2020). **Revista Trilhas da História**, v. 14, n. 29, p. 1-15, jan. 2025. DOI: <https://doi.org/10.55028/th.v14i29.22954>. Acesso em: 16 set. 2025.

DUNKER, C. I. L. **Mal-estar, sofrimento e sintoma:** uma psicopatologia do Brasil entre muros. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

FREUD, S.; BREUER, J. **Obras completas. v. 2:** Estudos sobre a histeria [1893-1895]. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

FREUD, S. **Obras completas. v. 13:** Conferências introdutórias à psicanálise [1916-1917]. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FREUD, S. O futuro de uma ilusão [1927]. In: FREUD, S. **Cultura, sociedade, religião:** o mal-estar na cultura e outros escritos. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 233-296.

FREUD, S. O mal-estar na cultura [1930]. In: FREUD, S. **Cultura, sociedade, religião:** o mal-estar na cultura e outros escritos. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p.305-409.

GUARIDO, R. A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 151-161, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/mJ9399tTm597mJXRqPhVNkf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 set. 2025.

HEGENBERG, L. **Doença:** um estudo filosófico. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1998.

LOURES, N. R. P.; FERNANDES, P. B. A soberania da clínica: além do diagnóstico em psiquiatria e psicanálise. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 279-295, ago. 2015. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v20i2p279-295>. Disponível em: https://revistas.usp.br/estic/pt_BR/article/view/107623/106030. Acesso em: 18 set. 2025.

MEIRA, M. E. M. Para uma crítica da medicalização na educação. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 135-142, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/Fbgwty4bzXgVTcdqwjFQNHK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 set. 2025.

MINAYO, M. C. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, mar. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMf/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 16 set. 2025.

MORAES, M. C. de; GROFF, A. R. Licenciatura em Psicologia: a dimensão educativa da prática profissional. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 26, e233808, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392022233808>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/wZpPWbC76rx6MTKp3P9ZyHG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 set. 2025.

NEVES, A. *et al.* A psiquiatria sob o neoliberalismo: da clínica dos transtornos ao aprimoramento de si. In: SAFATLE, V. P.; SILVA JÚNIOR, N.; DUNKER, C. (orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 125-176.

PAIS, S. C.; MENEZES, I.; NUNES, J. A. Saúde e escola: reflexões em torno da medicalização da educação. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 9, p. 1-10, set. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00166215>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/cfvQXjknTfXPxxFdQJJKpCj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 set. 2025.

PARANAHYBA, J. de C. B.; VIEIRA, A. O. M. Estágio de licenciatura em Psicologia: os desafios da relação teoria e prática. In: SANTANA, A. C., NETO, J. F. de O., ECHALAR, A. D. L. F. (Orgs.). **Estágio curricular obrigatório na UFG: panorama e desafios**. Goiânia: Ciar UFG, 2025. p. 413-432.

ROSA, J. S. *et al.* Relação professor-aluno e o drama da psiquiatrização docente: um estudo a partir de dados do município de Goiânia. **Educação em Revista**, v. 40, p. e42679, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469842679>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/gdYRh4v5yQZ47DgSznSkctp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 set. 2025.

SAFATLE, V. P. A economia é a continuação da psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral. In: SAFATLE, V. P.; SILVA JÚNIOR, N.; DUNKER, C. (orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 17-46.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Projeto Pedagógico Complementar do Curso de Licenciatura em Psicologia**. Goiânia: UFG, 2014. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/2/o/PPC_Psicologia_-_Licenciatura_-_2014.pdf. Acesso em: 18 set. 2025.

JULLYANA SILVA ROSA: Psicóloga formada pela Universidade Federal de Goiás (bacharelado e licenciatura). Atualmente, é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura (PPGPsiCC), com bolsa do Conselho Nacional de

ROSA, J. S.; VIEIRA, A. O. M.; PARANAHYBA, J. de C. B.

Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Tem interesse nas áreas de psicanálise, desenvolvimento humano e educação.

Orcid:<https://orcid.org/0000-0003-0986-430X>

E-mail: jusilvarosa@hotmail.com

ALESSANDRA OLIVEIRA MACHADO VIEIRA: Graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2001); Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade de Brasília/UnB (2004) e Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade de Brasília/UnB (2011). Atualmente é professora associada da Universidade Federal de Goiás. Tem experiência nas áreas de Psicologia e Educação, com ênfase em Desenvolvimento Humano no Contexto Sociocultural, atuando principalmente com os seguintes temas: formação de professores; educação popular; psicologia da educação; teorias, crenças e práticas parentais; processos de socialização infantil; gemelaridade; desenvolvimento do adolescente; socioeducação.

Orcid:<https://orcid.org/0000-0003-3712-3963>

E-mail: alessandra_vieira@ufg.br

JORDANA DE CASTRO BALDUINO PARANAHYBA: Professora Associada de Psicologia da Educação na UFG, com graduação em Psicologia (PUC-GO, 1998) e Doutorado em Educação (Universitat de Barcelona, 2007). Especialista em Problemas Especiais do Desenvolvimento na Infância e Adolescência (Instituto Lydia Coriat, 2022). Atuou como coordenadora do curso de Psicologia (2018-2021) e diretora de Atenção Estudantil na PRAE (2020-2022), foi vice-diretora da Faculdade de Educação da UFG. Tem experiência em formação de professores, educação, psicologia do desenvolvimento e aprendizagem.

Orcid:<https://orcid.org/0000-0002-8718-8944>

E-mail: jordanabalduino@ufg.br

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 4.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).