

# DESENVOLVIMENTO HUMANO SAUDÁVEL NA ESCOLA: UM OLHAR GESTÁLTICO

HEALTHY HUMAN DEVELOPMENT IN THE SCHOOL CONTEXT: A GESTALT  
PERSPECTIVE

Ciências Humanas, Ciências da Saúde • 15/07/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/783650383](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/783650383)

---

Mariana Travassos da Fonseca<sup>1</sup>

Letícia Caroline Cardoso Fonseca<sup>2</sup>

---

## RESUMO

A escola constitui um importante espaço de desenvolvimento humano, participando da construção de conhecimentos, relações e subjetividades. Nesse contexto, este estudo teve como objetivo refletir sobre as contribuições da Gestalt-terapia para a compreensão do desenvolvimento humano no ambiente escolar, estabelecendo aproximações teóricas entre essa abordagem e os campos da Psicologia Escolar e da educação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza teórico-bibliográfica e abordagem reflexiva, fundamentada em obras clássicas e contemporâneas da educação, da Psicologia Educacional, do desenvolvimento humano e da Gestalt-terapia. As discussões evidenciaram que as transformações ocorridas na educação e na Psicologia Escolar ampliaram a compreensão da escola para além da transmissão de conhecimentos, reconhecendo-a como um espaço que participa ativamente na construção de sujeitos e do desenvolvimento humano. A perspectiva gestáltica mostrou-se relevante ao compreender o sujeito em permanente relação com o ambiente, valorizando conceitos como contato, awareness, responsabilidade e ajustamento criativo. Conclui-se que as contribuições da Gestalt-terapia para o contexto escolar não se restringem à transposição de práticas clínicas para a instituição, mas relacionam-se principalmente à forma como concebe o desenvolvimento humano, oferecendo subsídios para reflexões e práticas educacionais mais sensíveis às singularidades e às dimensões relacionais envolvidas na experiência educativa.

**Palavras-chave:** Gestalt-terapia; Desenvolvimento humano; Psicologia Escolar; Educação; Escola.

## ABSTRACT

Schools play a fundamental role in human development by fostering

the construction of knowledge, relationships, and subjectivity. Within this context, this study aimed to examine the contributions of Gestalt therapy to the understanding of human development in educational settings, establishing theoretical connections between this approach, School Psychology, and education. This qualitative, theoretical-bibliographic study adopted a reflective approach and was based on classical and contemporary literature in education, Educational Psychology, human development, and Gestalt therapy. The analysis indicates that changes in education and School Psychology have expanded the understanding of schools beyond their traditional role of knowledge transmission, recognizing them as environments that actively contribute to the constitution of individuals and to human development. From a Gestalt perspective, human beings are understood as existing in continuous interaction with their environment, highlighting concepts such as contact, awareness, responsibility, and creative adjustment. The study concludes that the contributions of Gestalt therapy to educational settings extend beyond the application of clinical practices in schools. Rather, they stem from its understanding of human development, offering a theoretical framework that supports reflection and educational practices more responsive to individual uniqueness and to the relational dimensions inherent in the educational experience.

**Keywords:** Gestalt therapy; Human development; School Psychology; Education; School.

## 1. INTRODUÇÃO

A educação constitui um dos principais espaços de desenvolvimento humano e de formação social, participando da construção de conhecimentos, valores, relacionamentos e formas de compreender

o mundo. Isto é, a função da escola vai além de ensinar conteúdos programáticos, ela assume um papel relevante na constituição dos sujeitos, influenciando aspectos cognitivos, emocionais, sociais e relacionais do desenvolvimento. De acordo com Papalia e Feldman (2013), o desenvolvimento humano envolve múltiplas dimensões interdependentes e ocorre em constante interação com os ambientes nos quais os indivíduos estão inseridos. De modo semelhante, Coll, Marchesi e Palacios (2007) destacam que os processos de desenvolvimento, aprendizagem e socialização são fortemente influenciados pelos contextos de participação social e educacional.

Ao longo da história da educação brasileira, diferentes concepções de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano orientaram as práticas escolares. Durante grande parte desse percurso, predominou uma compreensão da escola voltada à transmissão de conhecimentos, à disciplina e à adaptação dos estudantes às normas institucionais e sociais (Saviani, 1999). Embora tais aspectos compoñham a realidade educacional, perspectivas críticas passaram a questionar modelos centrados exclusivamente no desempenho acadêmico e na adequação a padrões preestabelecidos, ampliando as discussões sobre a formação humana e o papel social da escola.

Com o avanço das discussões críticas acerca da educação, especialmente a partir das contribuições de Paulo Freire, na segunda metade do século XX, passou-se a debater, no Brasil, o processo educativo como uma prática dialógica, mais humana e transformadora. Para Freire (1996), educar não significa apenas passar conhecimentos, mas construir possibilidades para a produção do saber por meio do diálogo, da reflexão crítica e da valorização das experiências dos sujeitos. Nessa perspectiva, a escola

deixa de ser entendida exclusivamente como espaço de instrução e passa a ser concebida também como um espaço de aprendizagem mútua, horizontalidade de relações, construções mediadas e descobrimento das subjetividades.

É nessa realidade que a Psicologia Escolar começa a ser transformada deslocando-se gradativamente de modelos tradicionais. Aos poucos, a visão centrada exclusivamente na avaliação individual e na adaptação do aluno à escola começou a ser questionada, abrindo espaço para uma atuação mais atenta às relações institucionais, sociais e emocionais presentes no cotidiano escolar. O psicólogo escolar, que antes atuava identificando inadequações dos estudantes, passa, então, a compreender a escola como um espaço atravessado por múltiplas experiências e relações humanas, considerando os muitos aspectos que contribuem para a constituição dos sujeitos (Patto, 2022; Machado; Souza, 1997).

Entende-se por escolas tradicionais aquelas cujos modelos educacionais privilegiam a transmissão de conteúdos e atribuem ao professor papel central e protagonista no processo de ensino-aprendizagem. Ainda amplamente presentes no contexto brasileiro, tais modelos tendem a enfatizar aspectos pedagógicos, acadêmicos e disciplinares da formação, direcionando menor atenção às dimensões subjetivas, relacionais e emocionais que também participam do desenvolvimento humano. Em contraposição, perspectivas educacionais mais recentes têm defendido uma compreensão ampliada da escola, reconhecendo a importância de abordagens interdisciplinares e da atuação de diferentes profissionais, dentre elas, a Psicologia, na promoção do desenvolvimento integral dos estudantes.

A Psicologia ocupa lugar de destaque no contexto escolar por dedicar-se à compreensão dos processos humanos que atravessam as experiências educativas. Para além da aprendizagem formal, a escola constitui um espaço de convivência, construção de vínculos, negociações, conflitos e desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais que acompanham os sujeitos ao longo da vida. Nesse sentido, compreender as relações estabelecidas entre os indivíduos e os contextos nos quais estão inseridos torna-se fundamental para pensar os processos educativos em sua complexidade. Conforme destacam Coll, Marchesi e Palacios (2007), desenvolvimento, aprendizagem e socialização constituem processos intimamente relacionados, evidenciando a importância de uma compreensão ampliada do papel da escola na formação humana.

Refletir sobre a escola, portanto, implica também refletir sobre as concepções de ser humano que sustentam as práticas educacionais desenvolvidas. Uma vez que a escola influencia ativamente dos processos de formação humana, torna-se importante questionar as perspectivas de desenvolvimento que orientam as relações estabelecidas nesse contexto e quais contribuições a Psicologia pode oferecer para sua compreensão.

Entre as diferentes abordagens psicológicas, a Gestalt-terapia apresenta contribuições significativas para essa discussão ao compreender o sujeito como um ser em constante relação com o ambiente e em permanente processo de desenvolvimento. Fundamentada em pressupostos fenomenológicos, existenciais e humanistas, a abordagem valoriza a experiência vivida, o contato, a awareness, a capacidade de escolha e a responsabilidade, compreendendo o desenvolvimento humano como um fenômeno

construído nas relações entre organismo e ambiente (Perls; Hefferline; Goodman, 1997; Yontef, 1998).

Embora a Gestalt-terapia apresente uma compreensão de ser humano e de desenvolvimento que dialoga diretamente com questões presentes no contexto educacional, ainda são relativamente escassas as produções que articulam essa abordagem aos campos da educação, do desenvolvimento humano e da Psicologia Educacional. Grande parte da literatura gestáltica disponível permanece concentrada no contexto clínico, com menores contribuições no campo e das relações estabelecidas no ambiente escolar. Tal percepção evidencia a relevância de ampliar as discussões acerca das possíveis contribuições da perspectiva gestáltica para a compreensão da escola enquanto espaço de desenvolvimento humano, produção de sentidos e construção de subjetividades, especialmente diante das aproximações já identificadas entre Gestalt-terapia e educação (Dusi; Neves; Antony, 2006).

No ambiente escolar, essa perspectiva possibilita uma compreensão mais sensível das relações estabelecidas entre estudantes, professores, famílias e instituição. Para a Gestalt-terapia, “a experiência acontece na fronteira de contato entre organismo e ambiente” (Perls; Hefferline; Goodman, 1997), o que permite pensar a escola como espaço de encontros, trocas e construção de experiências humanas.

Portanto este artigo tem como objetivo propor uma reflexão sobre as contribuições da Gestalt-terapia para a compreensão do desenvolvimento humano no contexto escolar, partindo do seguinte questionamento: de que maneira os conceitos da Gestalt-terapia



podem contribuir para a compreensão dos processos de desenvolvimento e das relações estabelecidas no ambiente educacional? Como objetivos específicos, busca-se apresentar aspectos históricos da Psicologia Escolar no Brasil; discutir a compreensão gestáltica de desenvolvimento humano; e refletir sobre as contribuições da Gestalt-terapia para a compreensão das relações e experiências presentes no ambiente escolar.

Ao propor essa reflexão, espera-se contribuir para o fortalecimento das discussões acerca das interfaces entre Gestalt-terapia, Psicologia Escolar e educação, ampliando o debate sobre o desenvolvimento humano e a formação dos sujeitos no contexto escolar.

## **2. METODOLOGIA**

Este artigo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza teórico-bibliográfica e abordagem reflexiva, fundamentada na análise de obras clássicas e contemporâneas dos campos da educação, do desenvolvimento humano, da Psicologia Escolar e da Gestalt-terapia. A investigação busca estabelecer aproximações teóricas entre a Psicologia Escolar e a perspectiva gestáltica, tomando o desenvolvimento humano como eixo central de análise. Para isso, foram examinadas contribuições de autores que discutem a formação humana, os processos educativos e as relações presentes no contexto escolar, com o objetivo de refletir sobre as possíveis contribuições da Gestalt-terapia para a compreensão do desenvolvimento humano na escola.

## **3. DISCUSSÃO**

### **3.1. Função Social da Escola: Breves Considerações Históricas**



Se “educação é um ato político” (Freire, 2000), a relação entre Psicologia e Educação deve, também, considerar sua dimensão política. Sob este prisma, percebe-se que a educação, principalmente em ambiente escolar, é um processo de experiência humana com profundas consequências sociais. Educação não pode ser reduzida a um método mecânico de instrução, nem aprendizagem a um montante de informações memorizadas. Educação é um processo em que se pode propiciar o pensamento crítico sobre questões da vida e da sociedade (Guzzo; Ribeiro, 2019).

Curiosamente, essa compreensão ampliada da educação aproxima-se da etimologia grega da palavra *scholé*, que significa “lugar do ócio” (Chalita, 2008, p. 188 *apud* Cremer, 2015). Esse significado parece bastante distante daquilo que se observa atualmente nas instituições escolares e das expectativas frequentemente dirigidas aos estudantes. O autor (2008 *apud* Cremer, 2015) ainda continua: “a educação grega, a *Paideia*, era interdimensional. [...] Desenvolvia as dimensões da razão, do desejo, do sentimento e da relação com o transcendente”. Fica evidenciado, por esse trecho, o contraste significativo entre a escola contemporânea e a ideia grega original de escola.

A escola, enquanto instituição social, ocupa papel central na formação dos sujeitos e na organização da vida coletiva. Entretanto, sua função social mudou muito ao longo dos séculos, sendo atravessada por diferentes concepções de educação, de sujeito e de sociedade. No Brasil, os modelos educacionais foram historicamente influenciados por perspectivas voltadas à disciplina, à transmissão de conteúdos e à preparação dos indivíduos para adaptação às normas sociais vigentes (Saviani, 1999).

Conforme discute Saviani (1999), a pedagogia tradicional organizava-se a partir da centralidade do professor e da transmissão sistematizada do conhecimento, cabendo aos alunos assimilar os conteúdos apresentados e adequar-se às exigências institucionais estabelecidas. Nessa configuração, a escola assumia não apenas a função de instrução, mas também de organização e regulação dos comportamentos, orientando a formação dos indivíduos para a incorporação de valores e modos de agir considerados socialmente desejáveis para a sociedade da época ou, como colocado por Freire e Shor (1987, p. 21), “a estrutura do conhecimento oficial é também a estrutura da autoridade social”.

Aspectos relacionados à disciplina, à obediência e à adequação às normas sociais tornaram-se elementos fortemente presentes na estrutura escolar, especialmente em modelos educacionais mais tradicionais. Tal perspectiva contribuiu para a construção de práticas pedagógicas centradas na padronização dos sujeitos, frequentemente reduzindo as possibilidades de expressão das singularidades e das experiências subjetivas presentes no ambiente escolar. Em modelos mais rígidos e controladores, o desenvolvimento humano tende a ser compreendido prioritariamente a partir da capacidade dos indivíduos de corresponder às expectativas institucionais e sociais, relegando a segundo plano aspectos relacionados à autonomia, à experiência e à construção singular de sentidos (Foucault, 2004; Freire, 1996; Coll; Marchesi; Palacios, 2007).

Segundo Michel Foucault (2004), instituições disciplinares, como escolas, quartéis, hospitais e fábricas, operam por meio de mecanismos de vigilância, avaliação e controle capazes de regular comportamentos e produzir formas específicas de subjetivação. Em

suas análises acerca das relações entre poder e saber, o autor desenvolve conceitos como disciplina, normalização e biopoder, discutindo os processos pelos quais instituições sociais participam da docilização dos corpos e da constituição de modos específicos de subjetividade, moldando indivíduos às normas e expectativas socialmente estabelecidas (Foucault, 1984; 2004). No contexto escolar, esses mecanismos manifestam-se em práticas de classificação, comparação, avaliações constantes e estabelecimento de padrões considerados adequados de desempenho e comportamento. Sob essa perspectiva, a escola não atua apenas na transmissão de conhecimentos, mas também participa da produção de modos de agir, pensar e se relacionar socialmente.

Compreende-se que a experiência escolar ultrapassa os limites da aprendizagem formal. Ao longo do processo educativo, estudantes não apenas adquirem conhecimentos, mas também constroem percepções sobre si mesmos, sobre os outros e sobre seu lugar no mundo. As relações estabelecidas no ambiente escolar, bem como os valores, normas e expectativas presentes na instituição, participam da constituição das subjetividades e influenciam diferentes formas de pertencimento, participação e desenvolvimento humano (Vygotsky, 1998). Isto é, a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1998) compreende o desenvolvimento psicológico como um processo constituído nas interações sociais e nas práticas culturais, evidenciando o papel dos contextos educativos na formação dos sujeitos.

No cenário brasileiro, essas características assumiram contornos particulares durante o período da ditadura militar (1964-1985), quando a educação foi atravessada por políticas voltadas ao controle ideológico, à valorização da disciplina e à formação de sujeitos

alinhados aos interesses do regime ditatorial. Embora a escola não possa ser reduzida à experiência desse período histórico, diferentes autores apontam que práticas pautadas na hierarquia, na obediência e na padronização dos comportamentos foram fortalecidas nesse contexto, produzindo efeitos que ultrapassaram o fim do regime militar e permaneceram presentes em determinadas concepções de educação (Saviani, 2021; Ceceña *apud* Cavalcante, 2025). Tal cenário contribuiu para intensificar debates acerca da função social da escola e da necessidade de modelos educacionais mais democráticos e participativos.

Além das funções de disciplinamento e regulação social, a escola também passou a ser fortemente influenciada pelas demandas econômicas e produtivas de cada período histórico. Para Frigotto (2010), a educação não deve ser reduzida às exigências do sistema econômico ou à lógica da produtividade, uma vez que sua função envolve também a formação crítica, o desenvolvimento humano e a construção de práticas sociais emancipatórias. Quando subordinada predominantemente a objetivos utilitários e à preparação para o mercado de trabalho, a escola corre o risco de instrumentalizar o conhecimento e restringir sua função formativa, reduzindo sua atenção aos aspectos relacionados à autonomia, à reflexão crítica e à constituição dos sujeitos. (Frigotto, 2010).

Embora tais práticas tenham historicamente marcado a organização escolar, diferentes movimentos pedagógicos passaram a questionar modelos excessivamente rígidos e centrados apenas na transmissão de conteúdos. Paulo Freire traz em suas obras discussões críticas sobre uma educação mais humana e dialógica. Para Freire (1996), ensinar não significa transferir conhecimento de maneira mecânica, mas criar possibilidades para que os sujeitos construam saberes a

partir de suas próprias experiências e da relação estabelecida com o mundo.

A crítica freireana à chamada “educação bancária” problematiza modelos pedagógicos nos quais o estudante ocupa posição passiva diante do conhecimento, onde conteúdos são “depositados” de forma pouco participativa e distante de sua realidade concreta (Freire, 2000). Em oposição a essa lógica, Freire (2000) defende uma educação fundamentada no diálogo, na escuta e na valorização das experiências dos sujeitos, compreendendo o processo educativo como prática humana, relacional e transformadora. Inspirada pelas reflexões de Freire, a escola deixa de ser entendida exclusivamente como espaço de instrução técnica, trazendo um novo olhar social e político para essa questão, e passa a debater-se a importância da escola enquanto espaço de encontros, convivência e construção de subjetividades,

Com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – no Brasil, a escola passou a ser percebida como um ambiente de possibilidades para o desenvolvimento de crianças e jovens (Guzzo; Ribeiro, 2019). Até aquele momento, não se considerava a Psicologia como uma atividade relevante nas escolas, mesmo existindo indicativos em diferentes legislações relacionadas à Educação (Brasil, 2018), de que o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes era objetivo da educação, incluindo o desenvolvimento psicológico (Guzzo; Ribeiro, 2019).

Essas transformações ampliaram a compreensão acerca da função social da escola, que passou a ser concebida para além da formação acadêmica e da preparação para o mercado de trabalho. Tal movimento aproxima-se das discussões produzidas pela Psicologia

Escolar e Educacional, cujos questionamentos passaram a buscar respostas para os fenômenos e desafios presentes no contexto educacional, considerando a complexidade das relações envolvidas no processo educativo, em oposição a explicações centradas exclusivamente no indivíduo, predominantes em períodos anteriores.

Dialoga com perspectivas humanistas e fenomenológicas, como a Gestalt-terapia, que compreendem o desenvolvimento humano como um processo construído nas relações entre sujeito e ambiente. Nessa direção, a escola deixa de ser vista apenas como espaço de instrução ou adaptação social e passa a ser reconhecida como um contexto favorável ao desenvolvimento humano, no qual experiências de contato, diálogo, pertencimento e construção de sentidos participam ativamente da constituição dos sujeitos.

### **3.2. A Psicologia Escolar, o Desenvolvimento Humano e a Escola**

As transformações ocorridas nas concepções de educação ao longo das últimas décadas também produziram mudanças significativas na forma de compreender a atuação da Psicologia Escolar. Historicamente, a presença do psicólogo na escola esteve frequentemente associada a práticas voltadas à avaliação individual dos estudantes e à identificação de dificuldades de aprendizagem e comportamento. Nessa perspectiva, as dificuldades vivenciadas no contexto escolar eram, muitas vezes, compreendidas como questões inerentes ao próprio aluno, privilegiando explicações centradas em características individuais e desconsiderando aspectos relacionais e institucionais envolvidos no processo educativo (Patto, 2022; Souza, 2010).



Embora frequentemente utilizadas como sinônimos, Psicologia Educacional e Psicologia Escolar correspondem a campos distintos, ainda que complementares. A Psicologia Educacional dedica-se à produção de conhecimentos sobre os processos de aprendizagem, desenvolvimento e ensino, oferecendo subsídios teóricos para a compreensão dos fenômenos educacionais. Já a Psicologia Escolar caracteriza-se por uma atuação voltada ao contexto institucional, buscando compreender e intervir nas relações estabelecidas entre os integrantes da comunidade escolar, considerando aspectos históricos, sociais e culturais (Antunes, 2008; Souza, 2010). Mais recente, tem-se a Psicologia Escolar Crítica, endossada pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP), que rejeita o modelo clínico tradicional e a medicalização de problemas sociais, orientando psicólogos a atuar de forma sistêmica na Educação Básica, combatendo desigualdades, preconceitos e garantindo o direito à educação para todos (CFP, 2019).

A partir das contribuições da Psicologia Escolar Crítica, o modelo tradicional passou a ser amplamente questionado. Autoras como Patto (2022) e Souza (2010) destacam a necessidade de superar perspectivas individualizantes e adaptacionistas, compreendendo que as dificuldades encontradas no contexto escolar não podem ser analisadas de forma isolada dos fatores históricos, sociais e institucionais que atravessam a experiência educativa. Nesse sentido, a atuação do psicólogo escolar amplia-se para além da avaliação individual, passando a considerar a escola como um espaço complexo de relações humanas, constituído por estudantes, professores, famílias e demais atores envolvidos na comunidade escolar.



Tal mudança encontra-se diretamente relacionada à adoção de concepções mais abrangentes de desenvolvimento humano. Desenvolvimento e aprendizagem deixam de ser compreendidos como processos exclusivamente individuais ou determinados por fatores biológicos, passando a ser entendidos como fenômenos construídos nas interações entre sujeitos e contextos sociais. Papalia e Feldman (2013) compreendem o desenvolvimento humano como um processo multidimensional, que envolve transformações cognitivas, emocionais, sociais e relacionais ao longo da vida. De modo semelhante, Coll, Marchesi e Palacios (2007) destacam que desenvolvimento, aprendizagem e socialização constituem processos intimamente articulados, fortemente influenciados pelos contextos de participação e pelas experiências vividas nos espaços educativos. Esses autores corroboram mais uma vez com a compreensão de escola não como um contexto de transmissão de conhecimentos, mas reconhecida como espaço privilegiado de influência educacional, no qual os processos de desenvolvimento, aprendizagem e socialização se produzem de forma articulada, por meio das relações e experiências compartilhadas (Coll; Marchesi; Palacios, 2007).

As contribuições da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky (1998) reforçam a compreensão de que os processos educativos e de desenvolvimento se constituem nas relações sociais e são mediados pela cultura. Para o autor, a aprendizagem e o desenvolvimento são produzidos nas interações estabelecidas (mediadas) com o outro, atribuindo aos contextos educativos papel central na formação das funções psicológicas superiores. Sob essa ótica, as relações estabelecidas entre estudantes, professores e comunidade escolar participam ativamente dos processos de desenvolvimento e da construção compartilhada de significados (Vygotsky, 1998).

Já, ao estabelecer uma aproximação com a neurociência, Antonio Damasio (2012) demonstra que processos emocionais e cognitivos são indissociáveis, indicando que contextos marcados por medo, pressão excessiva e insegurança podem comprometer tanto a aprendizagem quanto o equilíbrio emocional. Considerando esse aspecto, a promoção da saúde mental no ambiente escolar não pode ser ignorada, nem reduzida à ausência de transtornos psíquicos, mas deve envolver a construção de relações mais acolhedoras, dialógicas e inclusivas, capazes de favorecer a proteção emocional, a participação e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Em consonância com os autores supracitados, a BNCC, Base Nacional Comum Curricular, traz o termo “desenvolvimento humano integral” (Brasil, 2018, p. 14), – usado inicialmente pelo movimento dos Pioneiros da Educação Nova na década de 1930 (Azevedo, 1932) – que remete à compreensão da complexidade do desenvolvimento em si, rompendo com visões reducionistas que acabam por favorecer a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva (Brasil, 2018, p.14).

Compreender a escola como espaço de desenvolvimento humano implica também reconhecer que processos de aprendizagem, desenvolvimento emocional e relações institucionais não podem ser analisados de maneira fragmentada. Maria Helena Souza Patto (2022) evidencia que o chamado fracasso escolar não pode ser compreendido como consequência exclusiva de limitações individuais, mas como resultado de práticas institucionais e sociais que produzem exclusão e desigualdade. Ao responsabilizar o estudante por dificuldades geradas, em grande medida, pelas

próprias condições do sistema educacional, a escola reforça processos de culpabilização e sofrimento psíquico.

Esse argumento apresentado por Patto (2022) aproxima-se da compreensão de Damasio (2012) acerca da influência de ambientes marcados por medo, pressão e insegurança sobre o equilíbrio emocional e os processos de aprendizagem. Em diálogo com essa perspectiva, Carvalho e Navarro (2020) defendem que a compreensão do estudante em sua totalidade exige considerar a articulação entre desenvolvimento emocional, aprendizagem e contexto social.

Autores vinculados à Psicologia Escolar Crítica defendem a superação do paradigma tradicional de atuação, marcado pela centralidade do modelo clínico e pela tentativa de adaptação do estudante às exigências escolares (Patto, 2022; Souza, 2010; Giongo; Oliveira-Menegotto, 2010; Moreira; Guzzo, 2014; CFP, 2019). Para Giongo e Oliveira-Menegotto (2010), faz-se necessário superar o fazer clínico na escola, propondo uma atuação voltada à instituição como um todo e não apenas ao estudante como sujeito a ser (re)adequado ao meio social.



*Não se trata de culpabilizar alguém pelo fracasso escolar e sim de comprometer todos os envolvidos na cena do ensino-aprendizagem. É preciso romper com a visão linear e assumir uma visão sistêmica do fenômeno. É preciso que o psicólogo escolar não se pergunte sobre o motivo pelo qual a criança não aprende e sim sobre o que ocorre no processo que faz com que ela não aprenda (Oliveira-Menegotto e Fontoura, 2015).*

A mudança de perspectiva proposta pela Psicologia Escolar Crítica implica deslocar o foco da atuação psicológica da adequação do indivíduo para a compreensão das relações que atravessam a experiência educativa (Souza, 2010). Ao reconhecer a escola como um dos pilares do desenvolvimento humano e da formação das subjetividades, amplia-se também o campo de atuação do psicólogo escolar, que passa a intervir sobre as condições relacionais e institucionais que favorecem ou dificultam os processos de aprendizagem e desenvolvimento (Souza, 2010; Moreira; Guzzo, 2014; CFP, 2019;).

A Psicologia Escolar passa, assim, a ocupar papel relevante na promoção do desenvolvimento humano, contribuindo para a construção de ambientes mais acolhedores, dialógicos e sensíveis às singularidades dos sujeitos. Sua atuação não se restringe à intervenção diante de dificuldades já instaladas, mas envolve também ações voltadas ao fortalecimento das relações escolares, à mediação de conflitos, à construção de espaços de escuta e ao

favorecimento de condições que possibilitem o desenvolvimento integral dos estudantes (Moreira; Guzzo, 2014; CFP, 2019).

Ao considerar a escola como espaço de desenvolvimento humano, a atuação da Psicologia Escolar também se relaciona com práticas de promoção e prevenção em saúde. Tal compreensão ultrapassa perspectivas restritas à identificação de transtornos ou dificuldades individuais, reconhecendo que condições de acolhimento, pertencimento, participação e qualidade das relações influenciam diretamente o bem-estar dos sujeitos. Assim, a promoção da saúde no contexto escolar envolve a construção de ambientes capazes de favorecer o desenvolvimento emocional, social e relacional de estudantes e profissionais da educação (Ronchi, Iglesias, Avellar, 2018; Oliveira *et al.*, 2024; CFP, 2019).

Essa compreensão é reforçada por estudos recentes sobre saúde mental no contexto educacional, os quais apontam que a escola ocupa posição estratégica na promoção do bem-estar emocional e na identificação precoce de situações de sofrimento psíquico, constituindo-se como espaço privilegiado para a construção de ações preventivas e de fortalecimento das relações interpessoais (Nunes; Correia, 2025; Estanislau; Bressan, 2014). A promoção de saúde, especialmente no campo da saúde mental, extrapola abordagens centradas exclusivamente na doença ou no diagnóstico, envolvendo a construção de ambientes escolares capazes de favorecer acolhimento, participação, segurança e desenvolvimento integral dos estudantes.

Ao atuar de forma preventiva e institucional, a Psicologia Escolar contribui para a construção de ambientes educativos mais saudáveis e para a identificação precoce de situações de sofrimento

psíquico. Aspectos como excesso de cobrança, relações pouco acolhedoras, medo do fracasso, experiências recorrentes de exclusão e fragilidade dos vínculos podem interferir não apenas no bem-estar emocional, mas também nos processos de aprendizagem, participação e desenvolvimento humano (Damasio, 2012; Moreira; Guzzo, 2014; Estanislau; Bressan, 2014). Sob essa perspectiva, promover saúde mental na escola implica reconhecer que as experiências relacionais vividas no cotidiano escolar exercem influência direta sobre a constituição subjetiva dos estudantes e sobre suas possibilidades de desenvolvimento.

Compreender a escola como espaço de desenvolvimento humano implica reconhecer que o cuidado com os processos de aprendizagem, com a saúde mental e com a constituição subjetiva dos estudantes não deve ser atribuído exclusivamente a profissionais especializados, mas compreendido como dimensão constitutiva das relações pedagógicas e institucionais que atravessam o cotidiano escolar (Moreira; Guzzo, 2014; CFP, 2019). A promoção de ambientes acolhedores, dialógicos e sensíveis às singularidades depende de uma atuação da Psicologia Escolar em nível institucional, favorecendo a construção coletiva de práticas voltadas à participação, ao fortalecimento dos vínculos e ao sentimento de pertencimento de todos os envolvidos naquele espaço. Esta compreensão parte do reconhecimento de que as experiências vividas na escola influenciam a forma como os sujeitos se percebem, se relacionam e atribuem sentidos às suas trajetórias de desenvolvimento.

Embora educadores ocupem posição privilegiada na identificação de sinais de desequilíbrio emocional e na construção de relações pautadas pela escuta e pelo acolhimento, não cabe exclusivamente



a esses profissionais a responsabilidade pelo acompanhamento das demandas relacionadas à saúde mental (Estanislau; Bressan, 2014). A complexidade das questões que atravessam o ambiente escolar exige uma atuação multiprofissional, articulada e comprometida com a compreensão dos diferentes fatores que participam do desenvolvimento humano (CFP, 2019). Nesse contexto, a presença da Psicologia Escolar torna-se especialmente relevante, não apenas para intervir diante de dificuldades já instaladas, mas para contribuir com a construção de práticas institucionais voltadas à promoção do desenvolvimento, à prevenção do sofrimento psíquico e ao fortalecimento das relações que constituem a experiência educativa.

### **3.3. Desenvolvimento Humano e Conceitos da Gestalt-Terapia**

Se a escola participa ativamente dos processos de desenvolvimento humano, torna-se relevante refletir sobre quais concepções de sujeito e de desenvolvimento podem contribuir para a compreensão das experiências vividas no contexto educacional. Nesse sentido, a Gestalt-terapia oferece importantes contribuições ao compreender o desenvolvimento não como uma sequência linear de aquisições ou etapas previamente determinadas, mas como um processo contínuo de construção nas relações estabelecidas entre sujeito e ambiente.

Sob essa perspectiva, o desenvolvimento humano ocorre por meio de processos permanentes de ajustamento criativo, nos quais o indivíduo busca responder às demandas do meio preservando sua singularidade e suas possibilidades de autorregulação. Para Perls, Hefferline e Goodman (1997), a experiência humana constitui-se na fronteira de contato entre organismo e ambiente, sendo impossível compreender o sujeito de forma dissociada dos contextos e das

relações que o atravessam. Assim, quando o ambiente favorece experiências de reconhecimento, segurança e abertura ao contato, ampliam-se as possibilidades de desenvolvimento e integração; por outro lado, contextos excessivamente rígidos, normativos ou excludentes podem restringir a expressão das singularidades e favorecer experiências de retraimento, insegurança e sofrimento emocional (Perls; Hefferline; Goodman, 1997; Zinker, 2007).

Essa compreensão aproxima-se das formulações de Papalia e Feldman (2013), para quem o desenvolvimento humano envolve dimensões físicas, cognitivas, emocionais e sociais, sendo continuamente influenciado pelas relações e pelos contextos nos quais os sujeitos estão inseridos. Em diálogo com as ideias de Papalia e Feldman, a Gestalt-terapia, fundamentada em pressupostos fenomenológicos, existenciais e humanistas, propõe uma visão integrada do sujeito, considerando que sua existência se constitui nas experiências vividas e nas relações estabelecidas ao longo da vida.

Na apresentação à edição de 1969 da obra Gestalt-terapia, Fritz Perls afirma que “a ênfase global [...] mudou da ideia de terapia para um conceito gestáltico de crescimento (desenvolvimento)” (Perls, 1997, p. 11). Tal compreensão desloca o foco de perspectivas voltadas exclusivamente à correção de dificuldades ou à adaptação a modelos preestabelecidos, direcionando o olhar para os processos de desenvolvimento e ampliação das potencialidades humanas. Sob essa ótica, o desenvolvimento não é compreendido como um processo exclusivamente interno ou individual, mas como um fenômeno que ocorre na relação contínua entre organismo e ambiente. A Gestalt-terapia parte da compreensão de que os sujeitos se constituem nas experiências vividas e nos vínculos que

estabelecem ao longo da vida, reconhecendo a influência recíproca entre indivíduo e contexto em um processo contínuo de transformação mútua (Perls; Hefferline; Goodman, 1997).

Para compreender como esse processo ocorre, torna-se necessário abordar um dos conceitos centrais da Gestalt-terapia: o contato. Compreender o ser humano a partir do contato implica reconhecer que o desenvolvimento não acontece de forma isolada, mas nas relações estabelecidas com o mundo, com os outros e consigo mesmo. É por meio do contato que as experiências são vivenciadas, que necessidades emergem e que novas formas de relação podem ser construídas (Perls; Hefferline; Goodman, 1997). Assim, o contato não representa apenas um encontro entre sujeito e ambiente, mas o próprio processo através do qual a experiência humana se constitui e ganha significado.

A partir dessa compreensão, os indivíduos transformam-se continuamente por meio das interações que estabelecem ao longo da vida, produzindo sentidos, construindo vínculos e ampliando suas possibilidades de existência (Ribeiro, 2021). A experiência de contato permite que sujeito e ambiente se modifiquem mutuamente, em um processo contínuo de desenvolvimento (Perls; Hefferline; Goodman, 1997). Portanto, a escola pode ser compreendida como um espaço privilegiado de encontros humanos, no qual estudantes, professores e demais integrantes da comunidade escolar participam de processos permanentes de construção de sentidos e desenvolvimento (Vygotsky, 1998; Moreira; Guzzo, 2014).

Intrinsecamente relacionado ao conceito de contato encontra-se o conceito de awareness, considerado um dos pilares da Gestalt-terapia. Mais do que um processo exclusivamente intelectual, a

awareness refere-se à capacidade de estar consciente da própria experiência no momento presente, envolvendo aspectos cognitivos, sensoriais e afetivos. Para Yontef (1998), a awareness está associada à aceitação daquilo que é percebido e ao reconhecimento da capacidade de escolha e responsabilidade diante dos próprios sentimentos, comportamentos e formas de relação com o ambiente.

Ao ampliar a consciência acerca de si mesmo e do contexto em que está inserido, o indivíduo torna-se mais capaz de identificar suas necessidades, compreender suas formas de agir e perceber possibilidades de escolha diante das situações vividas. Nessa perspectiva, awareness não significa apenas perceber a experiência, mas participar ativamente dela, compreendendo-se como sujeito de sua própria trajetória (Yontef, 1998; Perls; Hefferline; Goodman, 1997).

Conforme discutido anteriormente, a ampliação da awareness relaciona-se diretamente à capacidade de escolha e à responsabilidade sobre a própria experiência. Para Yontef (1998), as pessoas não são meramente determinadas pelas circunstâncias externas, são compreendidas como participantes ativos na construção de suas formas de agir e relacionar-se com o mundo. Em Gestalt-terapia, responsabilidade não se confunde com culpa ou autocensura; trata-se, sobretudo, do reconhecimento da própria participação nas escolhas realizadas e nas respostas construídas diante das situações experienciadas.

A Gestalt-terapia enfatiza a importância de distinguir aquilo que é oferecido pelo ambiente das formas como cada indivíduo responde a essas condições. Embora fatores sociais, históricos e culturais influenciem a experiência humana, os sujeitos não são concebidos como receptores passivos dessas influências. Ao contrário, são

compreendidos como participantes ativos na construção de suas formas de agir e relacionar-se com o mundo, atribuindo significados às experiências vividas e reconhecendo possibilidades de escolha diante das situações que enfrentam (Yontef, 1998). Ao reconhecer suas necessidades e as condições presentes no contexto em que está inserido, o indivíduo busca responder às demandas da realidade sem abrir mão de sua singularidade (Perls; Hefferline; Goodman, 1997). Assim, o desenvolvimento humano não ocorre por mera adaptação passiva às exigências externas, mas por meio de um processo dinâmico de interação entre sujeito e ambiente, no qual novas possibilidades de ação são continuamente construídas.

O ajustamento criativo refere-se justamente à capacidade de produzir respostas próprias diante das situações vividas, articulando as necessidades do organismo e as condições oferecidas pelo ambiente. Assim, crescer e desenvolver-se não significa adequar-se integralmente a modelos previamente estabelecidos, mas construir formas singulares de existir, relacionar-se e participar do mundo (Perls; Hefferline; Goodman, 1997). Tal compreensão permite refletir sobre processos educativos que favoreçam não apenas a conformidade a padrões de desempenho e comportamento, mas também a autonomia, a criatividade e a autorrealização dos sujeitos.

Os conceitos expostos permitem compreender que, na perspectiva gestáltica, o desenvolvimento humano constitui um processo contínuo de construção de si nas relações estabelecidas com o ambiente. A ampliação da awareness, a capacidade de escolha, a responsabilização pelas próprias ações e o ajustamento criativo articulam-se na produção de formas cada vez mais autênticas de estar e agir no mundo. Nesse sentido, a autorrealização não é compreendida como um estado final a ser alcançado, mas como um

movimento permanente de desenvolvimento das potencialidades humanas e de aproximação daquilo que o sujeito pode vir a ser (Perls; Hefferline; Goodman, 1997; Zinker, 2007).

Essa compreensão oferece importantes contribuições para o campo educacional, ao permitir pensar a escola não apenas como espaço de transmissão de conhecimentos ou preparação para o mercado de trabalho, mas como um ambiente propício ao desenvolvimento humano. Sob essa ótica, as experiências vividas no ambiente escolar participam da construção de sentidos, do fortalecimento da autonomia e da ampliação das possibilidades de existência dos sujeitos. Assim, práticas educativas comprometidas com o diálogo, o reconhecimento das singularidades e a construção de relações significativas podem favorecer processos de crescimento que extrapolam o desempenho acadêmico e alcançam a formação humana em sua integralidade (Moreira; Guzzo, 2014; CFP, 2019).

### **3.4. A Gestalt-Terapia e a Escola**

A aproximação entre Gestalt-terapia e educação não é recente, embora ainda seja menos frequente quando comparada a outras abordagens psicológicas presentes no campo educacional. Ao compreender o desenvolvimento humano como um processo construído na relação entre organismo e ambiente, a perspectiva gestáltica oferece contribuições relevantes para o entendimento das experiências vividas no contexto escolar (Perls; Hefferline; Goodman, 1997). Essa visão dialoga com Papalia e Feldman (2013) que defendem que o desenvolvimento humano envolve dimensões físicas, cognitivas, emocionais e sociais, sendo influenciado pelas relações e pelos contextos nos quais os sujeitos estão inseridos.



Nessa perspectiva, a transmissão de conhecimentos deixa de ser função principal da escola, que passa a ser reconhecida como um espaço de construção de vínculos, produção de sentidos e desenvolvimento humano (Moreira; Guzzo, 2014; CFP, 2019). Estudos que aproximam a Gestalt-terapia e a educação destacam que os processos de aprendizagem envolvem a totalidade do sujeito, articulando dimensões cognitivas, emocionais, relacionais e experienciais, exigindo uma compreensão ampliada dos indivíduos e de suas formas de estar no mundo (Dusi; Neves; Antony, 2006; Teixeira, 2022). A valorização da experiência, da relação e da singularidade aproxima a abordagem gestáltica de propostas educacionais comprometidas com o desenvolvimento integral dos estudantes (Gomes; Medeiros, 2026).

As contribuições da Gestalt-terapia para o contexto escolar não se restringem à aplicação de técnicas ou à transposição de práticas clínicas para a escola. Sua principal contribuição encontra-se na forma como compreende o desenvolvimento humano, reconhecendo os sujeitos em sua singularidade e considerando as relações estabelecidas com o ambiente como elementos fundamentais para os processos de crescimento e aprendizagem. Conceitos como contato, awareness, escolha, responsabilidade e ajustamento criativo oferecem elementos para compreender os estudantes para além de perspectivas centradas na aprendizagem formal e na adequação disciplinar, favorecendo uma leitura mais ampla dos sujeitos em seus processos de constituição e desenvolvimento (Yontef, 1998; Perls; Hefferline; Goodman, 1997).

Sob essa ótica, dificuldades de aprendizagem, conflitos relacionais e manifestações de sofrimento não são compreendidos de forma isolada ou exclusivamente individual, mas como fenômenos que

emergem em um campo de relações que envolve estudantes, professores, famílias e a própria instituição escolar. Essa compreensão aproxima-se das perspectivas contemporâneas da Psicologia Escolar, que buscam superar práticas centradas exclusivamente na individualização das dificuldades e na adaptação dos sujeitos às normas institucionais, direcionando o olhar para a complexidade das relações e dos contextos em que os processos educativos acontecem, em consonância com as críticas de Patto (2022) às explicações que atribuem o fracasso escolar predominantemente às características individuais dos estudantes.

Assim, a contribuição da Gestalt-terapia para a escola não está em transformar a instituição em um espaço terapêutico, mas em oferecer uma compreensão de desenvolvimento humano que favoreça práticas mais sensíveis às experiências, às relações e às singularidades dos sujeitos. Ao reconhecer que a formação humana ultrapassa instruções, conteúdos e a preparação para o mercado de trabalho, a abordagem amplia as possibilidades de reflexão sobre o papel da escola na construção de espaços que favoreçam o desenvolvimento integral, podendo contribuir com os profissionais da instituição em diferentes momentos de suas práticas tornando o espaço cada vez mais próximo de alcançar uma educação emancipadora e humanizada.

Embora estudos que proponham protocolos de intervenção propriamente ditos fundamentados na Gestalt-terapia ainda sejam escassos, alguns trabalhos apontam caminhos possíveis para práticas mais integrais. Cremer (2015), ao investigar o fenômeno do bullying sob o enfoque gestáltico, defende a necessidade de ampliar o olhar para as relações estabelecidas entre os integrantes da comunidade escolar, evitando respostas centradas exclusivamente

na punição ou na individualização do problema ou do aluno em si. De modo semelhante, relatos de experiência como o de Teixeira (2022) evidenciam a importância de práticas pautadas na escuta, no acolhimento e no trabalho em rede, reforçando a construção de estratégias institucionais voltadas ao desenvolvimento humano.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente estudo buscou refletir sobre as contribuições da Gestalt-terapia para a compreensão do desenvolvimento humano no contexto escolar, partindo da premissa de que a escola exerce papel significativo na formação dos sujeitos para além da transmissão de conhecimentos e da preparação para o mercado de trabalho. Ao longo da discussão, observou-se que as transformações ocorridas no campo educacional e na Psicologia Escolar ampliaram a compreensão acerca da função da escola, reconhecendo-a também como espaço de relações múltiplas, construção de subjetividades e experiências que participam ativamente do desenvolvimento humano.

As reflexões desenvolvidas permitiram compreender que pensar a escola implica também refletir sobre as concepções de ser humano que sustentam as práticas educacionais nela desenvolvidas. A Gestalt-terapia mostra-se uma perspectiva teórica muito relevante ao compreender o sujeito como um ser em constante relação com o ambiente e em permanente processo de desenvolvimento. Por esse viés, o desenvolvimento humano não se reduz à adaptação a expectativas externas, mas envolve a construção de relações significativas, a ampliação da awareness, a capacidade de realizar escolhas e de responsabilizar-se por elas.

Ao valorizar conceitos como contato, awareness, escolha, responsabilidade e ajustamento criativo, a abordagem gestáltica oferece elementos para compreender os sujeitos em sua totalidade e em seus processos de constituição e desenvolvimento. Mais do que explicar dificuldades ou comportamentos isolados, ela possibilita uma leitura ampliada das experiências humanas e das relações que se estabelecem no contexto escolar. A formação humana não se orienta pela mera conformidade a normas e expectativas sociais, mas pelo desenvolvimento da capacidade de reconhecer a própria experiência e estabelecer relações significativas com o ambiente. Dessa forma, as contribuições da Gestalt-terapia para a educação não se restringem à aplicação de técnicas ou à transposição de práticas clínicas para a escola, mas relacionam-se principalmente à forma como concebe o desenvolvimento humano.

Embora as contribuições da Psicologia Escolar e da Gestalt-terapia apontem possibilidades importantes para a construção de práticas mais humanizadas e voltadas ao desenvolvimento integral dos sujeitos, sua efetivação encontra desafios concretos. Entre eles, destacam-se a sobrecarga dos profissionais da educação, a necessidade de atuação multiprofissional diante das demandas relacionadas à saúde mental e a ainda limitada inserção de psicólogos escolares em muitas instituições de ensino. Mesmo nos contextos em que esses profissionais estão presentes, condições institucionais e exigências organizacionais podem restringir as possibilidades de uma atuação mais livre, genuína e favorecer práticas ainda centradas no indivíduo, em detrimento das dimensões relacionais e institucionais que atravessam a experiência educativa (Estanislau; Bressan, 2014; CFP, 2019).

Compreende-se, portanto, a escola como um espaço privilegiado de desenvolvimento humano e de humanização. Como afirmam Dusi, Neves e Antony (2006, p. 153), "todos os que se encontram envolvidos no processo educativo participam, de forma privilegiada, do processo de humanização do sujeito". Tal compreensão reforça a importância de reconhecer a escola como um espaço de construção de conhecimentos, relações e sentidos, comprometido com o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Espera-se que este trabalho possa contribuir para a ampliação das discussões acerca das interfaces entre a Gestalt-terapia e os campos da Psicologia Escolar e Educacional, mesmo entendendo as limitações que possam surgir, incentivando novas pesquisas sobre o tema e fortalecendo práticas educacionais comprometidas com a formação humana. Entretanto, por tratar-se de um estudo de natureza teórico-bibliográfica, algumas limitações devem ser consideradas. A presente pesquisa não se propôs a investigar empiricamente as contribuições da Gestalt-terapia no contexto escolar, tampouco esgota as possibilidades de diálogo entre essas áreas. Além disso, a ainda reduzida produção científica que articula diretamente Gestalt-terapia e Psicologia Escolar constitui um desafio para o aprofundamento teórico do tema.

Também se mostram relevantes investigações futuras, especialmente por meio de pesquisas de campo e estudos de caso, que permitam compreender de que maneira os pressupostos gestálticos podem contribuir para a atuação do psicólogo escolar e para a construção de práticas institucionais voltadas ao desenvolvimento humano. Estudos que abordem temas como formação de professores, espaços de escuta, fortalecimento das

relações escolares e promoção da saúde também podem ampliar as possibilidades de diálogo entre essas áreas.

Tornam-se igualmente importantes investigações que aprofundem as contribuições da Gestalt-terapia para a compreensão das desigualdades presentes na realidade brasileira. Ao compreender o sujeito em permanente relação com o ambiente, a perspectiva gestáltica permite reconhecer que os processos de desenvolvimento e constituição subjetiva são atravessados por condições históricas, sociais, econômicas e culturais (Perls; Hefferline; Goodman, 1997). Assim, compreender a singularidade dos sujeitos não implica desconsiderar as desigualdades que marcam suas experiências, mas reconhecer que tais condições participam ativamente da forma como cada indivíduo estabelece contato com o mundo e constrói possibilidades de existência. Abrem-se, assim, possibilidades para que estudos futuros aprofundem o diálogo entre Gestalt-terapia, Psicologia Escolar e as desigualdades que marcam a realidade brasileira, ampliando a compreensão acerca de como essas condições participam da constituição subjetiva e das experiências vividas no contexto educacional.

Assim, espera-se que as reflexões apresentadas possam contribuir para o fortalecimento do diálogo entre Gestalt-terapia, Psicologia Escolar e educação, ampliando as possibilidades de construção de práticas comprometidas com o desenvolvimento humano em sua complexidade e singularidade.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. **Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas.** Psicologia



Escolar e Educacional, Campinas, v. 12, n. 2, p. 469-475, 2008.

AZEVEDO, Fernando de. **A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo.** Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932. Disponível em: [download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto\\_dos\\_Pioneiros\\_Educacao\\_Nova.pdf](https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf) Acesso em: 15 jun. 26

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: [https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em: 15 jun. 26

CARVALHO, Livia Oliveira Teixeira Dias; NAVARRO, Elaine Cristina. **A Gestalt Terapia Aplicada no Contexto Escolar: Um Olhar para a Totalidade da Criança.** Revista FACISA ON-LINE, [S. l.], v. 8, n. 2, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unicathedral.edu.br/index.php/revistafacisa/article/view/347>. Acesso em: 5 maio. 2026.

CAVALCANTE, Cristina. **Militarização, Populismo e Discursos de Legitimação das Escolas Cívico-Militares nas Redes Sociais.** SciELO Preprints, 2025. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/12916>. Acesso em: 08 jun. 2026.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação.** v. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **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](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf). Acesso em: 27 maio 2026.

CREMER, Eduardo. **Bullying: a violência na escola contemporânea sob o enfoque da abordagem gestáltica**. IGT na Rede, [S. l.], v. 12, n. 22, 2015. DOI: 10.5281/zenodo.15048606. Disponível em: <https://igt.psc.br/ojs>. Acesso em: 28 maio 2026.

DAMASIO, António R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. Companhia das Letras, São Paulo, SP. 2012.

DUSI, Miriam Lúcia Herrera Masotti; NEVES, Marisa Maria Brito da Justa; ANTONY, Sheila. **Abordagem gestáltica e psicopedagogia: um olhar compreensivo para a totalidade criança-escola**. Paidéia, Ribeirão Preto, SP v. 16, n. 34, p. 149-159, maio/ago. 2006.

ESTANISLAU, Gustavo. M.; BRESSAN, Rodrigo Affonseca. (Orgs.). **Saúde Mental na Escola: o que os educadores devem saber**. Porto Alegre: Artmed, 2014

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 4. ed. Graal, Rio de Janeiro, RJ, 1984.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: Um (RE) exame das relações entre educação e estrutura econômica-social e capitalista**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GIONGO, Carmem; OLIVEIRA-MENEGOTTO, Lisiane Machado. **(Des) Enlaces da psicologia escolar na rede pública de ensino**. Psicologia USP, 21(4). São Paulo, SP. 2010.

GOMES, Aline Barroso Simonetti; MEDEIROS, Camila Tuane de. **O olhar da Gestalt-terapia sobre a educação escolar**. Rev. Omnia Sapientiae, v. 6, n. 1, p. 39-47, Mossoró, RN, 2026. DOI: 10.61228/os.v6i1.111. Disponível em: <https://revistas.catolicadorn.com.br/omnia/article/view/111>. Acesso em: 5 jun. 2026.

GUZZO, Raquel Souza Lobo; RIBEIRO, Flávia de Mendonça. **Psicologia na Escola: Construção de um horizonte libertador para o desenvolvimento de crianças e jovens**. Estudos e Pesquisas em Psicologia, vol. 19, núm. 1, Janeiro-Abril, pp. 298-312 Universidade do Estado do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2019.

MACHADO, Adriana Marcondes; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. (Org.) **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MOREIRA, Ana Paula Gomes.; GUZZO, Raquel Souza Lobo. **O psicólogo na escola: um trabalho invisível?** Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 42-52, 2014. Disponível em: PePSIC. Acesso em: 04 de maio de 2026.

NUNES, Lorena de Almeida Cavalcante Brandão; CORREIA Gabriele de Lima. **Saúde mental no contexto escolar: construindo estratégias de prevenção, identificação e enfrentamento.** Revista Práxis, 13(26): 29-38, 2025. DOI:10.18265/2318-2369a2025id8212

OLIVEIRA-MENEGOTTO, Lisiane Machado de; FONTOURA, Gabriela Prado da. **Escola e Psicologia: Uma História de Encontros e Desencontros. Psicologia Escolar e Educacional.** 19(2), 377–386. São Paulo, SP. 2015. Disponível em <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192869>. Acesso em 14 maio 2026.

OLIVEIRA, Bruno Diniz Castro de; *et al.* **Promoção de saúde mental no contexto escolar: potências, desafios e a importância da colaboração intersetorial para o campo da atenção psicossocial.** Physis: Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 34, 2024. DOI:10.1590/s0103-7331202434077pt. Acesso em

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano.** Tradução: Carla Filomena Marques Pinto Vercesi... [et al.]; [revisão técnica: Maria Cecília de Vilhena Moraes Silva... et al.]. – 12. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre, RS. AMGH, 2013.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia, 2022. Disponível em: [www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/932](http://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/932). DOI: 10.11606/9786587596334. Acesso em 04 maio 2026.

PERLS, Frederick; HEFFERLINE, Ralph; GOODMAN, Paul. **Gestalt-terapia.** São Paulo: Summus, 1997.

RIBEIRO, Jorge Ponciano. **O Ciclo Do Contato: Temas Basicos Na Abordagem Gestaltica**. São Paulo: Summus, 2021.

RONCHI, Juliana Peterle; IGLESIAS, Alexandra.; AVELLAR, Luziane Zacché. **Interface entre educação e saúde: revisão sobre o psicólogo na escola**. Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 613-620, 2018. DOI: 10.1590/2175-35392018037352 Acesso em: 08 jun 2026.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo**. 35. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6 ed. Campinas: Autores Associados. 2021.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. DOI: 10.1590/S1413-85572009000100021. Acesso em: 28 maio 2026.

TEIXEIRA, Iara de Novaes. **Gestalt e educação inclusiva: relato de experiência**. REIN - Revista Ensino Interdisciplinar, Campina Grande, PB. v. 6, n. 2, p. 107-119, 2022. Acesso em 06 jun 2026.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YONTEF, Gary M. **Processo, diálogo e awareness: ensaios em terapia Gestalt**. São Paulo: Summus, 1998.

ZINKER, Joseph. **A busca da elegância em psicoterapia**. São Paulo: Summus, 2007.

---

<sup>1</sup> Graduanda em Psicologia pela Faculdade Maria Thereza, Niterói - RJ. Bacharel e licenciada em Ciências Biológicas.

<sup>2</sup> Professor-Orientador. Psicóloga (CRP/70691) e mestra em Psicologia Social.