

A INTUIÇÃO NÃO SUSTENTA A PROFISSÃO: DISCUSSÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

Karen Stefanny Crisostomo Ramos¹

RESUMO

O processo de construção de uma identidade profissional como professor no Brasil iniciou-se ainda no período colonial, sendo permeada por violências impostas através do poder político vigente. Os estudos sobre desenvolvimento humano desenvolvidos por nomes, como por exemplo, Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon, são recentes quando pensamos na formação de professores remontando ao século XX. Abordando essa dimensão temporal recente do processo formativo do trabalho docente, é possível analisar que a exigência de um curso de ensino superior para assumir a função de professor é datada do ano de 1996, com a então Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Isso aponta para o entendimento do quão recente são as discussões sobre a necessidade de uma formação embasada em aspectos técnicos, e não apenas embasados na “intuição” sobre a sala de aula. O presente artigo traz como objetivo geral discutir acerca dos impactos que a prática docente baseada na “intuição” pode trazer ao contexto de ensino-aprendizagem, na Educação Básica. Como forma de atingir o objetivo de pesquisa, utilizou-se o relato de experiência do contexto de atuação da autora como Psicóloga Escolar, ao serem observados os atravessamentos dessas práticas, bem como uma revisão de literatura não sistemática acerca do contexto nacional de formação de professores. Os resultados apontam para as lacunas presentes na prática docente, principalmente no que se refere à compreensão de que, para ser professor, não basta “gostar” do ambiente escolar. Ser professor é exercer uma profissão, a qual requer habilidades que precisam ser aprendidas e refinadas constantemente. O fato de se perpetuar uma cultura do “amor pela profissão” também contribui para a precarização do trabalho docente, evidenciando assim espaço propício para adoecimento dessa classe trabalhadora. Conclui-se que há uma intensa necessidade de ampliar as discussões sobre esse tema, visando cada vez mais o embasamento técnico-científico do fazer docente. Somando-se a isso, é fundamental cuidar dessa formação desde as matrizes dos cursos de graduação, até as formações continuadas nas instituições escolares.

Palavras-chave: História da Educação Brasileira; Teorias do Desenvolvimento Humano; Formação Docente; Cultura da Intuição; Prática Docente.

INTRODUÇÃO

Para reconhecer a trajetória sobre como acessamos os desafios presentes no fazer docente, é necessário remontar à história dessa profissão no Brasil. Historicamente em nosso país, a forma como a profissão docente foi se construindo traz o marco de opressões advindas do poder político vigente, desde o período colonial.

¹Psicóloga, especialista em Psicologia Educacional e do Desenvolvimento (UNIFOR); especialista em Psicomotricidade (UNIFOR); Docente da Graduação em Psicologia e Pedagogia no Centro Universitário Fametro - UNIFAMETRO, karenrisostomo19@gmail.com



Cericato (2016) cita a “reforma pombalina”, entre os anos de 1750 e 1710, tendo trazido impactos à forma como se configuram profissões que eram entendidas como necessárias à modernização da sociedade. Diferente de profissões “liberais” como médicos, advogados, etc, a profissão docente iniciou seu ofício sendo regulamentada pelo Estado. A autora pontua que “ao controlar o exercício formal da docência, o Estado atribui ao professor a condição de funcionário, privando-lhe de autonomia na regulação de sua profissão” (p.275).

O início de uma tentativa dos professores em se organizarem, enquanto categoria, segundo Oliveira (2021), é datada a partir do século XX, com a expansão da educação pública brasileira. Ainda neste século, a autora cita Mello (2000), que explica o fato da diferenciação, a partir da década de 1970, sobre a formação de professores especialistas, e pedagogos.

Entendendo esse percurso histórico, sabe-se que relacionar o fazer pedagógico com a necessidade de estudos também é algo recente. Estudar teorias que embasam o desenvolvimento humano, tais como propostas por Piaget, Vygotsky e Wallon (La Taille; De Oliveira; Dantas, 1992), ainda é um desafio para aliar teoria e prática. Os três autores são referências para estudar o desenvolvimento na infância, tendo alguns conceitos-chave fundamentais para a atuação como professores, como por exemplo: cognição (Piaget), afetividade (Wallon), linguagem e comunicação (Vygotsky), dentre outros.

As teorias supracitadas são bastante estudadas nos cursos de pedagogia, exatamente porque professores que atuam com as infâncias precisarão se ocupar com demandas educativas diferentes daqueles que atuam com os adolescentes. Demandas estas que se diferenciam tanto do ponto de vista relacional, quanto do ponto de vista de conteúdos exigidos pelos currículos escolares. Portanto, é necessário fazer uma pergunta reflexiva: é possível ser professor sem estudar?

A recente profissionalização docente partindo de estudos sobre desenvolvimento humano evidencia as lacunas ainda presentes na formação contemporânea dos professores. De acordo com Caixeta (2017), os professores pedagogos atuam com o que ela nomeia de “unidocência”, sendo este conceito escolhido em detrimento do termo polivalente, explicita “[...] um modelo de docência típico dos anos iniciais do ensino fundamental” (p.29). A substituição do termo é feita por compreender que “polivalente” traz influências de uma concepção neoliberal do papel do professor, tratando essa profissão como um fazer estritamente técnico.



Ainda sobre a formação docente, a autora aponta para a importância de que pedagogos tenham suporte formativo, de modo que os auxiliem a elaborar e colocar em prática um currículo escolar que favoreça o ensino crítico, com práticas interdisciplinares. Caixeta (2017) aponta que os professores unidocentes precisam de fundamentação em princípios e pressupostos críticos para embasar sua prática.

Dentre as problemáticas enfrentadas historicamente pelos professores, há a diferenciação entre o professor especialista, e dos pedagogos (Mello, 2000, apud Oliveira, 2021). Essa histórica diferenciação contribuiu para a precarização e marginalização do trabalho docente com as infâncias, tema central da discussão neste artigo.

Ainda sobre a dimensão histórica da profissionalização docente, é possível analisar que a exigência de um curso de ensino superior para assumir a função de professor atuante com as infâncias é datada do ano de 1996, com a então Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996). Barreto (2010), citada por Oliveira (2021), aponta para desafios posteriores a essa lei, impactando na forma como a profissão docente vai se diferenciando. Ao passo que há diferenciação na formação, consequentemente nas contratações entre “professoras primárias” e “professor secundário”, impactará diretamente nas “[...] carreiras, nos salários e nas representações da sociedade” (p.10).

Somando-se a isso, Tardif (2002) traz uma análise feita com alguns professores sobre a escolha de atuar nesta profissão, depara-se com discursos que se voltam para escolha por meio da “personalidade”. Uma das falas aponta para “sou um bom professor porque sou feito para esse trabalho, é uma coisa inata em mim, eu domino naturalmente a arte de ensinar [...]” (p.78). Quando se tem essa perspectiva sobre o próprio fazer, acaba-se por validar, sem fazer nenhuma reflexão, os discursos de um trabalho que não exige formação.

Isso aponta para o entendimento do quão recente são as discussões sobre a necessidade de uma formação embasada em aspectos técnicos, e não apenas embasados na “intuição” sobre a sala de aula. Frente a essas demandas aqui apresentadas, o presente artigo traz como objetivo geral discutir acerca dos impactos que a prática docente baseada na “intuição” pode trazer ao contexto de ensino-aprendizagem, na Educação Básica.

A escolha desta temática para pesquisa tem relação com a atuação profissional da autora, como psicóloga escolar e docente do ensino superior, que ao se deparar com



essas problemáticas cotidianas no fazer docente, compreende que esses diálogos muito acrescentam às desconstruções necessárias para lidar com esse contexto. Espera-se que com a pesquisa, novas reflexões surjam e deem suporte para o fortalecimento de um fazer docente alinhado à emancipação e modificação da realidade.

METODOLOGIA

Como forma de atingir o objetivo de pesquisa, utilizou-se o relato de experiência do contexto de atuação da autora como Psicóloga Escolar, ao serem observados os atravessamentos dessas práticas, bem como uma revisão de literatura não sistemática acerca do contexto nacional de formação de professores.

A escolha do relato de experiência refere-se à possibilidade de conectar realidades vivenciadas com professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, partindo da percepção e atuação da Psicologia Escolar. As experiências a serem analisadas no tópico *Resultados e Discussão* trazem um recorte de atuação profissional em escolas privadas, de pequeno e médio porte, no Estado do Ceará. Resguardando o aspecto ético desta abordagem qualitativa de pesquisa, não se apontará situações que especifiquem ou direcionem uma instituição em específico, ao passo que o foco será em dialogar com as experiências do ponto de vista da psicologia escolar.

Como forma de embasar cientificamente as discussões, foram escolhidas algumas obras de autores referências na reflexão sobre o trabalho docente, tais como Libâneo (1990) e Freire (1997). Para embasar o relato de experiência a partir da prática em psicologia escolar, foram utilizados documentos produzidos pelo Conselho Federal de Psicologia, bem como um capítulo de um livro, sobre Psicologia Escolar, o qual aborda a atuação com os professores (Groff; Souza, 2020).

Para enriquecer as análises teóricas com pesquisas mais recentes, elegeu-se a base de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO), aplicando o recorte temporal de publicações dos últimos 10 anos (2015-2025), e utilizando o descritor “formação docente no Brasil”. Após esse filtro, foram encontrados 4 artigos, lidos na íntegra, que auxiliaram no diálogo sobre problematização de um fazer docente que se baseia na “intuição” (Martins; Oster; Sehnem, 2025; Rego; Fontoura, 2024; Vasconcelos; Rocha, 2024; Da Silva; Guilherme; Brito, 2023).

Uma das contribuições da pesquisa bibliográfica, segundo Severino (2013), é que “o pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos” (p.106). Isso aponta para um fortalecimento das discussões que



serão apresentadas, pois afirma que não partirão de achismos, mas sim de produção científica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como forma de melhor explicar as discussões que respondam o objetivo de pesquisa, foram separados tópicos que apresentam temas relevantes filtrados através do relato de experiência aqui proposto. O primeiro tópico apresenta a Psicologia Escolar como saber construído historicamente no Brasil, tendo como proposta ilustrar a base teórico-prática da autora mediante essa atuação com professores na Educação Básica. O segundo tópico tem como proposta discutir a produção de um processo de distanciamento docente da própria identidade profissional, tratando-se de uma produção histórica e social, evidenciando como isso impacta no cotidiano das práticas docentes.

PSICOLOGIA ESCOLAR E O TRABALHO COM OS PROFESSORES

Definir o saber que sustenta a prática da Psicologia Escolar ao longo da história desta profissão, é fundamental para que entendamos as propostas e necessidades de atuação. Antes mesmo da Psicologia ser reconhecida como profissão, o saber psicológico vinculava-se à educação, em cursos como licenciaturas e pedagogia, por exemplo (Lopes; Cord, 2021).

Isso já aponta para saberes que sempre estiveram próximos, mas que talvez pouco dialogaram. A falta de diálogo pode ser entendida como um processo de medicalização intensamente produzido pelo saber psicológico no ambiente escolar, confirmando assim que a psicologia, inicialmente, reforçava as “rotulações” muito mais do que o acolhimento às diversidades. Groff e Souza (2020), citam sobre os impactos de como os professores vinham recebendo esses conteúdos, ainda na formação acadêmica, exemplificando com algumas falas dos professores sobre os alunos que confirmam uma percepção que medicaliza as demandas presentes do cotidiano escolar. Discurso como “não aprende porque está sempre no mundo da lua” (p.38), ilustra a utilização de uma justificativa causal partindo de ideias inadequadas sobre o desenvolvimento infantil.

Esse desconhecimento sobre como a psicologia pode e deve estar à serviço da comunidade escolar, traz impactos nas interações cotidianas entre psicólogos e professores. No contexto da experiência em setores de psicologia escolar, somos demandados constantemente a pensar em estratégias para lidar com as necessidades de suporte apresentadas pelos professores. Para isso, é fundamental a constância de contato



com esse professor em seu local mais constante de atuação, ou seja, em espaços em que estivessem com seus alunos.

Aproximar-se do fazer docente, sem querer ocupar seu espaço, tampouco “ensinar” como ser professor, é uma exigência da atuação da(o) psicóloga(o) escolar. Ao apresentar as possibilidades deste trabalho, era muito mais visível as aberturas para diálogo, e consequentemente, tornava-se possível realizar análises e mediar situações cotidianas. Segundo as Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica (CFP, 2019), a(o) psicóloga(o) que atua com a educação precisa entender que o trabalho é da ordem do coletivo, e portanto professores também precisam ser assistidos.

As necessidades de suporte vão desde desafios inerentes ao relacionamento professor-aluno, até vulnerabilidades emocionais vividas pelos professores. Como psicóloga(o), é fundamental proporcionar espaço seguro de construção de vínculo, a fim de que o professor compreenda suas implicações profissionais, bem como possa reconhecer seus limites de atuação.

Algo percebido de forma comum nos espaços de atuação com professores pedagogos, era o desafio em lidar com comportamentos lidos como inadequados. Diante dessas situações, era comum o discurso de que “a(o) psicóloga(o) é quem tem que resolver, pois ela estudou para isso”. É inegável que a(o) psicóloga(o) escolar precisa pensar em intervenções com a equipe, bem como elaboração de projetos diante das demandas da escola (CFP, 2022). Portanto, quando se entende a função da(o) psicóloga(o) como detentora(or) do saber, há uma desimplicação em buscar resolver o que se apresenta.

Nesse contexto, ao convocar com que os professores estivessem presentes para pensar, de forma coletiva, em soluções para os problemas apresentados, era possível identificar um distanciamento dos próprios professores na compreensão sobre o que era básico em seu fazer. O básico aqui trata-se da compreensão de fenômenos estudados nos cursos de pedagogia como, desenvolvimento da linguagem, da cognição, da afetividade, que precisam ser constantemente atualizados para dar suporte à prática.

Quando o profissional não se apropria da potência de seu trabalho, acaba se distanciando das possibilidades de atuação, e é aí que os discursos do trabalho sustentado pela “intuição” vão se configurando. Nas experiências vivenciadas como psicóloga escolar, tinha-se como proposta auxiliar os professores a se apropriarem do seu saber, de diferentes formas, como por exemplo: diálogos individuais para compreender o contexto e pensar em estratégias; nos momentos de acolhimento com as



famílias, combinar com o professor a sua presença fundamental para dialogar sobre a demanda; planejamentos de materiais e capacitações mediante as necessidades percebidas na rotina docente.

Essa realidade exemplificada por meio do relato de experiência evidencia a fundamental importância de se identificar as lacunas formativas dos pedagogos, ao longo da graduação, para que possamos ofertar espaços de formação continuada, conforme a LDB (Brasil, 1996) exige, a partir de conceitos que sustentem uma prática atualizada e ética. Groff e Souza (2020), dialogam sobre uma perspectiva de aliar a psicologia educacional à formação docente numa perspectiva que trabalhe com os seguintes conceitos:

[...] compreensão do fracasso escolar, colocando-os/as a refletir sobre as condições históricas, sociais, políticas e educacionais que afetam os processos de ensinar, bem como as aprendizagens e o desenvolvimento de processos psicológicos complexos como pensamento, atenção, memória, percepção e, por consequência, a apropriação e a produção de sentidos sobre os conteúdos escolares e sobre a própria escola (p. 46).

Através da problematização dessa realidade vivenciada por professores nas escolas brasileiras, reitera-se a necessidade de repensar a forma como se oferece suporte às práticas docentes. Muito antes de apenas “preparar palestras”, deve-se entender que o distanciamento da identidade docente dificulta as relações estabelecidas no cotidiano escolar. Isto é, um professor integrado ao seu papel profissional se sente fortalecido e engajado com a educação; ao passo que um professor desassistido, e desconectado da potência do seu trabalho, seguirá sendo sustentado pela “intuição”.

“QUANDO A ‘INTUIÇÃO’ NÃO SUSTENTA A PRÁTICA, O QUE ME RESTA?”: REPENSANDO AS NECESSIDADES DOCENTES

A palavra “intuição”, quando pesquisada no dicionário on-line Michaelis (2025), traz o significado geral de “conhecimento direto e espontâneo de uma verdade de qualquer natureza, que serve de base para o raciocínio discursivo e remete não apenas às coisas, mas também às relações que entre elas se dão.” O conceito aqui discutido, referindo-se à prática docente, traz a reflexão sobre a sustentação de uma prática profissional embasada em experiências muito pessoais, o que destoa da intencionalidade da profissão.

Sair de uma prática embasada na “intuição” e voltar-se para uma prática embasada na intencionalidade, também depende dos aspectos formativos recebidos pelos



professores. Da Silva, Guilherme e Brito (2023), afirmam a necessidade de que os cursos que formam professores

[...] se integrem a um conjunto coerente de orientações, visando garantir que os atores mais destacados em atuação no cenário educacional, os professores, possam agir efetiva e intencionalmente para a garantia da qualidade da educação nacional (p.3).

Se há necessidade de ainda hoje de problematizar esse assunto, mesmo após anos de atuação da prática docente no país, muito se deve ao histórico de como aqui no Brasil foram nomeando o trabalho de professores que atuam com crianças. Ainda segundo Da Silva, Guilherme e Brito (2023), essa função profissional até hoje é aceita socialmente como se estivesse inserida no campo dos cuidados físicos às crianças, sendo então tida como distante de um fazer profissional que exige estudo e capacitação.

Martins, Oster e Sehnem (2025), apresentam dados da “[...] plataforma virtual que permite acesso aos indicadores compilados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC)” (p.5), que refletem indicadores da formação docente no Brasil. Dentre os dados identificados evidenciou-se uma lacuna na formação dos professores que atuam na Educação Infantil, o que torna problemática a oferta de educação de qualidade desde a primeira infância. Ao citar Geglio e Nascimento (2023), os autores ilustram que há uma “[...] percepção social que minimiza a complexidade e a relevância dos primeiros anos de Ensino, essenciais para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças” (p.10).

Imagine atuar em um contexto profissional em que tanto a sociedade, quanto os espaços formativos dificultam o entendimento do seu real papel profissional como professor. Ao imaginar esse cenário, e perceber essa demanda na atuação como psicóloga escolar, faz-se necessário dialogar sobre como isso se intensifica quando o professor se depara com as reais necessidades de sua prática, que vão muito além de “dar aula”. Ser professor, ou melhor, tornar-se professor, é exercer uma profissão, a qual requer habilidades que precisam ser aprendidas e refinadas constantemente.

Vasconcelos e Rocha (2024) pontuam que “o desenvolvimento profissional não se inicia apenas no ingresso nos cursos de formação de professores, mas se integra a um processo contínuo ao longo da carreira profissional” (p.4). Por isso não se deve tentar compreender essa profissão sem ressignificar o lugar social que ela vem ocupando historicamente. A formação acadêmica é uma das bases para a prática, mas é no



cotidiano das relações escolares que os professores serão convocados e repensar suas práticas.

Repensar as práticas é tanto sobre acessar o conhecimento científico, quanto promover espaços de atualização sobre o conhecimento acerca da práxis. O conhecimento é construído nas relações, e precisa fazer sentido. Sobre isso, Libâneo (1990) traz como contribuição a essa discussão o fato de que:

A formação profissional para o magistério requer, assim, uma sólida formação teórico-prática. Muitas pessoas acreditam que o desempenho satisfatório do professor na sala de aula depende de vocação natural ou somente da experiência prática, descartando-se a teoria (p.28).

O autor confirma a compreensão de que há sim uma necessidade de formação técnico-científica, mas também de uma formação técnico-prática (Libâneo, 1990). Isto é, a “intuição” nos leva para um entendimento errado sobre o que devemos construir em nossa prática profissional. Porém, a teoria sem a vivência do “chão da escola” também acaba ficando vazia. Precisamos compreender então que o que permanece quando não nos seguramos apenas na “intuição” deve ser a conexão entre técnica e prática.

Freire (1997) nos convida a questionar o lugar de nomear as professoras como “tia”, sendo a professora então colocada em um papel “familiar” com as crianças. Sendo assim, daria a compreensão de que não haveria exigência profissional para ser “tia”. Embasar seu trabalho em aspectos científicos, como por exemplo, a própria na pedagogia, é exatamente buscar promover uma educação de qualidade para todos. No cotidiano escolar, podemos identificar que muitos pedagogos não se reconhecem como atuantes de uma ciência.

Pode ser que muitos professores que atuam com crianças confundam a necessidade de técnica com uma ideia de distanciamento da relação com o aluno; mas não é disso que se trata. Precisamos construir a percepção de que as crianças são seres em desenvolvimento, e quanto menos se entende sobre seu desenvolvimento, menos o professor conseguirá cumprir o seu papel. Freire (1997) afirma que o fazer docente requer uma prática que:

Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica (p.8).

Como tentativa de responder a pergunta inserida neste tópico, sobre o que resta se não for a intuição, podemos citar a pesquisa realizada por Rego e Fontoura (2024).



Nela, as autoras analisam a história das políticas de formação docente no Brasil, permeadas pelas disputas educacionais, e como estas vêm impactando no fazer docente.

O fazer docente não pode ser entendido como desarticulado das demandas sociais, tampouco das experiências docentes. Por isso, o que pode sustentar o fazer docente são características adquiridas “[...] ao longo da história de vida e da prática docente exercida”, de modo que “o professor constrói teoria através de sua prática” (Rego e Fontoura, 2024, p.8).

Que essas reflexões, iniciadas no cotidiano escolar, possam seguir sendo sempre embasadas por um fazer teórico-prático, engajado com a transformação social, e alinhado com as necessidades do campo profissional. Quanto mais nos apropriamos dessa trajetória historicamente construída, menos seremos aviltados em nossos direitos fundamentais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dos dados coletados, bem como sobre o relato de experiência desenvolvido, compreende-se que ainda há um constante e longo caminho que deve ser percorrido na formação docente brasileira para lançarmos luz a essa problemática. O fazer docente sustentado por uma ideia de “intuição” reflete a história dos espaços que foram sendo ofertados para os professores, deixando marcas até hoje na prática cotidiana.

Os conflitos existentes na construção para apropriação da identidade docente seguem sendo forjados pela desconexão entre, a realidade precarizada das relações de trabalho, e as fantasias sobre o que envolve a profissão. Invisibilizar as condições de trabalho dos professores pedagogos é também não dialogar com o início da trajetória do docente. Cada professor iniciou sua história com desejos a serem atingidos, mas ao não terem dimensão sobre o seu real papel profissional, somando-se às lacunas formativas, deparam-se com a “intuição” como uma saída.

Conclui-se que há uma intensa necessidade de ampliar as discussões sobre esse tema, visando cada vez mais o embasamento técnico-científico do fazer docente. Somando-se a isso, é fundamental cuidar dessa formação desde as matrizes dos cursos de graduação, até as formações continuadas nas instituições escolares.

REFERÊNCIAS



BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

CAIXETA, Sara da Silva. *Unidocência: uma análise do trabalho pedagógico de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/20691/1/Unidoc%c3%aanciaAnaliseTrabalho.pdf>> Acesso em 15 de abril de 2025.

CERICATO, Itale Luciane. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 97, p. 273-289, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/ZGXLgG4kzTjqx5bqcc9pshS/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em 08 de março de 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica. 2. ed. Brasília: CFP, 2019. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Resolução nº 23, de 13 de outubro de 2022. Institui condições para concessão e registro de psicóloga e psicólogo especialistas; reconhece as especialidades da Psicologia e revoga as Resoluções CFP nº 13/2007, nº 3/2016 e nº 18/2019. *Diário Oficial da União*, 21 out. 2022, seção 1, p. 159. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-23-de-13-de-outubro-de-2022-437945688>

DA SILVA, Maria Cristina Mesquita; GUILHERME, Alexandre Anselmo; BRITO, Renato de Oliveira. A Base Nacional de Formação Docente e o curso de Pedagogia: cenários e perspectivas da formação inicial de pedagogos no Brasil. *Rev. bras. Estud. pedagog.*, Brasília, v. 104, e5273, 2023. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/N7BSCsfnrw46yt44bcrRX6p/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em 20 de agosto de 2025.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousar ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 1997.

GROFF, Apoliana Regina; SOUZA, Simone Vieira. Práticas não medicalizantes na educação: contribuições da psicologia educacional na formação inicial e continuada de docentes. Pp. 33-53. In: OLTRAMARI, Leandro Castro, FEITOSA, Ligia Rocha Cavalcante; GESSER, Marivete. Org. *Psicologia escolar e educacional [recurso eletrônico] : processos educacionais e debates contemporâneos*. Florianópolis: Edições do Bosque UFSC/CFH, 2020.

LA TAILLE, Yves de; DE OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1990.



LOPES, Juliana Silva; CORD, Denise. PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL: CONTEXTUALIZAÇÃO E ATUAÇÃO NÃO MEDICALIZANTE HISTÓRIA. PP.24-33. In: GROFF, Apoliana Regina; DE MORAES, Marta Corrêa; ROSA, Rogério Machado. Org. *Formação continuada: psicologia escolar e educacional na contemporaneidade*. Florianópolis: Edições do Bosque, UFSC. 2021.

MARTINS, Angela Maria; OSTER, Vanessa Viebrantz; SEHNEM, Edmar Lucas Ferreira. Cenário da formação inicial de professores da Educação Básica no Brasil: avanços e fragilidades. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.* 33 (128). Jul 2025. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/jRW83nPDwMX5SMGHZfqPCnQ/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em 20 de agosto de 2025.

MICHAELIS. Intuição. In: *MICHAELIS – Dicionário on-line*. São Paulo: Melhoramentos, 2025. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/intui%C3%A7%C3%A3o/>.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Segmentações históricas e contemporâneas da profissão docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, p. e260095, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/7mvbY5JgtLcBPHGttv6bgtg/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em 20 de agosto de 2025.

REGO, Flaviane Coutinho Neves Americano; FONTOURA, Helena Amaral da. O que sabemos sobre formar professores/as no contexto das disputas educacionais no Brasil? *Educar em Revista*, Curitiba, v. 40, e86000, 2024. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/x4HPJnrYmFbnStPGSNb5s4R/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em 20 de agosto de 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico* [livro eletrônico]. 1ª. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VASCONCELOS, Clenya Ruth Alves; ROCHA, Solange Helena Ximenes. O que Dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores sobre o Desenvolvimento Profissional Docente no Brasil. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 49, e131966, 2024. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236131966vs01>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/xfT5dNSjW7hXBfMc4Zy9tBH/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em 20 de agosto de 2025.

