



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



Renata Magalhães Naves

**O Psicólogo Escolar na rede municipal das regiões sul e sudoeste de Goiás:
concepções teóricas, práticas e desafios**

**UBERLÂNDIA
2015**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



Renata Magalhães Naves

**O Psicólogo Escolar na rede municipal das regiões sul e sudoeste de Goiás:
concepções teóricas, práticas e desafios**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Psicologia Aplicada.

Área de Concentração: Psicologia Aplicada

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Maria Cintra da Silva

**UBERLÂNDIA
2015**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

N323p
2015

Naves, Renata Magalhães, 1974-
O Psicólogo escolar na rede municipal das regiões sul e sudoeste de
Goiás : concepções teóricas, práticas e desafios / Renata Magalhães
Naves. - 2015.
129 f. : il.

Orientadora: Silvia Maria Cintra da Silva.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Psicologia.
Inclui bibliografia.

1. Psicologia - Teses. 2. Psicologia escolar - Teses. 3. Psicólogos
escolares - Prática - Teses. 4. Psicologia educacional - Teses. I. Silva,
Silvia Maria Cintra da. II. Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDU: 159.9



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



Renata Magalhães Naves

**O Psicólogo Escolar na rede municipal das regiões sul e sudoeste de Goiás:
concepções teóricas, práticas e desafios**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Psicologia Aplicada.

Área de Concentração: Psicologia Aplicada

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Maria Cintra da Silva

Banca Examinadora

Uberlândia, 19 de fevereiro de 2015.

Prof. Dr. Silvia Maria Cintra da Silva (Orientadora)
Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG

Prof. Dra. Anabela Almeida Costa e Santos Peretta (Examinadora)
Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG

Prof. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci (Examinadora)
Universidade Estadual de Maringá – Maringá, PR

Prof. Dra. Roseli Fernandes Lins Caldas (Examinadora Suplente)
Universidade Presbiteriana Mackenzie – São Paulo, SP

Prof. Dra. Maria José Ribeiro (Examinadora Suplente)
Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG

AGRADECIMENTOS

Agradeço a **Deus**, fonte de toda capacitação e habilidade e que em Sua infinita bondade sempre guia, com delicadeza, meus passos e decisões.

Em Especial...

À Silvia, muito mais que orientadora, uma querida, exemplo de dedicação, seriedade, confiança, enfim, acima de tudo um exemplo de pessoa, com uma atitude de carinho e respeito. Obrigada por compartilhar seus conhecimentos, sabedoria, virtudes e afetos. Por demonstrar amor pelo que faz e se diferenciar como ser humano. Só tenho a agradecer os cuidados e os momentos compartilhados com você.

À Profa. Dra. Maria José Ribeiro, pela leitura cuidadosa do material, pela expressiva contribuição por ocasião do exame de qualificação e por ter aceito ser examinadora suplente na banca de defesa.

À Profa. Dra. Anabela Almeida Costa e Santos Peretta, pelas significativas sugestões que enriqueceram a construção desta pesquisa e pela atenção e respeito na avaliação da mesma, tanto no exame de qualificação quanto na banca de defesa.

À Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci, pela disponibilidade e imensa contribuição na banca de defesa.

À Prof. Dra. Roseli Fernandes Lins Caldas, por ter aceito participar da banca de defesa como membro suplente.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFU.

À querida Marineide, sempre disposta a auxiliar nos entraves da burocracia. Obrigada pelos momentos de conversas e incentivo, você é muito especial.

A todas as psicólogas que participaram deste trabalho, em especial a Cora e Clarice, por me acolherem com respeito e por compartilharem comigo suas ideias e experiências, possibilitando a realização desta pesquisa.

À FAPEMIG, pelo apoio financeiro que me possibilitou dedicar-me exclusivamente ao desenvolvimento desta dissertação de mestrado, que tanto contribuiu para a minha formação pessoal e profissional.

Aos Familiares e Amigos...

Aos meus pais Sebastião e Lusia, pelos ensinamentos e afetos que me proporcionaram por toda a minha vida. Amo muito vocês.

Ao Flávio, meu esposo amado, que há tanto tempo tem sido uma companhia ímpar, presença que transborda alegria, cuidado e cumplicidade. Obrigada por todas as horas em que cuidou de tudo para que eu pudesse escrever, estudar e por cuidar de mim.

À minha filha Júlia e ao Matheus, filho do coração, que puderam aguentar as horas de correria e ausência para a dedicação a este trabalho e pelo carinho e amor que me transmitem das maneiras mais lindas possíveis.

Aos meus irmãos Reila e Roberto e suas respectivas famílias, pela parceria nas alegrias e nas tristezas, nas experiências e lutas, vocês são pessoas importantes e queridas na minha vida.

À família do Flávio, da qual hoje faço parte, obrigada pelo apoio e pelo carinho de vocês.

À Tia Filomena, para mim “Tia Lena”, pelo carinho, cuidado e atenção durante minha permanência em sua casa.

À Nice, ao Chico e à Thainá, pela disponibilidade em me auxiliar nos cuidados do meu Lar nos momentos de ausência, “que não foram poucos”. Minha eterna gratidão por tudo que fizeram e fazem por mim e pela minha família.

A todos os meus queridos amigos e familiares, pelo apoio incondicional e paciência diante das constantes ausências exigidas para a concretização desse momento.

Obrigada por tudo!

RESUMO

Naves, R. M. (2015). *O psicólogo escolar na rede municipal das regiões sul e sudoeste de Goiás: concepções teóricas, práticas e desafios*. (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG.

Entre os anos de 2007 e 2010, uma pesquisa interinstitucional foi desenvolvida em sete estados brasileiros, com o objetivo mapear os serviços de Psicologia Escolar nas Secretarias de Educação e delinear os perfis dos psicólogos e de suas modalidades de atuação, identificando as concepções que respaldavam suas práticas e em que medida demonstravam estar em sintonia com as discussões recentes da área. Como naquela ocasião o Estado de Goiás não participara do estudo, decidimos utilizar os mesmos procedimentos metodológicos, questionários e entrevistas, para investigar duas regiões deste estado: Sul e Sudoeste. Nessas regiões, encontramos 18 psicólogas atuando nas Secretarias de Educação de 12 dos 50 municípios pesquisados. A investigação, de cunho quantitativo e qualitativo, envolveu inicialmente a aplicação de um questionário, em que levantamos informações sobre o profissional psicólogo: cargo, formação, público-alvo, modalidades de atuação e embasamento teórico, dentre outros aspectos. A análise dos questionários, realizada com auxílio do *Excel*, revelou a existência de alguns indicativos de atuação das psicólogas em uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e constatamos que, das 16 participantes, sete atuam embasadas em um modelo clínico, sete apresentaram indícios de um discurso marcado por elementos críticos e não críticos e duas evidenciaram elementos de um discurso crítico. Na etapa seguinte foram realizadas entrevistas com as duas psicólogas que demonstraram uma visão crítica, visando aprofundar as respostas a quesitos como público-alvo, modalidades e projetos de atuação e fundamentação teórica. Constatamos o empenho das profissionais em implantar ações que não sejam voltadas ao modelo clínico de atuação, já que ambas estão implementando e estruturando os serviços em Psicologia Escolar nos respectivos municípios, o que consideramos um sinal de que avanços estão acontecendo no âmbito da Psicologia Escolar na região investigada. Suas estratégias de atuação abrangem gestores, coordenadores e professores das escolas, explicações sobre as novas concepções em Psicologia Escolar e propostas de trabalho com todos os envolvidos no contexto educacional (pais, alunos, professores, gestores), a partir das queixas escolares apresentadas. A pesquisa permitiu observar que as práticas relatadas movimentam-se em um *continuum*, que vai desde ações tradicionais, em uma intervenção focada no estudante, até ações coerentes com a Psicologia Escolar crítica. A investigação do trabalho dos psicólogos que atuam na educação pública dos municípios pesquisados auxilia-nos a refletir tanto sobre a formação inicial desses profissionais como sobre a formação continuada a que têm acesso. Destacamos o relevante papel da universidade em tal processo, no sentido de fornecer os elementos teórico-práticos para uma intervenção na realidade que se paute pela profundidade, pela crítica e pelo compromisso ético e político com a população brasileira e com a própria profissão. A insuficiente inserção de psicólogos no cenário educacional das cidades das regiões pesquisadas pode estar atrelada à ausência de uma legislação que regulamente a sua presença no âmbito da escola pública.

Palavras-chave: Psicologia Escolar. Atuação do Psicólogo. Rede Pública de Educação.

ABSTRACT

Naves, R. M. (2015). *The scholar psychologist in the municipal chain of the South and Southwest regions of Goiás: theoretical and practical conceptions and challenges*. (Master Dissertation). Institute of Psychology, Federal University of Uberlândia-MG.

Between 2007 and 2010, an interinstitutional research was developed in seven Brazilian states, aiming to track the Scholar Psychology Services in Education Secretaries and outline the profiles of the psychologists and their modalities of services, identifying the conceptions that supported their practices and in which way they showed synchrony with recent discussions in the area. As in that occasion the State of Goiás did not take part of the study, we decided to use the same methodologic procedures, questionnaires and interviews, to investigate two regions of this state: South and Southwest. In these regions, we found 18 psychologists acting in Education Secretaries of 12 from 50 municipalities researched. The investigation, quantitative and qualitative, initially involved the application of a questionnaire, in which we raised information about the psychologist as a professional: role, graduation, target audience, modalities of services and theoretical foundation, among other aspects. The analysis of questionnaires, made with help from *Excel*, revealed the existence of some indicatives of performance of the psychologists on a critical perspective in Scholar Psychology. We found that, from the 16 participants, seven act based on a clinical model, seven showed evidences of a speech characterized by critical and non-critical elements and two evidenced elements of a critical speech. On the next step, interviews were made with the two psychologists, who showed a critical view, aiming deepen the answers, inquiring target audience, modalities and projects of acting and theoretical foundation. We determined the effort of the professionals in implanting actions that are not focused on the clinical pattern of performing, once that both are implementing and structuring the services in Scholar Psychology in their municipalities, something we consider a signal that advances are happening under Scholar Psychology in the studied region. Their strategies of acting cover managers, coordinators and teachers from schools, explanations about the new conceptions in Scholar Psychology and work proposals with all the evolved in the educational context (parents, students, teachers, managers), from showed school complaints. The research allowed us to observe that the related practices move in a *continuum*, which goes since traditional actions, in an intervention focused on the student, until consistent actions in critical Scholar Psychology. The investigation of the psychologists' work who act in public education of the researched municipalities help us to think over the initial formation of these professionals as to the continuous formation they get hold of. We highlight the importance role of university in such process, in the sense of providing the theoretical-practical elements to an intervention in a reality based on depth, critic and ethic and political commitment with the Brazilian population and with their own profession. The deficient insertion of psychologists in the educational scenery of the cities and regions researched can be connected to the absence of a legislation that regulates their presence in the sphere of public school.

Keywords: Scholar Psychology. Psychologist Acting. Public Chain of Education.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: MINHA TRAJETÓRIA E A OPORTUNIDADE DE CONCILIAR DOIS CAMPOS DE CONHECIMENTO	9
1 PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL: CONHECER O PASSADO PARA COMPREENDER O PRESENTE	17
1.1 Breve histórico da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil	17
1.2 Psicologia Escolar hoje e a Perspectiva Crítica	23
2 O ATENDIMENTO À DEMANDA ESCOLAR NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO	26
3 CONSTRUINDO CAMINHOS: ASPECTOS METODOLÓGICOS	34
4 TRILHANDO CAMINHOS CONSTRUÍDOS: MAPEAMENTO DOS SERVIÇOS DE PSICOLOGIA NAS SECRETARIAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO	40
4.1 Caracterizações da amostra	40
4.2 Identificações	43
4.3 Atuação profissional: modalidades de atuação, níveis de ensino e público-alvo	57
4.4 Fundamentação teórico-metodológica: autores e contribuições à Educação	65
5 AS ENTREVISTAS: DOIS ENCONTROS, VÁRIAS HISTÓRIAS	74
5.1 Eixo 1: Serviço	76
5.2 Eixo 2: Atuação	86
5.2.1 Descrição geral da atuação	86
5.3 Eixo 3: Fundamentação teórica	100
5.3.1 Formação do psicólogo	101
5.3.2 Concepções teóricas	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	112

APÊNDICES E ANEXO	122
Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	123
Apêndice B - Questionário	124
Apêndice C - Roteiro de entrevista	127
Anexo - Aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa emitida pela Plataforma Brasil	129

APRESENTAÇÃO

Minha trajetória e a oportunidade de conciliar dois campos de conhecimentos

Desistir... eu já pensei seriamente nisso, mas nunca me levei realmente a sério; é que tem mais chão nos meus olhos do que o cansaço nas minhas pernas, mais esperança nos meus passos, do que tristeza nos meus ombros, mais estrada no meu coração do que medo na minha cabeça.

Cora Coralina

Em minha trajetória de vida, a escola sempre despertou meu interesse e certo fascínio em especial, que não admitia faltar um dia sequer às aulas; e quando por ventura isto tinha que acontecer, como morávamos próximos à escola, eu ouvia todo o movimento e, ao tocar a sirene para a entrada dos alunos, ficava apreensiva, pois acreditava estar perdendo algo muito importante para a minha vida.

Fui aluna de várias professoras, por algumas tenho imensa admiração, outras simplesmente passaram e ainda tiveram aquelas que marcaram minha vida profissional. Fui tão influenciada por algumas delas, que minha mãe dizia que um dia eu seria professora, pois minhas brincadeiras com os amigos eram de aulinhas com quadro, giz e toda a dinâmica da sala de aula.

A escola sempre me interessou, por ser um lugar que permite o contato com uma gama de atividades e um espaço de interação, com diferentes histórias, valores e culturas, que possibilita experiências enriquecedoras nas relações interpessoais. Este ambiente marcou muito a minha vivência, influenciando a minha decisão de **fazer Pedagogia**, aos dezesseis anos, e iniciar minha atuação profissional como professora.

Ainda na graduação fui convidada a ministrar aulas em uma escola particular de renome, em uma cidade do interior de Goiás para a qual havia me mudado. Foram momentos de muitas angústias e reflexões, pois não me sentia preparada; porém, como sempre gostei de desafios,

aceitei e trabalhei nesta instituição por uma década, saindo por motivo de outra mudança de cidade. Durante esse período, já com especialização na área educacional, outras oportunidades foram surgindo, uma delas foi trabalhar no Ensino Superior em cursos de formação de professores.

Nossa! Nesse momento eu me encontrei: fiquei maravilhada com as possibilidades de ensinar formas de fazer diferente, de demonstrar afeto aos adultos para ensiná-los a também fazer isto com os pequenos. Outras portas foram se abrindo e então optei por deixar a escola de Ensino Fundamental e me mudar para outro município, ao aceitar propostas de outras instituições de Ensino Superior.

Foi um período que me possibilitou experimentar diferentes situações no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, ministrando várias aulas e sempre, acredito eu, aprendendo mais do que ensinando. Alguns anos se passaram, várias experiências fizeram parte do meu histórico de vida, novas necessidades foram surgindo a partir das visões e relações que foram sendo estabelecidas neste campo de atuação. Dentre estas necessidades, muitas vezes a vontade de desistir, porém estas ideias nunca foram levadas a sério, pois, parafraseando Cora Coralina, havia e ainda há mais estrada a ser percorrida no meu coração do que medo em minha cabeça; e, então, veio a decisão de **fazer Psicologia**, para melhor compreender o relacionamento entre os seres humanos.

Eu sempre me deliciava com os vários campos de atuação possíveis com a Psicologia, porém minha experiência docente fez nascer o desejo de conciliá-la com a Educação. Nas diversas matérias que tive durante a graduação em Psicologia, quase não me continha em minha cadeira na sala de aula: me emocionava com os novos conhecimentos, pois por um lado estava sendo aluna e, por outro, continuava a trilhar o caminho como educadora, dois mundos diferentes, complexos, difíceis e desafiadores.

Foi no Estágio em Psicologia Escolar que tive a oportunidade de atuar em um campo diferente, mas não distante de minha experiência profissional já consolidada. O estágio foi realizado na escola particular em que eu trabalhava, e o projeto consistia em realizar um trabalho de habilidades sociais com um grupo de crianças do quarto ano, que estava com alguns comportamentos inadequados, como violência, *bullying*¹, falta de respeito aos professores, entre outros, que causavam alguns transtornos no cotidiano escolar. Paralelamente a este estágio fui convidada por uma coordenadora da escola, que também coordenava alguns trabalhos na Secretaria Municipal de Educação, para realizar palestras com pais e alunos em algumas escolas municipais de uma cidade que contava na época com aproximadamente 170 mil habitantes, conforme dados do IBGE (2010), e somente duas psicólogas atuando na área escolar. Nesse momento percebi algumas situações emergenciais, que requeriam uma atuação contínua do profissional em Psicologia, e que não era possível atender, devido à quantidade de escolas existentes e ao número insuficiente de psicólogos para o atendimento de toda a clientela escolar. Estas situações aguçaram minha curiosidade e me fizeram refletir sobre as demandas existentes e as várias possibilidades de atuação na área de Psicologia Escolar.

A presente pesquisa nasceu da ideia que está em construção desde a minha formação em Psicologia, quando, por meio de observações em escolas municipais, me defrontei com questões bastante complexas existentes na atuação dos psicólogos inseridos em instituições públicas de Educação.

No ano de 2012, em contato com os trabalhos em Psicologia da Secretaria Municipal de Educação de outra cidade do interior goiano, mais uma vez passei a me questionar sobre como as práticas em Psicologia Escolar estavam sendo produzidas e desenvolvidas neste cenário, pois

¹ Bullying é um fenômeno frequente que compreende atos repetidos e intencionais de opressão, humilhação, discriminação, tirania, agressão e dominação de pessoas ou grupos sobre outras pessoas ou grupos, subjugados pela força dos primeiros (Pingoelo & Horiguela, 2010).

foi possível perceber as mesmas condições de trabalho, já citadas anteriormente, presenciadas há algum tempo em outra localidade.

Durante o trabalho na Secretaria Municipal de Educação, mais motivação tive para desenvolvê-lo e conhecer um pouco mais sobre a realidade nesta área de atuação, pois foi possível presenciar situações muito semelhantes às vivenciadas durante o período de graduação. Dentre elas é importante destacar a busca de pais e educadores por atendimento psicológico clínico para os respectivos filhos e educandos, uma imensa lista de espera e, muitas vezes, a impossibilidade de ao menos um contato do psicólogo com o aluno ou mesmo com os pais e educadores. Em algumas palestras, por exemplo, emergiam assuntos que precisariam ser trabalhados com maior ênfase, porém era praticamente impossível estabelecer novos contatos com a mesma clientela, devido à necessidade de atender a tantas outras instituições que deveriam receber palestras sobre a mesma temática, não importando a realidade contextual.

No período em que atuei na Secretaria Municipal de Educação, a dinâmica do trabalho assumiu uma nova configuração: foi feita a divisão das escolas entre os psicólogos e eles passavam a maior parte do tempo em contato com a realidade de cada instituição. Desta forma, pude perceber que houve uma maior interação entre o psicólogo e a instituição escolar, mas a quantidade de escolas sob a responsabilidade de cada profissional inviabilizava a continuidade dos trabalhos. Como afirmam Barbosa e Silva (2011), “tais condições representam barreiras no trabalho do psicólogo, que se sente cerceado em suas possibilidades de atuação” (pp. 12-13), o que afeta tanto o psicólogo quanto a população por ele atendida.

As formas de atuação do psicólogo na instituição escolar constituem tema de reflexão e debate entre os próprios profissionais, de maneira especial entre os interessados em contribuir para a melhoria da qualidade do processo educativo. Digo isto pelo fato de muitas vezes ter participado de debates, com os setores responsáveis, sobre novas configurações que poderiam ser dadas à ação do psicólogo escolar, com o intuito de estabelecer uma relação direta entre a

escola e o psicólogo. Este profissional tem a escola como uma área que permite várias reflexões e intervenções, e as reflexões teóricas utilizadas por ele em sua atuação são determinadas muitas vezes pelas atividades que realiza, pelos desafios que a prática lhe impõe e, sem dúvida, pelo seu olhar sobre elementos envolvidos nos desafios a enfrentar (Martínez, 2010).

Existem algumas concepções que podem embasar a atuação do psicólogo na instituição escolar e que advêm de práticas influenciadas pela psicometria, em especial a aplicação de testes psicológicos. Desse modo, tem-se uma atuação com o predomínio de um modelo clínico, voltado para o diagnóstico e cura dos problemas de aprendizagem apresentados pelos alunos. Outra forma de atuação, denominada crítica, está embasada pela percepção e compreensão da complexidade que envolve o ambiente escolar, com o envolvimento de diversos atores sociais (educadores, pais e alunos). Estas concepções serão detalhadas no primeiro capítulo deste trabalho.

Cabe ressaltar que a concepção crítica em Psicologia Escolar favorece o reconhecimento de determinantes sociais e a compreensão dos aspectos subjetivos que configuram a organização do ambiente escolar, enquanto outros modelos, muitas vezes expostos de forma ideológica e solidificada, não contribuem para a construção de práticas educativas humanizadoras (Martínez, 2010).

Conforme apontam Tanamachi e Meira (2003), o perfil do psicólogo escolar é definido a partir de seu compromisso teórico e prático com as questões relativas à escola. Assim, para que possamos fazer uma análise sobre a atuação deste profissional em instituições escolares, é importante compreender toda a complexidade que permeia o contexto de sua atuação.

Dentre os estudos que analisam a atuação do psicólogo na escola, destacamos a pesquisa *A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações* (Souza, 2010), desenvolvida entre os anos de 2007 e 2010, inicialmente em São Paulo e depois abrangendo outros Estados, como Acre e Rondônia, Santa Catarina,

Paraná, Bahia e Minas Gerais. No âmbito nacional, a pesquisa foi coordenada pela Prof^a Dr^a Marilene Proença Rebello de Souza, da Universidade de São Paulo, tendo a participação de um pesquisador principal por Estado², com formação em nível de pós-graduação na área de Psicologia Escolar e Educacional.

O objetivo geral da pesquisa foi realizar um mapeamento dos serviços de Psicologia Escolar presentes nas Secretarias de Educação e delinear os perfis dos profissionais e de suas modalidades de atuação, procurando compreender as concepções que respaldavam as práticas psicológicas realizadas e identificar em que medida elas apresentavam elementos pertinentes às discussões recentes na área da Psicologia Escolar e Educacional.

Portanto, nossa pesquisa teve como premissa um estudo anterior, que nos possibilitou trilhar os mesmos caminhos metodológicos, porém em regiões diferentes. Nosso estudo pretendeu identificar e analisar as práticas desenvolvidas por psicólogos na rede pública de educação do Sul e do Sudoeste goiano, visando conhecer as suas modalidades de atuação, bem como os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam suas práticas, uma vez que este estado não participou da referida pesquisa.

De acordo com Silva et al. (2012, p. 46),

Identificar as concepções e as práticas desses profissionais pode ser útil no sentido de entendermos quem é o psicólogo escolar que atua no serviço público [...] como é o seu trabalho, que desafios ele encontra, e também conhecer quais são os limites que separam a formação profissional na academia e a prática cotidiana nas Secretarias de Educação.

Desta forma, a partir das minhas experiências, a definição do tema de pesquisa – *O psicólogo escolar na rede municipal das regiões sul e sudoeste de Goiás: concepções teóricas,*

² Iracema Neno Cecílio Tada (AC e RO), Celso Tondin e Irme Bonamigo (SC), Marilda Gonçalves Dias Facci (PR), Lygia de Sousa Viégas (BA) e Silvia Maria Cintra da Silva (MG).

práticas e desafios – deveu-se essencialmente às minhas angústias em relação ao trabalho desenvolvido pelos psicólogos escolares nas instituições com as quais tive contato.

E com o intuito de colaborar com as pesquisas em relação à atuação do psicólogo na rede pública de ensino, este trabalho foi realizado com psicólogas que trabalham em Secretarias Municipais de Educação das regiões Sul e Sudoeste Goiano, que são compostas por 52 municípios, conforme dados do Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos – IMB (2007)³.

Tendo em vista os objetivos propostos, a pesquisa foi desenvolvida primeiramente a partir de aportes teóricos que possibilitam acompanhar as ações da Psicologia Escolar e Educacional por um viés histórico, desde o seu início até chegarmos às contribuições dos profissionais da área na atualidade.

Quanto à organização, o trabalho está estruturado em cinco capítulos, conforme a descrição a seguir. O Capítulo 1, “Psicologia Escolar e Educacional: conhecer o passado para compreender o presente”, destina-se a uma breve apresentação da história e das principais questões relativas à Psicologia Escolar e Educacional e contempla discussões acerca dos principais desafios atrelados à Psicologia Escolar e à forma de atuação do psicólogo na contemporaneidade. No Capítulo 2, “O atendimento à demanda escolar na rede pública de educação”, são apresentadas as demandas que chegam aos psicólogos na rede pública de educação, bem como as contribuições e/ou dificuldades do processo de fazer-se psicólogo escolar. O Capítulo 3, “Construindo caminhos: aspectos metodológicos”, apresenta tanto o método quanto os caminhos metodológicos escolhidos no presente estudo. O Capítulo 4, “Trilhando caminhos construídos: mapeamento dos serviços de Psicologia nas Secretarias

³ O Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos é um órgão dentro da estrutura administrativa do Governo do Estado, que tem como competência: promover o levantamento, a pesquisa e a interpretação de dados estatísticos, contábeis ou informativos necessários às suas atividades ou de outros órgãos da administração estadual. Centralização e divulgação de dados estatísticos. Recuperado em 08 de julho de 2013, de http://www.seplan.go.gov.br/sepin/viewcad.asp?id_cad=5101&id_not=9

Municipais de Educação”, destina-se às análises dos questionários respondidos pelas psicólogas participantes da pesquisa, e no Capítulo 5, “As entrevistas: um encontro, várias histórias”, são analisadas algumas percepções de duas participantes, que apresentaram indícios de atuação crítica acerca de seus trabalhos nas respectivas Secretarias Municipais de Educação, seguindo-se as Considerações finais.

1 PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL: CONHECER O PASSADO PARA COMPREENDER O PRESENTE

1.1 Breve histórico da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil

A escrita deste capítulo parte da necessidade de retomar, em linhas gerais, o percurso trilhado para a definição de um campo de conhecimento, pois acreditamos que somente a partir da apropriação dos acontecimentos passados pode haver uma melhor compreensão da atualidade. Sendo assim, discorreremos brevemente sobre alguns fatos que marcaram a constituição histórica da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil.

A criação do Laboratório de Psicologia em 1879, em Leipzig, na Alemanha, apresenta-se como marco para o nascimento da Psicologia científica fundada em estudos do comportamento humano, com base nas ciências físicas e biológicas e fortemente influenciada pela teoria da evolução natural e pelo cientificismo da época. A partir de então surgem estudos sobre as diversas formas de adaptação do organismo ao meio, desconsiderando o contexto social em que o homem se constitui, preocupando-se apenas com padrões de comportamentos estabelecidos estatisticamente. Desta forma, a Psicologia tornou-se capaz, de forma inequívoca, de cumprir sua função estabelecida pela ideologia dominante da época, que era de descobrir os mais e os menos apropriados para exercer seu papel social e colaborar para a divulgação dos ideais de justiça (Patto, 1990).

Com o aparato discursivo de igualdade social, surgiu a necessidade de mais escolas nos países capitalistas da Europa e da América. Em decorrência da grande demanda, alguns problemas foram sendo percebidos dentro dos contextos educacionais, como o fato de que a sua clientela era constituída pelos mais favorecidos economicamente. Neste sentido, Patto (1990, p. 40) afirma que

A psicologia veio contribuir para a sedimentação desta visão de mundo, na exata medida que os resultados nos testes de inteligência, favorecendo via de regra os mais ricos, reforçavam a impressão de que os mais capazes ocupavam os melhores lugares sociais.

A necessidade cada vez maior da aplicação de testes de inteligência resultou na elaboração de uma escala métrica de inteligência infantil, desenvolvida por Binet, na França em 1905, constituindo assim a psicometria como o primeiro método em Psicologia Escolar e Educacional, que tinha como objetivo a elaboração de instrumentos que possibilitassem a seleção, adaptação, orientação e classificação de crianças que necessitassem de educação escolar especial (Almeida, 1988; Patto, 1984; Yazlle, 1997).

Conforme o estudo de Antunes (2003), a Psicologia no Brasil, desde o início, teve sua origem ligada à Educação e foi a partir de 1906 que a Psicologia passou a fazer parte do quadro educacional, quando foi criado o Laboratório de Psicologia Pedagógica no *Pedagogium*. O espaço foi inicialmente criado para ser um museu e ainda servir como exposição permanente de materiais educacionais, além de ter como função promover cursos, conferências e intercâmbio com laboratórios similares estrangeiros, entre outras atividades. Reorganizado, o *Pedagogium* torna-se um centro de cultura superior e recebe a instalação do Laboratório de Psicologia Experimental, coordenado por Manoel Bonfim, que funcionou até 1919, quando foi extinto (Barbosa, 2012). Ainda de acordo com Antunes (2003), em 1912 acontece o desdobramento da disciplina de Pedagogia em Pedagogia e Psicologia, na Escola Normal de São Paulo. Assim ocorreu a junção entre Educação e Psicologia, inclusive nos currículos das Escolas Normais e, por decreto, a disciplina de Psicologia passa a ser obrigatória em 1928. Pfromm Netto (2001) enfatiza que as Escolas Normais colaboraram bastante nos primórdios da relação entre a Psicologia e a Educação, pois o Ensino Normal brasileiro foi o primeiro espaço

para a disseminação de ideias e aplicações práticas do que hoje é denominado de Psicologia Escolar.

A relação entre a Psicologia e a Educação no Brasil firma-se historicamente, por influências europeias e norte-americanas, em práticas que impulsionaram a utilização em grande escala de testes psicológicos nas instituições de ensino para diagnóstico e classificação das capacidades mentais dos educandos (Cruces, 2006). E, sob essas influências, “[...] a primeira função desempenhada pelos psicólogos junto aos sistemas de ensino, [...] no Brasil [...] foi a de medir habilidades e classificar crianças quanto à capacidade de aprender e de progredir pelos vários graus escolares” (Patto, 1984, p. 99).

Assim, faz-se necessário ressaltar que a Psicologia Escolar e Educacional, desde o seu nascimento, se constituiu a partir de um caráter técnico, e seu desenvolvimento no Brasil esteve relacionado a processos de urbanização e industrialização, a uma visão de que a educação seria a principal representante do projeto de uma nação moderna. Desta forma, a busca por um ensino eficiente propiciou o emprego de conhecimentos psicológicos, em especial aqueles que serviam ao intuito minimizar as diferenças, prevenir os erros e controlar o comportamento das pessoas (Antunes, 2003; Campos & Jucá, 2006; Patto, 1990).

Com a obrigatoriedade de acesso à escola, o cenário no Brasil se modificou, pois nem as escolas, nem os professores estavam preparados para enfrentar a situação, já que o aumento significativo de educandos advindos de realidades socioculturais diferentes acarretou dificuldades de adaptação, tanto em questões de infraestrutura física necessária para comportar a grande quantidade de alunos, com superlotações nas salas de aulas, quanto no que se refere às concepções metodológicas de aprendizagem para suprir as necessidades neste novo contexto. Verificou-se um grande aumento do número de alunos com dificuldades de aprendizagem⁴,

⁴ O termo dificuldades de aprendizagem ainda é muito utilizado nos contextos educacionais. Este termo causa-nos uma certa inquietação, por significar que as dificuldades são intrínsecas ao indivíduo, responsabilizando o aluno e não o contexto por toda problemática que envolve dificuldade no processo de escolarização.

acarretando uma elevada taxa de reprovação e de evasão escolar (Marinho-Araújo & Almeida, 2005).

Diante desta problemática, a Psicologia foi chamada a compreender tal panorama e oferecer respostas às questões educacionais. Nesta perspectiva destacaram-se, então, as explicações para o fracasso escolar pautadas na teoria da Carência Cultural que, conforme Patto (1990), encontrou muita aceitação no Brasil, pois atendia às pretensões dos adeptos das ideias científicas predominantes na época, que concordavam com as concepções que postulavam a incapacidade dos pobres, negros e mestiços.

Os atendimentos psicológicos realizados nessa época apoiavam-se em métodos de trabalho de forma individualizada, psicodiagnóstica e psicoterapêutica. Os psicólogos foram sendo inseridos nas instituições devido à grande importância que se dava à aplicação de testes e aos impactos resultantes destes procedimentos.

A culpa pelos problemas escolares atribuída ao aluno ou aos seus familiares e a desconsideração de que o sistema de ensino também pode ser responsabilizado pelas dificuldades de aprendizagem, agora podendo-se falar em dificuldades no processo de escolarização dos alunos, fizeram com que a Psicologia Escolar assumisse uma posição bastante reducionista acerca das questões que fazem parte da dinâmica escolar, muitas vezes com alguns prejuízos ao desenvolvimento dos alunos, pois contribuiu para a passividade dos agentes escolares, uma vez que a ideia de melhora associava-se ao poder de cura por meio da medicalização⁵ e não da reflexão acerca das formas de ensino que estavam impregnadas no sistema educacional (Campos & Jucá, 2006; Maluf, 2001; Neves & Almeida, 2003; Tanamachi, 2002).

⁵ A medicalização pode ser compreendida como a utilização do modelo biomédico, amparado no método clínico, para abordar problemas de ordem socioeconômico-cultural; aplicado à compreensão do comportamento humano, ele conduz a uma visão individualizada e biologizante. Recuperado em 19 de agosto de 2013, de http://www.crpsp.org.br/portal/comunicacao/jornal_crp/155/frames/fr_medicalizacao.aspx

A trajetória inicial da Psicologia Escolar e Educacional, marcada pelo psicodiagnóstico e pela avaliação psicológica, respaldada por princípios individualizantes que desconsideravam fatores sociais, econômicos, relacionais, institucionais, entre outros que vão além do próprio sujeito-aluno, trouxe poucas contribuições para a transformação efetiva do cotidiano da escola. As metodologias de trabalho tiveram resultados contrários aos pretendidos pelos psicólogos, que era esclarecer as causas e tratar os problemas de aprendizagem. A forma como as intervenções eram feitas trouxe prejuízos ao desenvolvimento dos alunos, já que o modelo de atuação primava pelo diagnóstico e tratamento das dificuldades apresentadas, percebendo-as como fenômenos individuais, de origem orgânica.

Tal forma de atuação dos psicólogos escolares instaurou um movimento de crítica e revisão das bases epistemológicas da Psicologia, ou seja, passaram a ser realizadas várias pesquisas a respeito do tipo de demanda a que a Psicologia estava respondendo e muitos profissionais comprometidos com os rumos da Psicologia Escolar e Educacional passaram a investigar as raízes históricas e ideológicas presentes nas relações entre Psicologia e Educação (Campos & Jucá, 2006; Maluf, 2001; Patto, 2003).

Na década de 1980, muitas foram as contribuições para a reflexão sobre o trabalho dos profissionais em Psicologia Escolar, dentre as quais se destacam as pesquisas e publicações de Maria Helena Souza Patto (1981, 1984, 1990), que podem ser consideradas um verdadeiro divisor de águas no percurso da Psicologia Escolar no Brasil, pois, como apontam Crochik e Kupfer (2011), seus escritos constituem-se de temas atuais, que não se perdem com o passar do tempo. Os autores escrevem:

O vigor de seus textos se sustenta em uma rigorosa, contundente, fundamentada e radical – no sentido de ir à raiz, como ela sempre gosta de lembrar – crítica ao uso político,

cínico e ideológico de algumas teorias psicológicas, travestidas em roupagens científicas. (Crochik & Kupfer, 2011, p. 493).

Ainda segundo os autores, o cenário da Psicologia Escolar no Brasil se transformou a partir da obra *Introdução à psicologia escolar* (Patto, 1981), pois muitas das disciplinas antigas, denominadas de Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem, a adotaram, favorecendo a reflexão crítica sobre as práticas dos psicólogos escolares que eram então dominantes.

Esse momento de várias discussões também impulsionou, no início da década de 1990, a criação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRABEE), o que propiciou maiores reflexões acerca do papel que o psicólogo escolar pode desempenhar, dos conhecimentos psicológicos que se aplicam à área e das diferentes possibilidades de atuação em espaços educacionais.

A partir das discussões estabelecidas por várias autoras, como Patto (1981, 1984, 1990), Souza (2002, 2007), Tanamachi (1992; 2002), Meira (2002) e Bock (2000, 2001, 2003), foi possível iniciar um trabalho de revisão crítica sobre a formação e a atuação do psicólogo escolar. Reformulações e avanços foram dando contorno à área, por meio de reflexões sobre o método de compreensão da realidade voltado para uma Psicologia Escolar crítica, fazendo uma leitura diferenciada sobre a concepção de homem, de sociedade e de educação.

Essas autoras destacam a importância do psicólogo compreender o homem como um ser histórico e social, buscando, a partir de um referencial teórico-crítico, romper com a concepção de que os problemas educacionais têm origem na criança ou na família, desresponsabilizando a instituição escolar de qualquer contribuição nesse sentido. Desta forma, faz-se necessário que a ação do psicólogo escolar esteja comprometida com a transformação social, que se inicia no interior da instituição em que ele está inserido.

1.2 Psicologia Escolar hoje e a Perspectiva Crítica

Várias são as discussões, propostas por instituições acadêmicas e profissionais da área, sobre a necessidade de o psicólogo substituir as influências de práticas clínicas individualizantes no contexto escolar por uma atuação crítica em Psicologia Escolar e Educacional (Barbosa & Souza, 2012; Souza, 2004; Silva et al., 2012).

Neste movimento de reflexão dos psicólogos sobre sua atuação no campo educacional, foi se configurando uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional amparada por referenciais teórico-filosóficos e metodológicos da Psicologia, elaborados à luz do pensamento marxiano para a compreensão da realidade. Segundo Meira (2002),

[...] uma concepção ou teoria é crítica à medida que tem condições de transformar o imediato em mediato; negar as aparências sociais e as ilusões ideológicas; apanhar a totalidade do concreto em suas múltiplas determinações e articular essência/aparência, parte/todo, singular/universal e passado/presente compreendendo a sociedade como um movimento de vir a ser (p. 40).

A mesma autora aponta os quatro elementos imprescindíveis na expressão de um pensamento que se pretende amparado em uma perspectiva crítica, que são: reflexão dialética, crítica do conhecimento, denúncia da degradação humana, instrumento de transformação social.

Assim, os pressupostos que norteiam a Psicologia Escolar crítica são: as concepções progressistas de Educação, que procuram compreender o homem como produto das relações sociais; os pressupostos teórico-metodológicos que permitem analisar criticamente temas e teorias da Psicologia em que o homem é entendido como um ser social e histórico, e a superação da dicotomia entre sociedade e indivíduo (Meira, 2002; Tanamachi, 2002).

Um movimento crítico em Psicologia Escolar e Educacional requer um olhar para os aspectos sociais e subjetivos inerentes ao contexto de educação, com o intuito de combater os aspectos ideológicos que impedem o fazer educacional coerente com a realidade circundante. Nesse sentido, o trecho a seguir, extraído de Machado (2010), ilustra o importante papel desempenhado pelo psicólogo escolar que se caracteriza por uma atuação crítica:

[...] ao agir nas relações estabelecidas na escola, trabalhar com as representações dos professores e somar, com os saberes da psicologia, no levantamento de hipóteses em relação à produção das dificuldades de leitura e escrita e das questões atitudinais pode ampliar o campo de análise e, portanto, as possibilidades de intervenção em relação aos problemas presentes no processo de escolarização. (Machado, 2010, p. 29).

Assim, a esfera de atuação do psicólogo escolar deixa de ser apenas o aluno e passa a incluir o processo de escolarização. Concordamos com Lessa e Facci (2011), quando afirmam que realizar uma intervenção a partir de um enfoque crítico possibilita o questionamento da responsabilidade imposta ao aluno pelo fracasso e conduz a uma análise mais ampla das demandas escolares.

Contudo, após mais de trinta anos de discussão sobre a perspectiva crítica de atuação do psicólogo escolar e educacional, não se vê nas práticas dos psicólogos o movimento pela mudança na mesma medida em que aparece nas universidades; são elas que desenvolvem a maioria dos estudos e projetos desta área, pautados em uma perspectiva crítica.

Inúmeras pesquisas têm sido feitas para compreender a atuação do psicólogo escolar no cotidiano da escola, dentre elas destacando-se uma de grande abrangência, intitulada *A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações*, coordenada pela Prof^a Dra. Marilene Proença Rebello de Souza, da Universidade de

São Paulo. Conforme mencionamos na Apresentação, foi com base nela que tivemos a ideia de trilhar os mesmos caminhos metodológicos para investigar uma região não contemplada pela referida pesquisa, pois, como disse Souza (2010), esse estudo significou enorme avanço para a compreensão das práticas que estão sendo construídas por psicólogos no âmbito da educação pública, mas não exaure as probabilidades de investigação da complexidade do fenômeno em questão.

Desta forma, consideramos que ainda há muito o que pesquisar e fazer para que haja mudanças significativas na atuação dos profissionais psicólogos na rede pública de educação, considerando-se a quantidade de demandas existentes neste campo, e conhecer as condições concretas em que o trabalho tem ocorrido é fundamental para que as transformações possam ocorrer. Dando continuidade a tal temática, no capítulo a seguir será abordado o atendimento psicológico à demanda escolar na rede pública de educação.

2 O ATENDIMENTO DO PSICÓLOGO À DEMANDA ESCOLAR NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO

A educação brasileira avançou nos últimos anos e existe uma grande expectativa dos educadores que, de diferentes formas, lutam e contribuem para a participação efetiva das crianças na cultura letrada, para que a escola cumpra sua tarefa e seus alunos possam atuar como cidadãos bem instrumentalizados para o exercício de sua cidadania.

É nesse contexto que colocamos em cena o psicólogo escolar e educacional, como o profissional do qual se pode esperar importantes contribuições no que se refere às questões inerentes ao ambiente escolar, na medida em que ele dispuser dos conhecimentos necessários para uma atuação competente, ou seja, um olhar pautado nas relações que se estabelecem no contexto educacional. Desta forma, sua atuação está sendo revista em virtude das configurações e significações que o homem está dando a sua vida na sociedade contemporânea, principalmente diante dos problemas de cunho social (Maluf, 2006).

O homem é um ser indiscutivelmente social, seu desenvolvimento é resultante das relações que se estabelecem ao longo da vida, tanto com o meio físico quanto com o meio social. Assim, é necessário que o psicólogo escolar compreenda os aspectos sócio-históricos que são inerentes à realidade dos contextos educacionais, a partir de um olhar que vá além do âmbito educativo, ou seja, sua intervenção precisa estar centrada nas situações educativas, considerando o indivíduo em seus aspectos físicos, afetivos, sociais e cognitivos (Zanella, 1997). Como afirma Araújo (2003),

Os caminhos para a intervenção do psicólogo escolar devem, portanto, estar ancorados na compreensão de que as relações sociais originam o processo interdependente de construções e apropriações de significados e sentidos que acontece entre os indivíduos, influenciando, recíproca e/ou complementarmente como cada sujeito constitui-se como

tal. Para intervir na complexidade intersubjetiva presente nessas relações, o psicólogo deve fazer uma escolha deliberada e consciente para uma atuação preventiva sustentada por teorias psicológicas cujo enfoque privilegie uma visão de homem e sociedade dialeticamente constituídos em suas relações históricas e sociais (p. 66).

Porém, alguns empecilhos têm surgido, dificultando a atuação do psicólogo nas instituições de ensino, e conforme apontam diversos pesquisadores – Souza (2010), Silva e Santos (2011), Tada, Sápia e Lima (2010), Tada (2011), Tondin, Dedonatti e Bonamigo (2010) e Viégas (2012) –, são poucos os municípios que possuem psicólogos escolares no contexto educacional público. E quando as escolas contam com esses profissionais, a maioria deles tem atuado em uma perspectiva não crítica em relação ao processo educativo, incluindo uma prática referenciada em autores que pouco conhecem a realidade educacional, ou afirmando basear-se em autores críticos, mas realizando uma prática ainda tradicional.

Conforme relata Bastos (1988), até o final da década de oitenta as portas nas instituições públicas de ensino estavam praticamente fechadas ao psicólogo. Essa realidade dificultou a profissionalização do psicólogo que atua na interface Psicologia e Educação. De acordo com Del Prette (2007), é explícita a dificuldade de inserção do psicólogo escolar no quadro funcional da escola pública, pois na própria legislação educacional norteadora das práticas das instituições de ensino existem impedimentos, já que a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) não faz referência ao psicólogo escolar e educacional no Título IV, que se refere aos profissionais da educação, conforme se pode ver no trecho transcrito abaixo:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: [...] II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em

administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim [...] (Brasil, 1996).

Esta falta de reconhecimento do psicólogo na Lei que rege a Educação influi no sistema de organização escolar como um todo, dificultando a inserção do psicólogo escolar e educacional nas instituições educacionais. Essa situação proporciona sérias dificuldades de atuação deste profissional, seja em serviços públicos ou privados em nosso país. Apesar dos desafios enfrentados para a inclusão deste profissional no sistema público de ensino, foi proposto no ano 2000 o Projeto de Lei (PL) 3688.

A redação original de 2000 do Projeto de Lei tinha um foco individualizante e clínico, em que a articulação entre os sistemas de ensino e os sistemas públicos de saúde e de assistência social deveria prever que os psicólogos e assistentes sociais atuassem nas instituições públicas de educação básica ou dessem preferência aos serviços de saúde e assistência social a alunos das escolas públicas de educação básica, fixando, em qualquer caso, o número de vezes por semana e horários mínimos para esse atendimento.

A tramitação do Projeto de Lei 3688/00 desenvolveu-se na Câmara durou até 2007, quando foi aprovado e encaminhado ao Senado Federal. No mesmo ano o PL recebeu um texto substitutivo elaborado pelo Conselho Federal de Psicologia e outras entidades. Esta mudança textual aconteceu em decorrência das várias discussões e reflexões críticas sobre a atuação dos psicólogos escolares de forma individualizante. O substitutivo passou a determinar que as redes públicas de educação básica contem com serviços de Psicologia e de Serviço Social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais, que deverão desenvolver ações voltadas para a melhoria da qualidade do

processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais. Ou seja, o texto prevê que psicólogos e assistentes sociais atuem nas escolas como profissionais parceiros dos gestores, professores e outros membros da comunidade escolar, trabalhando na implantação de projetos pedagógicos, pela melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem e na mediação das relações sociais e institucionais.

Assim, até o início do ano de 2015, a proposta do PL 3688/00 já foi aprovada pelo Senado na forma de um substitutivo ao texto aprovado pela Câmara. O substitutivo foi aprovado pela Comissão de Seguridade Social e Família, pela Comissão de Educação e Cultura e ainda será analisado ainda pela Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania antes de seguir para o Plenário.

Desta forma, É possível observarmos nas redações textuais observar no texto do PL um pouco da história da Psicologia Escolar, bem como as transformações no que diz respeito à forma de atuação dos psicólogos escolares. Este Projeto de Lei, mesmo que de forma morosa nos trâmites para a sua aprovação, vem denunciar a escassa presença de psicólogos em instituições públicas de ensino. Mesmo assim, existem algumas cidades brasileiras que já se encontram mobilizadas em ampliar o campo de atuação do psicólogo escolar, com a perspectiva de compor as equipes técnicas que atuam nas escolas da rede pública.

Uma pesquisa recente, realizada por Souza, Yamamoto e Galafassi (2014) – “Atuação do psicólogo na rede pública de educação em sete estados brasileiros: caracterização, práticas e concepções” – fornece importantes dados sobre a ampliação da perspectiva profissional do psicólogo escolar nas redes públicas de ensino em sete estados do País. No Estado do Acre não foram encontrado psicólogos atuando nas Secretarias Municipais de Educação dos 22 municípios pesquisados, porém existem psicólogos inseridos na rede estadual de ensino. Na

Bahia, dos 417 municípios pesquisados, havia psicólogo atuando em 32 deles, mas não foi encontrado este profissional nas Secretarias Estaduais de Educação.

Em Minas Gerais as autoras constataram que, nos 111 municípios pesquisados, havia psicólogos escolares somente em 43 Secretarias Municipais de Educação. No Paraná, 24 dos 99 municípios pesquisados contavam com psicólogos na Secretaria Municipal de Educação. Em Rondônia, foram 52 os municípios pesquisados, e encontrados psicólogos escolares somente no município de Porto Velho.

Em Santa Catarina, o levantamento foi realizado em 177 cidades e apenas 21 contavam com psicólogos na Educação. Por fim, no Estado de São Paulo, foram pesquisados 133 municípios e encontrados 61 com psicólogos escolares atuando na rede municipal de educação.

Em pesquisa realizada no Estado de Goiás, mais especificamente na cidade de Goiânia, Rodrigues e Pedrosa (2012) fazem um recorte sobre o panorama da Psicologia Escolar na rede pública municipal e detectam o quanto a inserção do psicólogo escolar ainda é incipiente, pois na Secretaria Municipal de Educação há poucos profissionais, os quais nem sequer atuam nas escolas, fazem parte da equipe nos dois Centros Municipais de Apoio à Inclusão (CMAis) existentes na cidade. O trabalho deles nos centros é considerado de caráter mais clínico e está voltado ao atendimento dos alunos com deficiências.

Diante do panorama apresentado, fica evidente o quanto se faz necessária a aprovação do Projeto de Lei 3688/00, para que o psicólogo escolar tenha respaldo para atuar frente à imensa demanda existente, constituída por uma clientela composta por diferentes atores da comunidade escolar: alunos, pais, professores e funcionários. Porém, como observa Guzzo (2008), embora alguns estados e municípios já tenham incluído o psicólogo nas equipes de algumas escolas, o debate dessa questão ainda não se ampliou de forma satisfatória, estabelecendo-se mais um obstáculo à inserção dos psicólogos escolares, já que esta discussão não tem sido priorizada pela categoria profissional em questão.

Existe um longo caminho a ser percorrido pelo psicólogo escolar para a conquista de espaço nas instituições de ensino públicas, pois são poucos os que atuam na rede pública de educação (Guzzo, 2008; Souza, 2010; Silva & Santos 2011; Tada, Sápia & Lima, 2010; Tada, 2011; Tondin, Dedonatti & Bonamigo, 2010; Viégas, 2012). Apesar da inegável contribuição que esse profissional pode trazer para o cotidiano escolar, sua presença no contexto educacional público ainda é rara, em virtude das inúmeras contradições e dificuldades presentes nas instituições públicas e do desconhecimento da própria clientela que pode se beneficiar de seus serviços.

É possível perceber que grande parte das demandas existentes nas instituições de ensino se refere a queixas escolares que culpabilizam as crianças pelo baixo rendimento na aprendizagem, não considerando o processo de escolarização. Diversos pesquisadores têm debatido essa questão em trabalhos que relatam a ação do psicólogo escolar a partir de perspectivas tradicionais na atualidade (Silva et al., 2012; Rodrigues & Pedrosa, 2012; Silva, 2009; Tondin, Dedonatti & Bonamigo, 2010; Tada Sápia & Lima, 2010; Cord et al., 2011 e Gomes, 2012). Outros constataam a existência de “[...] psicólogos fazendo avaliações diagnósticas para encaminhamento, professores entendendo os problemas das crianças como algo individual ou familiar, a exigência de um laudo psicológico para a criança estar na classe especial” (Machado & Souza, 2004, p. 37). E concluem que profissionais atuantes no campo escolar sentem dificuldade em abandonar as práticas tradicionais por terem sido fortemente influenciados por uma formação acadêmica também tradicional (Cruces, 2009).

No entanto, também é possível encontrar psicólogos que buscam na Psicologia Escolar crítica construir seu aporte profissional, a partir da visão do homem como um ser social, e considerando as influências decorrentes das relações que são estabelecidas no contexto educacional.

Refletindo sobre a postura crítica do psicólogo escolar, Souza (2009) aponta que estamos em um momento não mais de fazer a crítica, mas de superá-la, pois “já existem propostas interessantes e críticas de intervenção no campo da educação e estas propostas precisam se tornar mais visíveis entre os psicólogos e socialmente” (p. 181). Essas propostas podem ser encontrados em trabalhos como os de Meira e Antunes (2003), Lessa e Facci (2009), Martínez (2010), Rezende et al. (2010), Gomes (2012), Lima et al. (2012).

A partir da análise dos artigos relacionados à pesquisa interinstitucional já realizada em sete estados brasileiros, percebe-se que a composição dos serviços em Psicologia está sendo bastante diversificada. Existem profissionais que trabalham por meio de projetos, propostos conforme as demandas existentes na Educação Básica, por níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, ou atendendo a questões de cunho mais coletivo ou institucional, como o trabalho com determinada classe e a discussão de alguns temas com alunos, pais e educadores, ou mesmo na formação continuada de professores. Outros fazem atendimentos clínicos individuais na própria Secretaria de Educação, muitas vezes como forma de suprir as expectativas do próprio grupo gestor, dos professores e até dos pais dos alunos. Os atendimentos mais solicitados são para ajuste de comportamentos considerados indesejáveis, como indisciplina e agressividade.

Uma demanda que tem sido bastante requisitada diz respeito à organização de equipes multiprofissionais, geralmente ligadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) no setor de inclusão, com especialistas de diversas áreas, como fonoaudiólogo, assistente social, pedagogo, psicólogo, que se auxiliam mutuamente na realização de avaliação psicoeducacional, um processo avaliativo no qual a presença do psicólogo na equipe é de suma importância, como salientam Lessa e Facci (2011). Neste setor, o psicólogo geralmente é requisitado a realizar atividades relacionadas à avaliação psicológica da criança, com o objetivo de verificar a existência de alguma deficiência, mas também pode auxiliar no planejamento, mediação,

orientação das atividades, bem como acompanhar e até mesmo atuar de forma bastante específica junto aos estudantes, de acordo com a deficiência de cada um.

Acreditamos, entretanto, que cada profissional atua de forma peculiar, conforme sua postura, formação e concepções teórico-metodológicas, e também de acordo com as relações estabelecidas com os atores envolvidos.

Esse panorama sobre as várias possibilidades encontradas pelo psicólogo escolar para desenvolver suas práticas nos instigou a realizar novos estudos para aprofundar os conhecimentos sobre a atuação do psicólogo em um estado brasileiro ainda não contemplado em pesquisas a partir deste prisma. Para relatar como isto ocorreu, no próximo capítulo apresentaremos o percurso metodológico da presente pesquisa.

3 CONSTRUINDO CAMINHOS: ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo apresentamos o percurso metodológico do trabalho de campo, bem como os procedimentos utilizados no decorrer da pesquisa, pois a descrição e a compreensão acerca do caminho percorrido são essenciais para o entendimento das informações construídas no campo de investigação.

O objetivo geral da pesquisa é identificar e analisar as práticas desenvolvidas por psicólogos na rede pública de educação do Sul e Sudoeste goiano, visando conhecer as suas modalidades de atuação, bem como os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam suas práticas. Este objetivo geral incitou os seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar as ações desenvolvidas pelos psicólogos na rede pública de ensino;
- Discutir em que medida as práticas apresentadas pelos psicólogos apresentam elementos comprometidos com a perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional.

Este estudo tem como referencial metodológico a pesquisa qualitativa, baseada na perspectiva epistemológica de González Rey (2002). A metodologia qualitativa tem como intuito compreender determinado fenômeno permitindo um aprofundamento de informações e uma melhor compreensão de problemas complexos. Na pesquisa qualitativa, a ideia de neutralidade científica é rejeitada, pois sua principal característica é a valorização da relação pesquisador-pesquisado, por entender que o conhecimento se produz mediante tal interação.

Na concepção de González-Rey (2002, 2005), a pesquisa qualitativa pode ser definida como uma epistemologia, ou seja, como uma teoria sobre o conhecimento. Neste sentido, um estudo que adota esta modalidade investigativa se propõe a compreender os fenômenos e criar teorias acerca de uma realidade “plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica” (González-Rey, 2002, p. 29).

Além disso, o autor assinala que a pesquisa qualitativa “não se orienta para a produção de resultados finais que possam ser tomados como referências universais e invariáveis sobre o estudado, mas à produção de novos momentos teóricos que se integrem organicamente ao processo geral de construção de conhecimentos” (González Rey, 2002, p.125).

Desta forma, apoiamo-nos na epistemologia qualitativa por considerá-la um guia que embasa nossos passos como pesquisadoras em um contínuo processo de interação com a pesquisa desenvolvida e aqui apresentada e discutida. É importante frisar que os nossos procedimentos investigativos foram dinâmicos e com possibilidades de construção e reconstrução a todo momento, sempre buscando respaldo na teoria, revisitando informações dos participantes da pesquisa, sentimentos e reflexões vivenciadas no campo, questionamentos e construções de outras formas de se produzir conhecimento.

Trajetória do campo

Lembramos mais uma vez que este trabalho teve como inspiração a pesquisa *A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente a demanda escolar: concepções, práticas e inovações*, realizada por Souza (2010), inicialmente no estado de São Paulo e depois expandida para outros seis estados brasileiros. O estado de Goiás não foi contemplado com a proposta e, desta forma, resolvemos iniciar a pesquisa na região Sudoeste do estado, com o intuito de conhecer um pouco mais sobre as atividades realizadas por meus pares em outros municípios. Ao adentrar no mundo da pesquisa por meio da aplicação de questionários, tivemos a oportunidade de contatar psicólogos atuantes na região Sul do referido estado, e então não tivemos dúvida em expandir o número de municípios a serem pesquisados. Assim, nossa pesquisa teve como referência o contato com 50 Secretarias de Educação dos municípios que fazem parte das regiões Sul e Sudoeste do Estado de Goiás.

Percurso metodológico

Um dos primeiros passos que demos no início da pesquisa foi realizar um levantamento por meio de contato telefônico, para investigar em quais dos 52 municípios das duas regiões havia psicólogos atuando nas Secretarias Municipais de Educação. Destes, não conseguimos contato apenas com dois municípios, e encontramos 18 psicólogos atuando nas Secretarias de Educação de 12 dos 50 municípios contatados, conforme descrito nas Tabelas 1 e 2.

TABELA 1- Municípios do Sudoeste Goiano e número de Psicólogos Escolares que atuam nas Secretarias Municipais de Educação

Município	Número de Psicólogos
Acreúna	-
Aparecida do Rio Doce	-
Aporé	-
Cachoeira Alta	-
Caçu	1
Castelândia	-
Chapadão do Céu	-
Gouvelândia	-
Itajá	-
Itarumã	-
Jataí	1
Lagoa Santa	-
Maurilândia	1
Mineiros	1
Montividiu	-
Paranaiguara	1
Perolândia	-
Portelândia	-
Quirinópolis	1
Rio Verde	5
Santa Helena de Goiás	-
Santa Rita do Araguaia	-
Santo Antônio da Barra	-
São Simão	1
Serranópolis	1
Turvelândia	-

TABELA 2 - Municípios do Sul Goiano e número de Psicólogos Escolares que atuam nas Secretarias Municipais de Educação

Município	Número de Psicólogos
Água Limpa	-
Aloândia	-
Bom Jesus de Goiás	-
Buriti Alegre	-
Cachoeira Dourada	-
Caldas Novas	-
Cezarina	-
Cromínia	-
Edealina	-
Edeia	-
Goiatuba	-
Inaciolândia	-
Indiara	*
Itumbiara	3
Joviânia	*
Mairipotaba	-
Marzagão	1
Morrinhos	-
Panamá	1
Piracanjuba	-
Pontalina	-
Porteirão	-
Professor Jamil	-
Rio Quente	-
Varjão	-
Vicentinópolis	-

*Não foi possível contatar estes municípios

As Secretarias de Educação dos municípios que não possuem psicólogos nos informaram que têm parceria com as Secretarias de Assistência Social e Secretarias da Saúde e, quando necessitam da intervenção de psicólogos, buscam recursos nestes setores.

Após este levantamento, foi encaminhada, por e-mail, aos 18 psicólogos contatados, uma explicação sobre a pesquisa e um *link* do *googledocs*⁶ contendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁷ (TCLE) e o Questionário, com o intuito de buscar informações sobre cada

⁶ O *Googledocs* é um pacote de aplicativos do *Google* que funciona totalmente *on-line*. Ele permite aos usuários criar e editar documentos online, ao mesmo tempo colaborando em tempo real com outros usuários.

⁷ Ver Apêndice A.

um deles: cargo, ano de ingresso na Secretaria de Educação, tempo de formação, instituição formadora, realização de pós-graduação, clientela atendida (alunos, professores, pais de alunos, outro), níveis de ensino em que atua (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos), modalidades de atuação e contribuições que a Psicologia pode oferecer à Educação, conforme pode ser observado no Apêndice B.

O Questionário utilizado seguiu o modelo traçado pela equipe coordenada pela pesquisadora Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza, da Universidade de São Paulo – USP, elaborado para levantamento de dados da pesquisa anteriormente citada.

Com os 16 questionários preenchidos⁸, foi realizada uma leitura cuidadosa e feitas algumas tabulações estatísticas utilizando o Excel, um software de criação de planilhas eletrônicas, que nos forneceu condições para analisar as respostas das participantes de maneira a buscar elementos que pudessem dar indícios de criticidade na prática dos psicólogos escolares, apontando para ações inovadoras na área.

A segunda fase da pesquisas se apoiou na pesquisa qualitativa, que tem, segundo González Rey (2005a, 2005b), os seguintes princípios básicos: a) o conhecimento é de natureza construtiva interpretativa e representa um processo vivo; tal processo de construção do conhecimento é aberto, está em permanente desenvolvimento e é suscetível a formas mais complexas de compreensão do fenômeno estudado; b) a produção do conhecimento tem um caráter interativo e não é resultado de um ato instrumental do pesquisador sobre o objeto estudado; c) a singularidade é um nível legítimo da produção, pois cada caso guarda particularidades construídas na história subjetiva do sujeito.

Tendo em vista esses pressupostos, foram realizadas as entrevistas, que, conforme Bogdan e Biklen (1994), consistem em uma conversa entre pessoas, na qual uma delas desempenha papel mais diretivo com o intuito de saber a respeito da(s) outra(s), possibilitando

⁸ Foram contatados 18 psicólogos, mas 16 responderam ao Questionário.

ao pesquisador desenvolver uma ideia de como o sujeito compreende e interpreta aspectos do cotidiano. Para a sua realização, as participantes foram selecionadas a partir das análises dos questionários respondidos anteriormente.

Entre os 16 questionários respondidos, foram escolhidas duas psicólogas para serem entrevistadas, a partir de evidências de uma concepção crítica de atuação, considerando-se critérios como: público-alvo, modalidades e projetos de atuação e autores que auxiliam na fundamentação teórica. Por fim, verificamos a disponibilidade das profissionais em participar da entrevista.

Optamos por realizar entrevistas semiestruturadas e gravadas em áudio, pelo fato desta modalidade propiciar uma relação interativa entre pesquisador e participante, e, sendo semiestruturada, há possibilidade de maior liberdade em seu percurso, permitindo esclarecimentos acerca das informações fornecidas pelo entrevistado. Lüdke e André (1986) consideram que a entrevista gravada em áudio possibilita o registro de todas as expressões orais do entrevistado, além de permitir ao pesquisador prestar atenção ao relato, assim como às expressões não verbais percebidas ao longo da entrevista.

Feita a seleção das duas profissionais a serem entrevistadas, entramos em contato com elas para marcar as entrevistas. Ressaltamos que as psicólogas prontamente se colocaram à disposição para participar. As entrevistas foram individuais e a média de duração foi de uma hora. No primeiro momento, foi apresentado um roteiro com questões (Apêndice C), em seguida, realizaram-se as entrevistas com Cora e Clarice⁹, duas psicólogas que se apresentaram bastante solícitas em participar da pesquisa. No próximo capítulo serão apresentados dados relativos às respostas aos questionários.

⁹ Nomes fictícios em homenagem a duas escritoras brasileiras: Cora Coralina e Clarice Lispector.

4 TRILHANDO CAMINHOS CONSTRUÍDOS: MAPEAMENTO DOS SERVIÇOS DE PSICOLOGIA DAS SECRETARIAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

4.1 Caracterização da amostra

Localizado na região Centro-Oeste, o Estado de Goiás é o sétimo estado brasileiro em extensão territorial, ocupando uma área de 340.086 km². Privilegiado por sua posição estratégica no Planalto Central brasileiro, limita-se ao norte com o Estado do Tocantins, ao sul com Minas Gerais e Mato Grosso do Sul, a leste com Bahia e Minas Gerais e a oeste com Mato Grosso. Em relação à economia goiana, é importante destacar o quanto ela tem se diversificado: houve um salto em relação à média nacional nos últimos dez anos, o que colocou Goiás entre as dez maiores economias brasileiras. O setor de serviços ainda predomina, o que inclui o comércio, tanto varejista quanto atacadista, além de atividades imobiliárias. O agronegócio possui grande destaque no cenário goiano, por subsidiar parte da agroindústria. O Estado é o quarto produtor nacional de grãos, e a pecuária o posiciona entre os maiores produtores do país.¹⁰

Goiás (GO) possui 246 municípios espalhados em seu território. Com uma população de 6.0003.788 habitantes e densidade demográfica de 17,65 habitantes/km², abriga uma diversidade. Seus municípios se desenvolveram ora pela especialização de atividades, ora pela diversificação de serviços econômicos. O Estado é dividido em dez Regiões de Planejamento, sendo que as duas regiões pesquisadas foram: Região Sul e Sudoeste, compostas por 26 cidades cada, totalizando 52 na área pesquisada.

¹⁰ Informações recuperadas em 8 de abril de 2014, de <http://www.goias.gov.br/paginas/invista-em-goias/setores-de-negocios>.

A busca por psicólogos

Recordamos que a primeira fase da pesquisa, de mapeamento geral dos serviços de psicologia, iniciou-se por meio de contatos telefônicos com funcionários das Secretarias de Educação, que nos informaram a respeito da existência de psicólogos ou equipes de psicólogos, lotados na Secretaria Municipal de Educação, que atendiam a demandas escolares no município ou na região.

Os contatos foram bastante peculiares: mesmo as ligações sendo feitas diretamente para os números correspondentes às Secretarias Municipais de Educação, muitas vezes era preciso passar por vários setores até encontrar alguém que pudesse informar se havia psicólogo atuando na Secretaria. Algumas vezes, a própria secretária de educação atendia às ligações e tentava explicar a necessidade do profissional na secretaria e a luta para conseguir inseri-lo no quadro de funcionários, já que a demanda era alta. Outras vezes, a pessoa que atendia aos telefonemas explicava que, quando necessário, as crianças eram encaminhadas para a “Doutora”, que ficava na Secretaria de Assistência Social ou na Secretaria da Saúde, ou que a “Doutora” só atendia após as 13 horas. Essa denominação retrata bem a influência da Medicina sobre a Psicologia, que os psicólogos escolares buscam reverter, a partir de uma perspectiva crítica, em sua constante luta contra os estereótipos de uma atuação clínica, individualizante, que caracterizou o trabalho desse profissional ao longo dos anos, conforme nos mostra a história da Psicologia Escolar e Educacional.

Os dados obtidos

Entre os 52 municípios componentes das regiões pesquisadas, conseguimos estabelecer contato com 50 e constatamos que apenas 12 possuem psicólogos em seus quadros de funcionários, com o total de 18 psicólogos. Destes, 16 responderam ao Questionário, número que corresponde a 88,9% do total de profissionais encontrados. As Tabelas 3, 4 e 5, abaixo, mostram a distribuição dos psicólogos pelas regiões investigadas, considerando o número total de profissionais contatados aqueles que responderam ao Questionário e, por fim, os que foram entrevistados.

TABELA 3 - Distribuição de Psicólogos Escolares, por região, que atuam nas Secretarias Municipais de Educação

Regiões	Número de Psicólogos
Sul Goiano	05
Sudoeste Goiano	13

TABELA 4 - Distribuição de psicólogos, por região, que responderam ao Questionário

Regiões	Número de Psicólogos
Sul Goiano	03
Sudoeste Goiano	13

TABELA 5 - Psicólogos ou equipes de psicólogos entrevistados, por região.

Regiões	Número de Psicólogos
Sul Goiano	01
Sudoeste Goiano	01

A partir dos dados levantados nos 50 municípios pesquisados, das regiões sul e sudoeste do estado de Goiás, e da constatação de que somente 12 (24%) possuem psicólogos atuando nas Secretarias Municipais de Educação, é possível fazer uma relação com a pesquisa interinstitucional coordenada pela Prof.^a Dr.^a Marilene Proença Rebello de Souza, em que três

estados apresentaram os maiores percentuais de psicólogos nas secretarias municipais de educação. A maior porcentagem foi encontrada em São Paulo, em que foram pesquisados 133 municípios e apurados que 61 (46%) contam com psicólogos no quadro de funcionários, em Minas Gerais, dos 97 municípios pesquisados, 43 deles (44%) possuem psicólogos no quadro de funcionários, e no Paraná, dos 99 municípios pesquisados, foram encontrados psicólogos atuando em 24 (24%) municípios. Os outros estados, Santa Catarina, Bahia, Rondônia e Acre, evidenciaram porcentagens de psicólogos inferiores às encontradas em Goiás.

4.2 Identificação

Dados pessoais

As questões referentes aos dados pessoais abordaram informações sobre o sexo e a idade dos participantes da pesquisa.

Sexo

O Questionário utilizado para a identificação dos psicólogos foi respondido por 16 profissionais do sexo feminino. Nesse sentido, esta pesquisa mostra-se em consonância com o estudo realizado pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) e organizado por Lhullier (2013), *“Quem é a psicóloga brasileira? mulher, psicologia e trabalho”*. Em um levantamento acerca do exercício da profissão de psicólogo, realizado junto aos profissionais inscritos no CFP, esse estudo verificou que a maioria (89%) é do sexo feminino.

Idade

Como podemos ver na Figura 1, em relação à idade das participantes, encontramos sete psicólogas (43,8%) com idade entre 25 e 29 anos, cinco (31,5%) entre 30 e 34 e uma (6,1%) entre 35 e 39 anos, o que soma treze profissionais (81,4%) na faixa etária entre 25 e 39 anos. Nos extremos, temos uma (6,1%) entre 20 e 24 anos, o que envolveria as recém-formadas, e duas (12,5%) das mais velhas, entre 40 e 44 anos, mas que não se encontram próximas à aposentadoria. Curiosamente, ao olharmos as respostas dos questionários, a psicóloga mais velha, com 43 anos, formou-se há três, e a de 41, há seis anos; ou seja, têm pouco tempo de profissão. Por outro lado, uma participante de 39 anos formou-se há 14. No espectro que abrange as psicólogas com 23 a 28 anos (quatro, no total), temos de oito meses a três anos de formação, que podemos considerar recém-formadas.

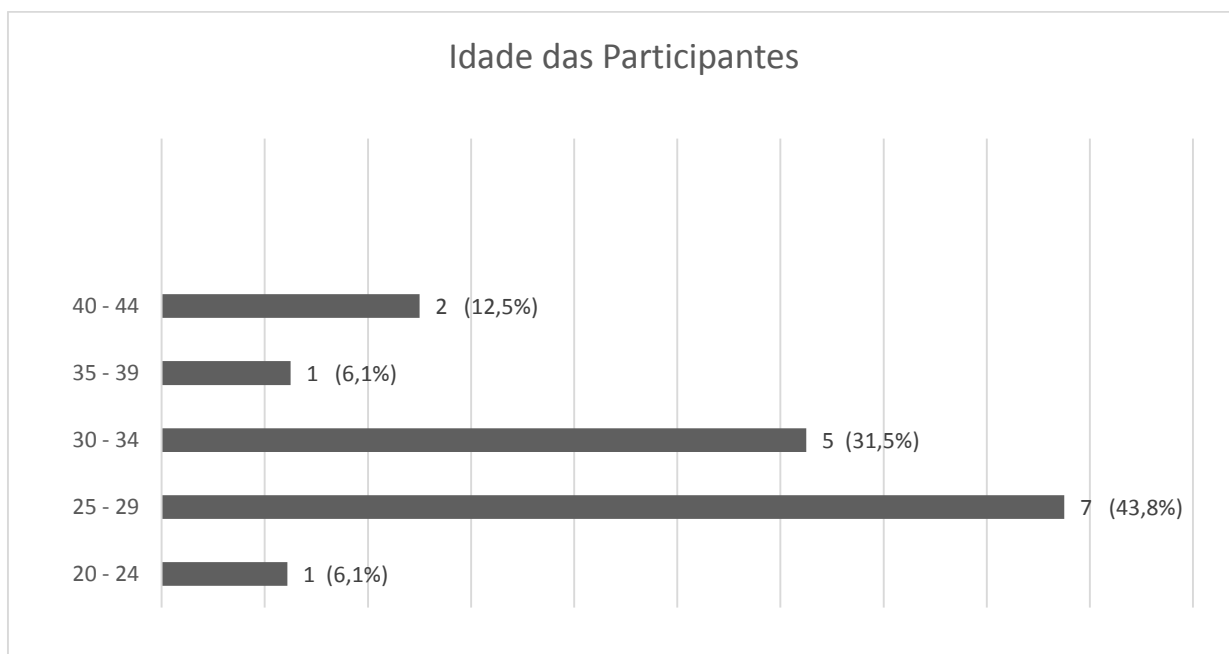


Figura 1- Gráfico representativo da idade das participantes, com intervalo de tempo em anos.

No aspecto da idade, observa-se uma diferença entre a pesquisa efetuada para este trabalho e a realizada pelo CFP (Lhullier, 2013), pois esta última, de abrangência nacional,

apresenta um certo equilíbrio entre a culminância das idades das profissionais: 51% na faixa entre 20 e 39 anos e 48% entre 40 e mais de 60 anos. Em nossa pesquisa, a maioria das psicólogas, isto é, 87,5% têm entre 20 e 39 anos e 12,5% acima de 40 anos. A média de idade das psicólogas participantes na presente pesquisa foi a menor (31 anos) em relação às pesquisas realizadas por Silva et al. (2011) em Minas Gerais (39 anos) e por Lessa e Facci (2011) no Paraná (35 anos).

Secretaria de Educação

Os dados relativos à Secretaria da Educação em que o psicólogo participante deste estudo encontra-se inserido referem-se, no questionário, às questões sobre Cargo, Função, Tempo no Cargo e Ano de Ingresso na Secretaria de Educação. Dentro da organização das instituições públicas existe uma diferenciação entre cargo e função. O cargo diz respeito à posição que a pessoa ocupa na organização, enquanto a função é o conjunto de responsabilidades ou tarefas a ela incumbidas para ocupar aquele cargo.

Nesse sentido, acreditamos ter sido pertinente colocar no Questionário desta investigação a questão relativa ao cargo e à função do psicólogo na Secretaria Municipal de Educação, já que, conforme os resultados apresentados, muitas psicólogas assinalaram diferenças entre o cargo de contratação e a função que efetivamente exercem no cotidiano.

Cargo

No item cargo foram construídas quatro categorias após a leitura dos dados nos questionários: 1. Psicóloga, 2. Professora, 3. Pedagoga, 4. Assessora. Estas categorias foram delineadas a partir das respostas das participantes. Os dados evidenciaram que o maior número

de profissionais contratadas (onze) foi para o cargo de Psicóloga (69%), seguido pelo de Professora (três - 19%), e ficando empatadas as respostas referentes aos cargos de Pedagoga e Assessora, com 6%, ou seja, uma profissional para cada cargo, como pode ser visto na Figura 2.

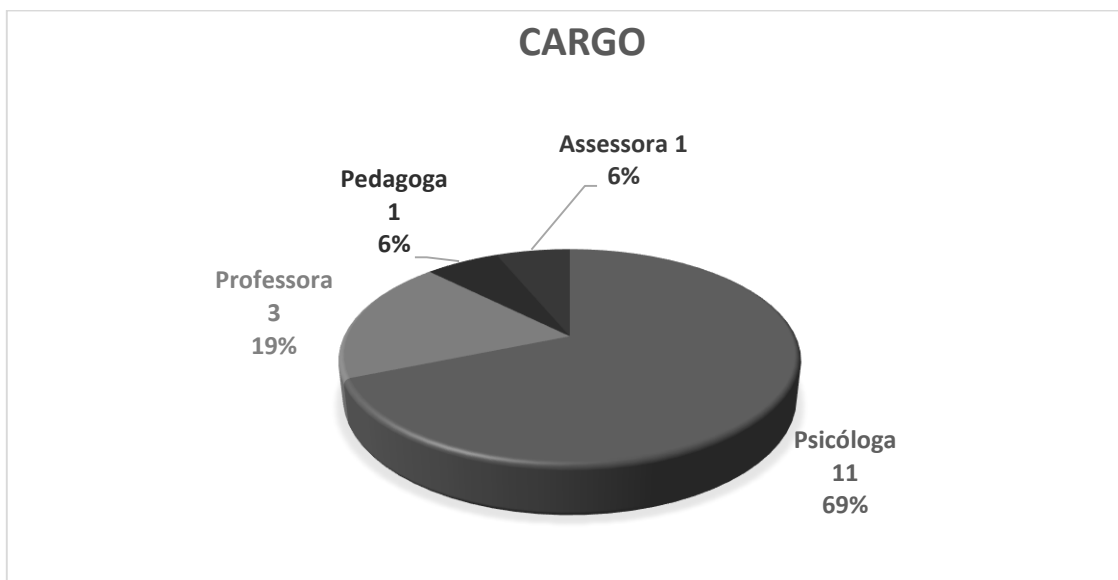


Figura 2 - Gráfico de distribuição da amostra, em porcentagem, quanto ao cargo de contratação dos profissionais pela Secretaria de Municipal de Educação.

A partir desses dados, foi possível perceber que, embora 11 participantes (69%) ocupem o cargo de psicólogo, nenhuma delas ocupa cargo de psicólogo escolar. Observa-se que, embora tenha havido um avanço com relação à especificidade da profissão, ainda é necessário avançar mais, é preciso abrir mais campos de trabalho para psicólogos escolares junto às Secretarias Municipais de Educação, em consonância com o Projeto de Lei 3688/00, citado anteriormente, que prevê a inserção de psicólogos escolares na rede pública de ensino, para atuar no processo de ensino-aprendizagem e mediar as relações no interior da comunidade escolar.

Função

Para a análise deste item, estabelecemos duas categorias: Psicóloga, para as respostas relativas a esta função, e Psicóloga Escolar, para as respostas referentes a “psicóloga escolar” e “psicóloga educacional”. Quanto à função, onze (69%) afirmaram atuar como psicóloga e cinco (31%) como psicóloga escolar, conforme ilustrado na Figura 3.

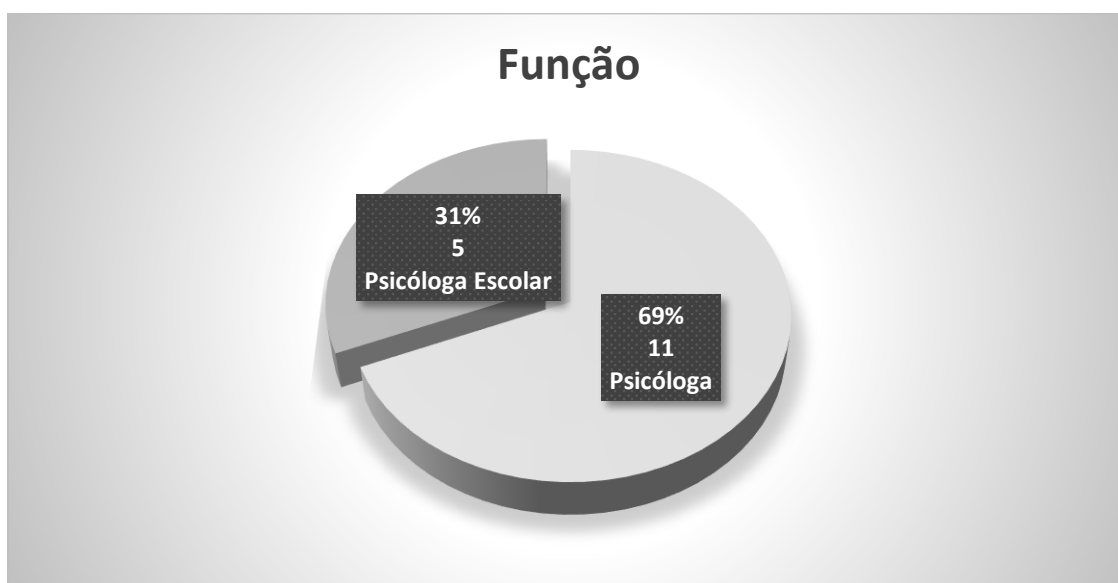


Figura 3 - Gráfico de distribuição da amostra, em porcentagem, quanto à função exercida pela psicóloga na Secretaria de Educação.

Comparando-se os resultados dos dois gráficos, Cargo e Função, é possível perceber que as porcentagens relacionadas ao cargo de Psicóloga são as mesmas da respectiva função, e os cargos denominados Professora, Pedagoga e Professora, têm as porcentagens equivalentes à função de Psicóloga Escolar.

Tempo no cargo

Quanto à atuação da psicóloga no cargo, verifica-se no gráfico abaixo (Figura 4) que seis (37,5%) profissionais possuem entre 1 e 3 anos no cargo, e quatro (25%), de 3 a 5 anos. No total, dez (62,5%) têm experiência de 1 a 5 anos na instituição. Duas (12,5%) possuem de 5 a 7 anos e uma (6%), mais de 7 anos no cargo. Somente três (19%) têm menos de 1 ano de experiência de atuação nas Secretarias de Educação do Sul e Sudoeste Goiano.

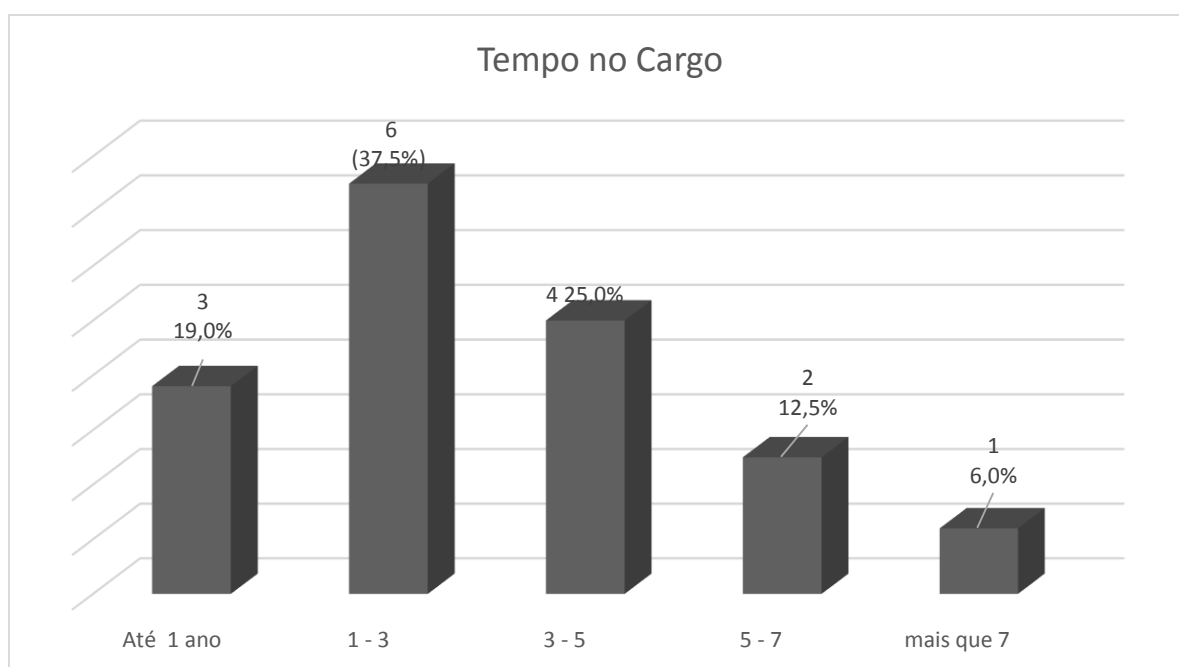


Figura 4 - Distribuição da amostra em relação ao tempo no cargo

Para ampliar um pouco mais a análise, relacionamos os dados de tempo de formação das participantes e o tempo no cargo, considerando, após a formação, há quanto tempo as psicólogas assumiram o cargo na Secretaria. Observando-se a Tabela 6, verifica-se que as profissionais que atuam nas Secretarias Municipais de Educação das regiões pesquisadas possuem menos de uma década de formação.

TABELA 6 - Distribuição da amostra em relação ao tempo de formação e ingresso no cargo em intervalo de anos

Tempo de formação no momento do ingresso no cargo em intervalo de anos	Número de Psicólogos	Porcentagem
Menos de 1 ano	4	25%
1 - 2 anos	6	38%
2 - 3 anos	4	25%
3 - 4 anos	1	6%
8 anos	1	6%

Os dados nos permitem pensar que as funções de psicólogos escolares, em sua maioria, são desempenhadas por recém-formadas (88% das psicólogas estão no máximo há três anos no cargo), dados que coincidem com os das pesquisas realizadas por Souza (2010) em São Paulo, Silva (2009) em Teresina, Medeiros e Aquino (2011) em Campina Grande, na Paraíba, Lessa e Facci (2011) no Paraná e Silva et al. (2012) em Minas Gerais.

Formação

Este item foi subdividido em dois subitens referentes à Graduação e à Pós-graduação *stricto e lato sensu*.

Graduação

Foi feita uma categorização com relação à Instituição Formadora, optando-se por classificar as respostas de acordo com a divisão em categorias administrativas estabelecidas pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura), em instituições privadas, federais, estaduais e municipais (Brasil, 2014).

Foi possível observar na amostra que oito (50%) psicólogas se formaram em uma instituição municipal, quatro (25%) em instituições privadas, duas (12,5%) em federais e outras duas (12,5%) em instituições estaduais, como descreve a Figura 5.

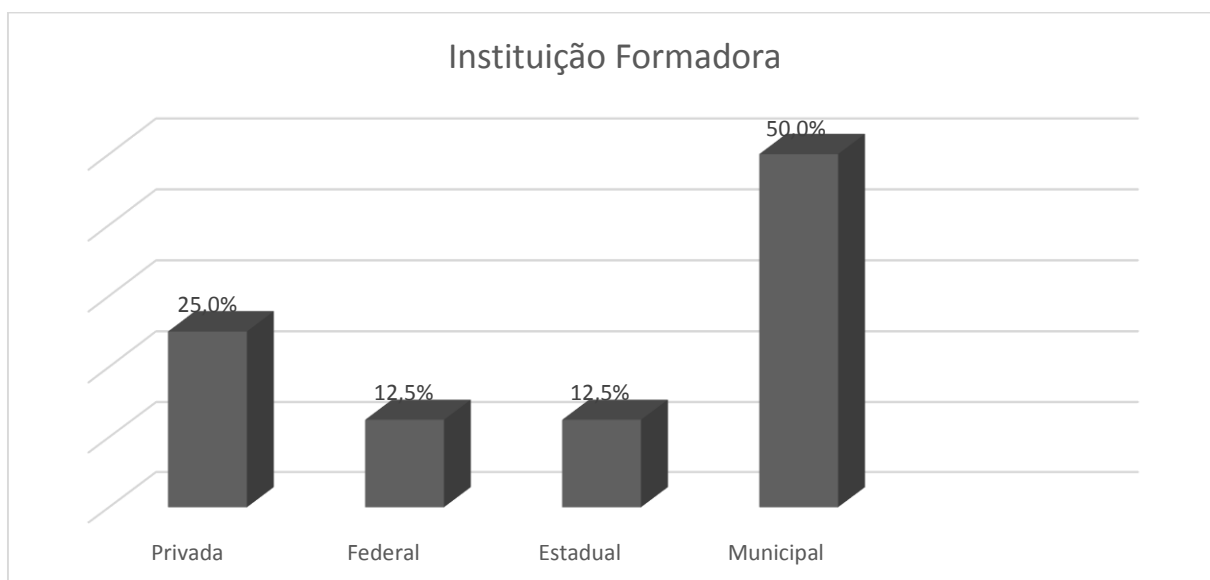


Figura 5 - Distribuição da amostra em relação à instituição formadora

Este cenário difere um pouco do panorama nacional, em que a maioria das Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem cursos de Psicologia são privadas. A estatística atual, conforme dados do ENADE referentes às provas de Psicologia no ano de 2012, mostra que, dos 372 cursos que participaram das provas, 69 (19%) são de instituições denominadas públicas e 303 (81%) privadas (Brasil, 2011b).

Nas respostas ao Questionário, identificamos uma instituição cuja natureza jurídica é denominada Fundação Municipal, e ao questionar as participantes a esse respeito, elas fazem referência à instituição como privada. Esta IES se destacou pela representatividade regional e foi responsável pela formação de oito das dezesseis participantes da pesquisa.

A amostra revelou também que existem instituições formadoras que não se encontram na região ou mesmo no Estado em que foi realizada a pesquisa, permitindo inferir que há

profissionais que fazem a graduação em uma determinada localidade e depois migram para trabalhar em outros locais.

Contribuições do Estágio em Psicologia Escolar

O estágio profissionalizante, realizado durante a graduação, é um momento importante na formação inicial do psicólogo, pois permite ao graduando experienciar situações que poderão auxiliá-lo posteriormente como profissional.

De acordo com as respostas dos questionários, podemos observar na Figura 6 que, das dezesseis profissionais entrevistadas, doze (75%) fizeram estágio em Psicologia Escolar.

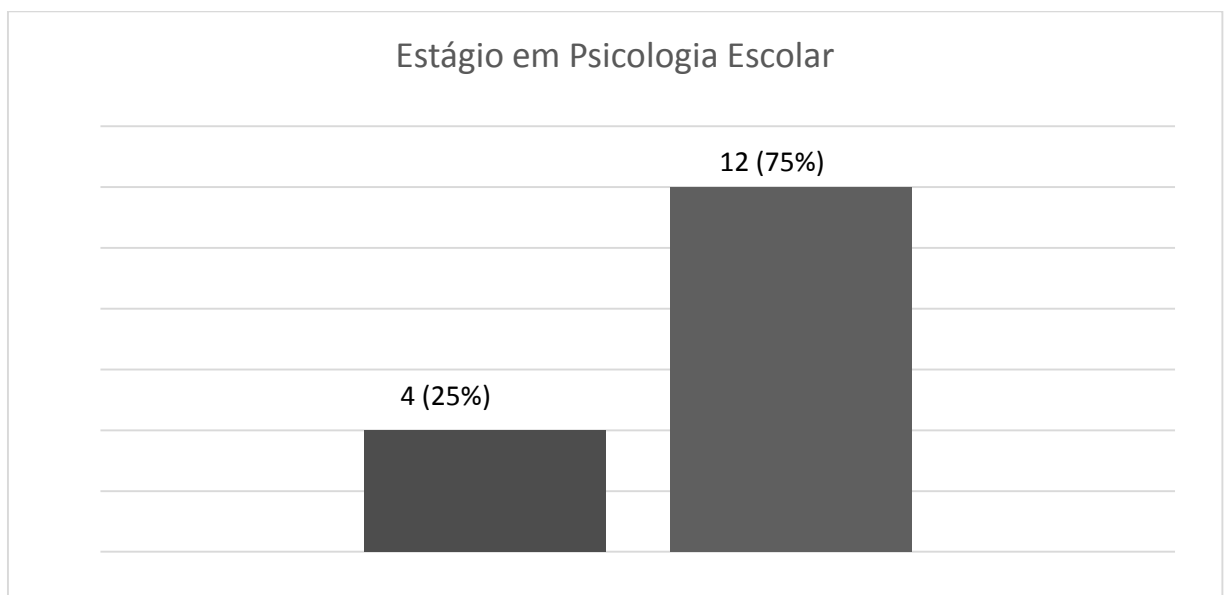


Figura 6 - Psicólogas que fizeram Estágio em Psicologia Escolar

Onze psicólogas relataram que o estágio contribuiu para a sua prática atual e somente uma afirmou que contribuiu pouco, por ter realizado atividades somente com os alunos. Transcrevemos abaixo os relatos de algumas profissionais sobre as atividades realizadas no estágio, bem como a contribuição deste para a sua prática:

O estágio consistia basicamente na realização de oficinas com os alunos, desta forma, contribuiu pouco, pois nele foi trabalhada apenas uma linha de atuação. (P2)¹¹

As atividades foram realizadas no CEMEI, com pais, alunos e professores – houve contribuição, pois, com as informações obtidas através de observação e intervenção, [o estágio em Psicologia Escolar] ampliou meus conhecimentos e despertou o interesse pela área. (P3)

Fiz estágio básico, apenas de observação, sem intervenção. Foi interessante, pois pude perceber a necessidade de se criar um projeto que atendesse pais, professores e alunos. (P4)

Meu estágio foi com uma turma de 6º ano, devido à desmotivação dos alunos. Contribuiu no sentido de conhecer a dinâmica escolar, e por ter sido uma experiência positiva, o que me motivou a aceitar a função. (P5)

Desta forma, percebemos que para a maioria das psicólogas entrevistadas o estágio em Psicologia Escolar pôde contribuir de forma efetiva nos fazeres necessários à compreensão do contexto educacional e às demandas escolares.

As participantes consideram esta prática importante para a ampliação de conhecimentos e o despertar de interesse pela área. Os resultados também mostraram que, mesmo a maioria das psicólogas percebendo o quanto o estágio contribuiu para sua atuação profissional, ainda é necessário (re)pensar a ação dos estagiários em Psicologia Escolar, de forma que esta experiência propicie uma prática crítica e reflexiva sobre/no contexto de intervenção,

¹¹ Destacamos em itálico os trechos transcritos dos questionários e das entrevistas realizadas com as psicólogas.

possibilitando uma visão contextualizada do ambiente educacional. E, como nos lembra Guzzo (2011), “sem fazer uma leitura política da realidade, estudantes não conseguem perceber o papel que poderiam ter nos espaços da escola, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior em diferentes sistemas de ensino e modelos de escola” (p. 264).

Pós-graduação

Este item se refere aos cursos realizados pelas participantes após a graduação. Nos casos em que a participante relatou ter feito mais de um tipo de curso, foi considerado o de maior nível. Para facilitar a análise, as respostas foram divididas em dois itens: *tipo de curso* e *área do curso*.

Tipo de curso

Na categoria Tipo de curso, encontramos oito psicólogas (50%) que fizeram especialização; duas (13%), mestrado; uma (6%), curso de atualização e cinco (31%) que não fizeram nenhum curso após a graduação, como se verifica na Figura 7.

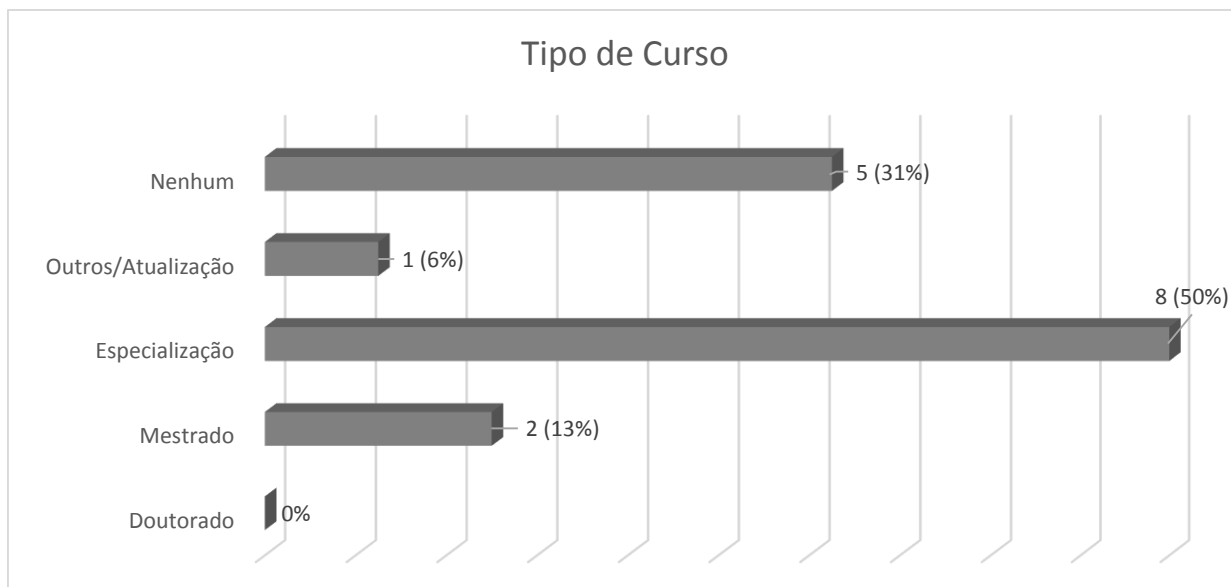


Figura 7 - Gráfico de distribuição das participantes da amostra em relação ao tipo de curso

A partir da figura 7, é possível observar que a maioria, isto é, 69% (onze) das participantes da pesquisa procuraram oportunidades de formação que complementassem a graduação. Este dado pode interferir de forma positiva na atuação das profissionais e aponta para uma busca de cursos de atualização (no sentido da formação continuada) que, de certo modo, abordam temáticas relativas à prática do psicólogo. Por outro lado, é preocupante o fato de que 31% (cinco) dessas profissionais não procuraram realizar nenhum curso após a graduação, sendo que duas possuem menos de dois anos de formação e as outras três, entre cinco e nove anos. Para Gomide (1988), existem alguns desafios na realização da pós-graduação, seja em cursos de especialização ou em cursos de mestrado e doutorado; um deles está na limitação de acesso, por se tratar de cursos, em sua maioria, oferecidos por instituições privadas. Acreditamos que a dificuldade de acesso é um fator que dificulta a realização dos cursos de pós-graduação, em especial *stricto sensu*, nas regiões interioranas pesquisadas, pois a maioria deles encontra-se na capital do estado.

Uma das psicólogas relatou, na entrevista, que sentiu necessidade de fazer um aperfeiçoamento em Psicologia Escolar e não encontrou cursos nessa área nas proximidades.

Fez dois de 40 horas na modalidade *online*, que abordavam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, porém foram superficiais. Desta forma, mesmo que os cursos à distância viabilizem o acesso a todos aqueles que desejam se aperfeiçoar em determinada área ou assunto relevante para a prática profissional, sempre existirão alguns limites que necessitam ser considerados e analisados.

Enfim, em relação aos tipos de curso realizados pelas psicólogas que trabalham na área escolar, as informações obtidas em nossa pesquisa se assemelharam bastante às descritas por Lessa e Facci (2011), Silva et al. (2012) e Souza (2010), em que a maioria dos participantes fez algum tipo de curso após a graduação. E se diferenciaram, em dois extremos, dos dados de outros estados: em Santa Catarina e na Bahia, todos os participantes fizeram algum tipo de curso, conforme relatos de Tondin, Dedonatti e Bonamigo (2010) e Viégas (2012), e em Rondônia, mais da metade dos psicólogos pesquisados não fez nenhum tipo de curso, de acordo com o estudo de Tada, Sápia e Lima (2010).

Esses dados, contudo, não traduzem uma relação direta entre os cursos realizados após a graduação e uma postura de trabalho a partir de uma perspectiva crítica de atuação. Nos municípios pesquisados do Estado da Bahia, todos os participantes deram continuidade aos estudos após a graduação e, mesmo assim, Viégas (2012) aponta que a maioria dos psicólogos que trabalham na rede pública de ensino tem atuado em uma perspectiva não crítica em relação ao processo educativo. Assim, os ganhos advindos dessa formação vão depender da qualidade dos cursos realizados e do empenho do profissional em levar para a sua prática os conteúdos aprendidos.

Área dos cursos

Para a análise da área dos cursos de pós-graduação informados pelas participantes, trabalhamos com três categorias. Nos casos em que foi citado mais de um curso, foram considerados para categorização os mais recentes.

Na categoria clínica foram reunidas as respostas que citaram cursos de caráter estritamente clínico, referentes às áreas de Hipnoterapia, Neuropsicologia e Psicologia Cognitivo Comportamental.

Na categoria educação foram colocadas as respostas que mencionaram cursos estritamente ligados ao tema, como Educação Inclusiva, Metodologia do Ensino Superior e Psicologia Educacional.

Na categoria educação e clínica foram organizadas as informações sobre os cursos que de alguma maneira abarcavam o tema da educação concomitantemente com abordagens clínicas. É o caso dos cursos de pós-graduação em Psicopedagogia e Neuropedagogia, aqui compreendidos como cursos que em geral possuem uma visão de ensino-aprendizagem centrada no aluno, em sua dificuldade de compreender os conteúdos escolares.

A análise mostrou que cinco (31%) entrevistadas fizeram cursos após a graduação na área da educação; quatro (25%) na área de educação e clínica; duas (13%) realizaram cursos de natureza clínica, e cinco (31%) não fizeram nenhum tipo de curso depois da graduação, como se vê na Figura 8.

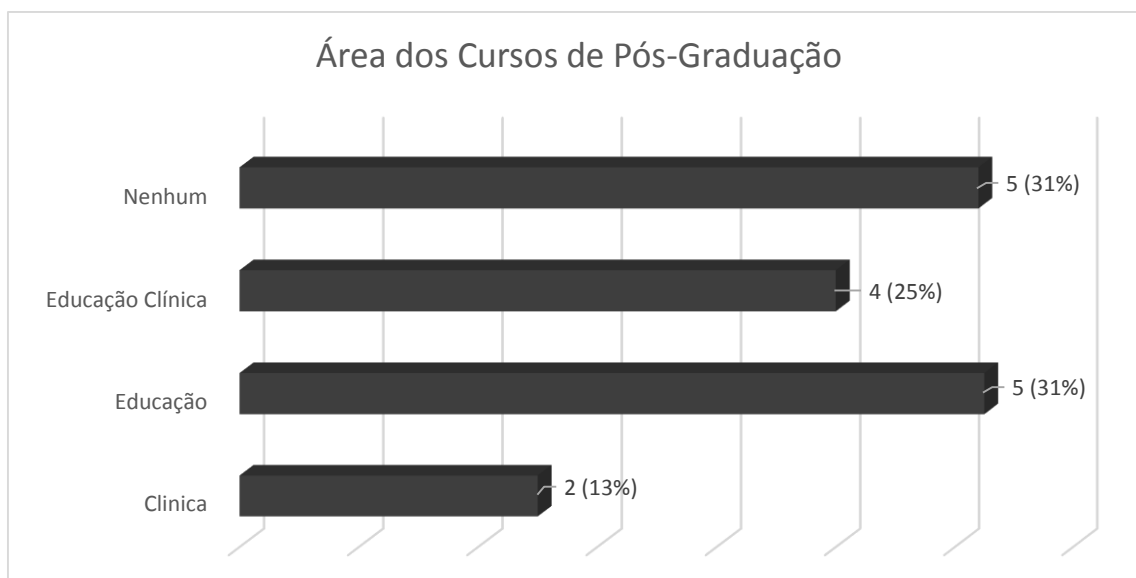


Figura 8 - Gráfico de distribuição das participantes por área de cursos realizados após a graduação

Em relação à escolha das áreas dos cursos de pós-graduação, observa-se que mais da metade das psicólogas realizaram cursos que envolvem a Educação. Esta escolha pode ser explicada pela maior oferta de cursos relacionados à área da Educação, principalmente em cidades do interior do Estado, e também pela necessidade de conhecimento interdisciplinar do grupo pesquisado. Segundo Novaes (2001), é fundamental para a atuação do psicólogo escolar, em seu desempenho atual e futuro, a vivência da interdisciplinaridade, o trabalho com os vários profissionais da educação.

4.3 Atuação profissional: modalidades de atuação, níveis de ensino e público-alvo

Modalidades de atuação

As modalidades de atuação foram analisadas de acordo com as opções indicadas pelas participantes da pesquisa. No Questionário, a psicóloga poderia assinalar quais modalidades de trabalho realiza na Secretaria de Educação, tais como: Avaliação Psicológica, Atendimento Clínico, Formação de Professores, Assessoria às Escolas ou Outra. Algumas marcaram somente

um item, outras assinalaram mais de um. Ao escolher a atividade, a participante fazia uma breve descrição do seu trabalho. Desta forma, esta categoria foi construída com a seguinte configuração: 1) Clínica, incluindo as opções Avaliação Psicológica e Atendimento Clínico, por considerarmos que estas atividades indicam uma visão mais clínica e individualizante da Psicologia na área da Educação; 2) Institucional, reunindo as opções Formação de Professores e Assessoria às Escolas, por entendermos que estes dois itens apontam para uma atuação comprometida de forma interdisciplinar com a educação e com o sistema educacional; 3) Clínica e Institucional, para as respostas das participantes que abrangeram as duas modalidades.

A análise das respostas das profissionais sobre as modalidades de atuação, segundo as categorias estabelecidas, revelou que onze (69%) se encaixam na categoria Clínica e Institucional; uma (6%) na Institucional e quatro (25%) na categoria Clínica, como se pode ver na Figura 9.

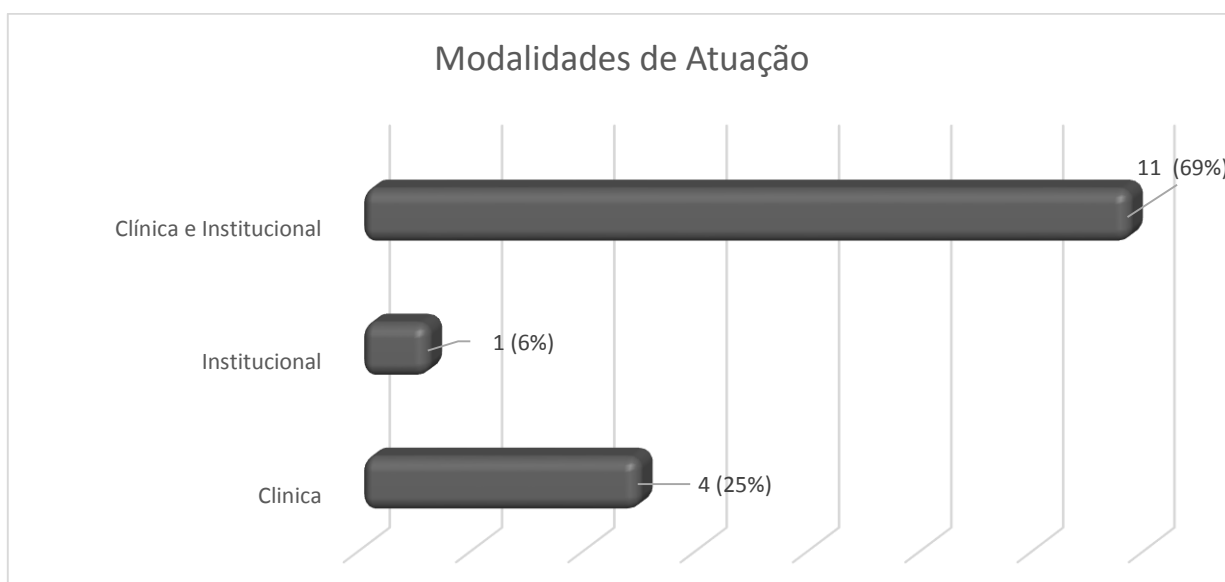


Figura 9 - Distribuição das participantes em categorias, de acordo com as respostas quanto às Modalidades de Atuação

Observamos que, na categoria Clínica e Institucional, 32% das participantes marcaram a opção Assessoria às Escolas. Alguns profissionais consideram assessoria o trabalho com todos

os integrantes do processo educacional, incluindo atividades com alunos, professores e pais, conforme se vê na descrição dessa atividade feita por algumas das psicólogas investigadas:

Também acompanho nas escolas as crianças com transtornos de comportamentos inadequados, assim como suas famílias e os professores regentes. (P12)

Conhecer a realidade do aluno de forma geral, dando suporte necessário ao seu desenvolvimento biopsicossocial. (P15)

Avaliar os alunos com atendimento breve focal; orientação aos pais e professores; palestras relacionadas aos temas solicitados para escola, pais e professores. (P9)

Considerando ainda a categoria Clínica e Institucional, 29% das psicólogas relataram que o trabalho de Formação de Professores é realizado conforme a necessidade do corpo docente. Uma das participantes fala a respeito desse trabalho:

Como estratégia estão sendo realizados encontros mensais com todo o grupo de gestores e professores (aproximadamente 380 pessoas) e reuniões quinzenais específicas para cada instituição de ensino. Nestas reuniões são realizados suporte/estudo teórico de necessidades apontadas pelos profissionais (exemplo: TDAH, violência na escola, etc.) [...]. (P8)

É importante salientar que apenas uma participante respondeu a este item isoladamente, as demais o responderam abordando também outras modalidades de atuação.

Os itens referentes a Avaliação Psicológica e Atendimento Clínico foram respondidos por sete (25%) e cinco (18%) psicólogas, respectivamente; destas, três responderam que trabalham apenas com Avaliação Psicológica e uma apenas com Atendimento Clínico, o restante assinalou mais de uma forma de atuação nas instituições escolares. Esse fato nos leva a refletir sobre os avanços que a Psicologia Escolar vem incorporando nas práticas dos psicólogos junto à educação, como ressalta Silva et al. (2012). Segundo a autora, por mais que as práticas clínicas continuem comparecendo de forma acentuada na atuação dos profissionais, elas têm sido combinadas com ações menos focadas nos alunos e suas famílias, voltando-se para os demais integrantes do contexto escolar.

Níveis de Ensino

Na questão sobre os níveis de ensino em que atuam, as psicólogas poderiam marcar uma ou mais das seguintes alternativas: 1) Ensino Infantil; 2) Ensino Fundamental; 3) Ensino Médio; 4) Educação de Jovens e Adultos ou 5) Outros.

Com o intuito de auxiliar na análise qualitativa, foram criadas algumas categorias para melhor identificar os níveis de ensino em que as psicólogas atuam. A categorização foi organizada da seguinte forma:

- Ensino Infantil - para todas as respostas das profissionais que marcaram somente este item;
- Ensino Fundamental - para as marcações com esta denominação;
- Ensino Fundamental e Infantil - para as que assinalaram os dois itens;
- Ensino Infantil/Fundamental e Médio - para as respostas que contemplaram os três itens;
- Ensino Infantil/Fundamental e EJA - para aquelas que marcaram estes itens.
- Todos - para os questionários com marcações em todos os níveis.

As informações obtidas revelaram que os níveis de ensino mais assistidos pelas psicólogas, conforme as categorias construídas, são o Ensino Fundamental, com 25% (quatro) das profissionais trabalhando somente nele, e o Ensino Fundamental e Infantil, em que outras quatro psicólogas (25%) atuam. Seguem-se as categorias Ensino Infantil, Fundamental e Médio, com três psicólogas ou 18,7%; Ensino Infantil, Fundamental e EJA e Todos os níveis, com duas profissionais (12,5%) em cada; e Ensino Infantil, com uma psicóloga (6,3%). A Figura 10 ilustra essa descrição.

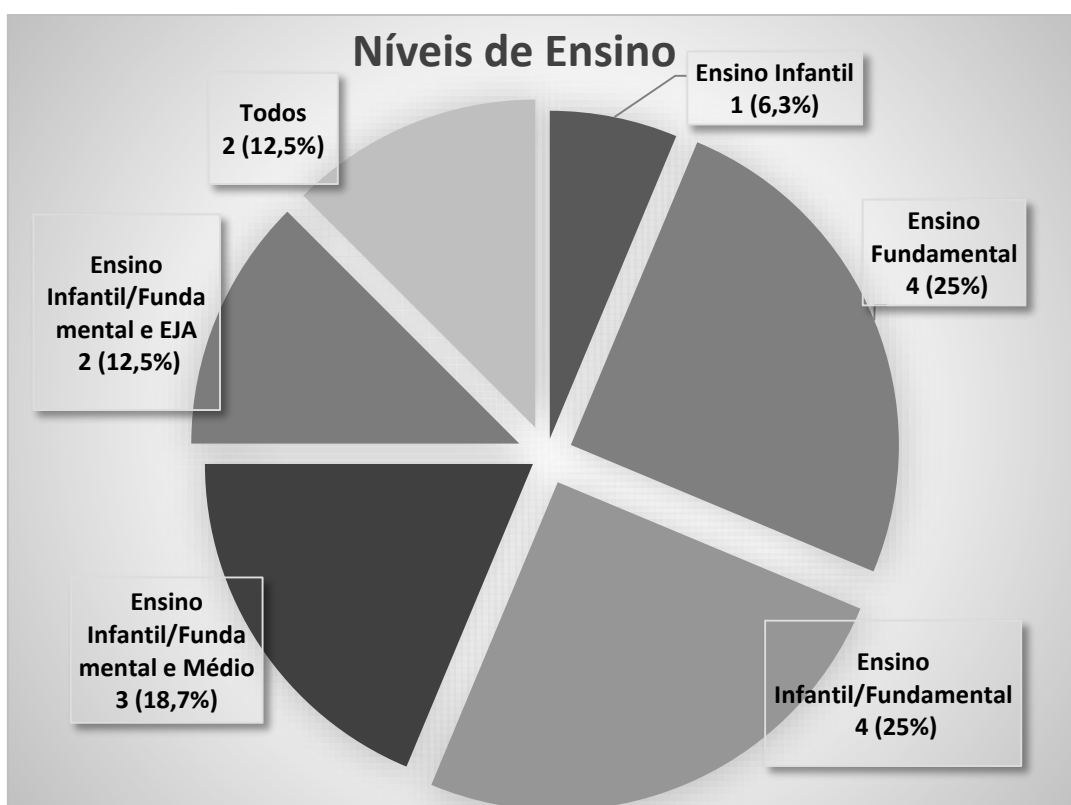


Figura 10 - Distribuição das participantes em categorias, de acordo com as respostas sobre os Níveis de Ensino em que atuam.

A análise dos dados permitiu confirmar que realmente o Ensino Infantil e o Ensino Fundamental são os níveis de ensino que mais possuem psicólogas atuando, já que os dois juntos contam com 75% destas profissionais. E os níveis em que sua presença é menor são o Ensino Médio com 14% e a EJA com 11%, como demonstrado na Tabela 7.

TABELA 7 - Distribuição da amostra em relação ao número de respostas que correspondem aos Níveis de Ensino

Níveis de Ensino	Número de Psicólogos	Porcentagem
Ensino Infantil	12	33%
Ensino Fundamental	15	42%
Ensino Médio	5	14%
Educação de Jovens e Adultos	4	11%
Outro	0	0%

Público-alvo

Na questão público-alvo, os itens que poderiam ser marcados eram: 1) Alunos; 2) Professores; 3) Pais de Alunos; 4) Funcionários e 5) Outros, com a possibilidade de assinalar mais de uma opção.

Para visualizar melhor cada resposta, sem levar em consideração de que forma elas se agruparam no mesmo questionário, fizemos o gráfico (Figura 11) e percebemos a alta frequência dos mesmos itens, indicando que algumas participantes assinalaram várias opções, exceto no item Outros, em que não houve marcação.

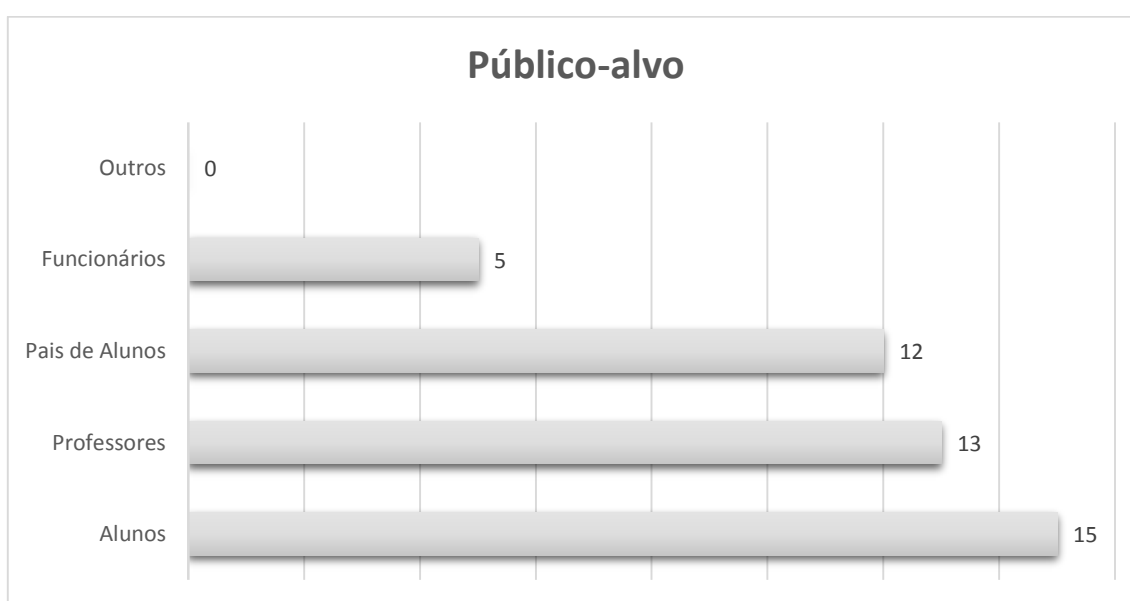


Figura 11- Frequência das respostas quanto ao Público-alvo do trabalho das psicólogas.

Para verificar a frequência do trabalho realizado com alunos, pais e professores, foram criadas categorias de análise para a variável Público-alvo.

- Alunos, professores e pais - para contemplar as respostas sobre o trabalho com os três públicos;
- Alunos e Professores - pelo fato de alguns questionários apresentarem somente este público;
- Todos - para abranger as respostas, que, além alunos e pais, incluíam também professores e funcionários.

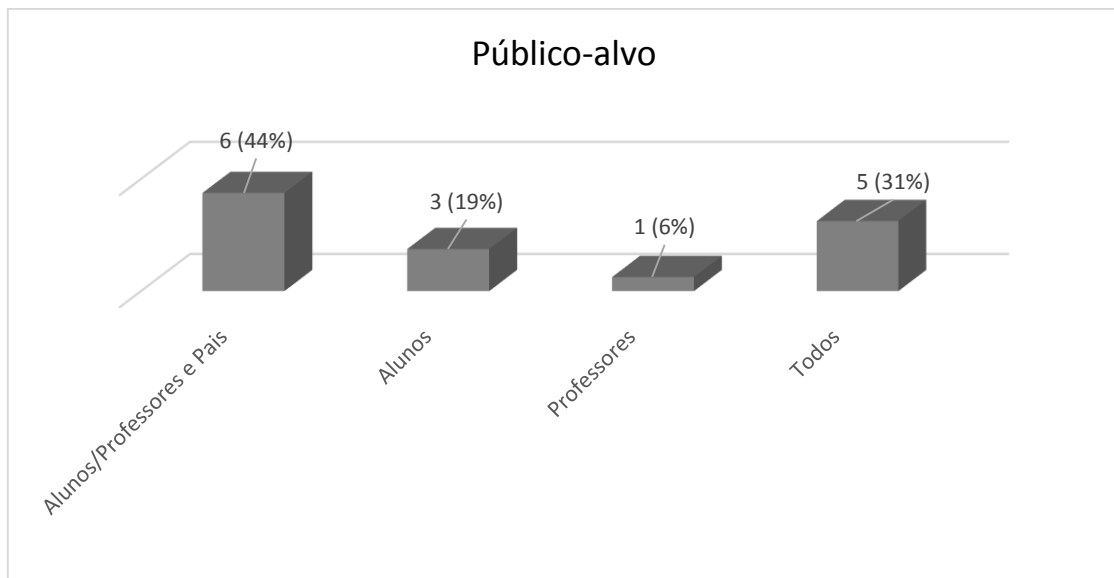


Figura 12 - Distribuição das participantes em categorias, de acordo com as respostas quando indagadas sobre o Público-alvo.

Os dados da Figura 12 evidenciam o alto índice de profissionais, 75% (onze), que trabalham com grande parte da comunidade escolar, demonstrando que o trabalho da maioria das psicólogas abrange os vários sujeitos envolvidos processo de escolarização. Esse fato aponta para uma maior preocupação dos profissionais em incluir os diversos sujeitos envolvidos com as instituições de ensino, como sugerem Silva et al. (2012), e pode ser um indício de aproximação com as recentes discussões teóricas em Psicologia Escolar.

Por outro lado, foi possível observar que “alguns projetos com docentes podem envolver exclusivamente orientação para estes trabalharem junto a um determinado aluno, em sala de aula, o que não se encaixa em uma perspectiva que consideramos crítica” (Silva et al., 2012, p. 43). Assim, é importante considerar a necessidade do trabalho com os estudantes, desde que os psicólogos se preparem para isto, e a partir dele discutir questões subjetivas, sociais e pedagógicas com o docente. O problema é o profissional restringir sua atuação apenas a este tipo de orientação, de forma acrítica, e distorcer ideologicamente a Psicologia a favor da adaptação da criança a uma realidade injusta ou que não favorece o seu desenvolvimento.

4.4 Fundamentação teórico-metodológica: autores e contribuições à educação

O questionário enviado às participantes da pesquisa continha um item relacionado às concepções teórico-práticas das psicólogas. Nesta seção havia duas questões principais: autores que auxiliam na fundamentação teórica do trabalho e contribuições que o psicólogo pode dar à educação, que serão analisadas a seguir.

Autores

Para realizar a análise sobre os Autores utilizados pelas participantes em seu trabalho na Secretaria de Educação, foram criadas quatro categorias. Na categoria Educação foram alocados os autores majoritariamente da Psicologia Escolar, da Psicologia Histórico-cultural, da Teoria Crítica, pensadores da educação, pedagogos e autores de obras voltadas à formação de professores. Na categoria Psicologia Clínica foram colocadas as respostas que citaram psicanalistas e autores de diversas correntes psicoterápicas e de obras sobre distúrbios do desenvolvimento. Na categoria Clínica e Educação foram alocadas as respostas que citaram

tanto autores ligados à educação quanto à clínica psicológica e também autores da psicopedagogia. Na categoria Outros ficaram as respostas que mencionaram autores da área médica e de autoajuda e também os casos em que apareceram grupos muito diversos de autores, seja pela área, seja pela perspectiva teórica.

Somente 14 participantes responderam a questão sobre autores utilizados, sendo que oito (57%) autores citados pela maioria podem ser alocados na categoria Clínica e Educação, pela predominância de nomes relacionados à Educação, à Psicologia Escolar e Educacional e à Psicologia Clínica. Cabe destacar também que quatro (29%) participantes fizeram referência apenas a autores da Educação e duas (14%) ficaram na categoria Outros, por relatarem ler autores relacionados à Educação, saúde, clínica e autoajuda, entre outros. É interessante notar que nenhuma das participantes relatou ter como orientação de trabalho apenas autores ligados à área clínica, conforme se observa na Figura 13.

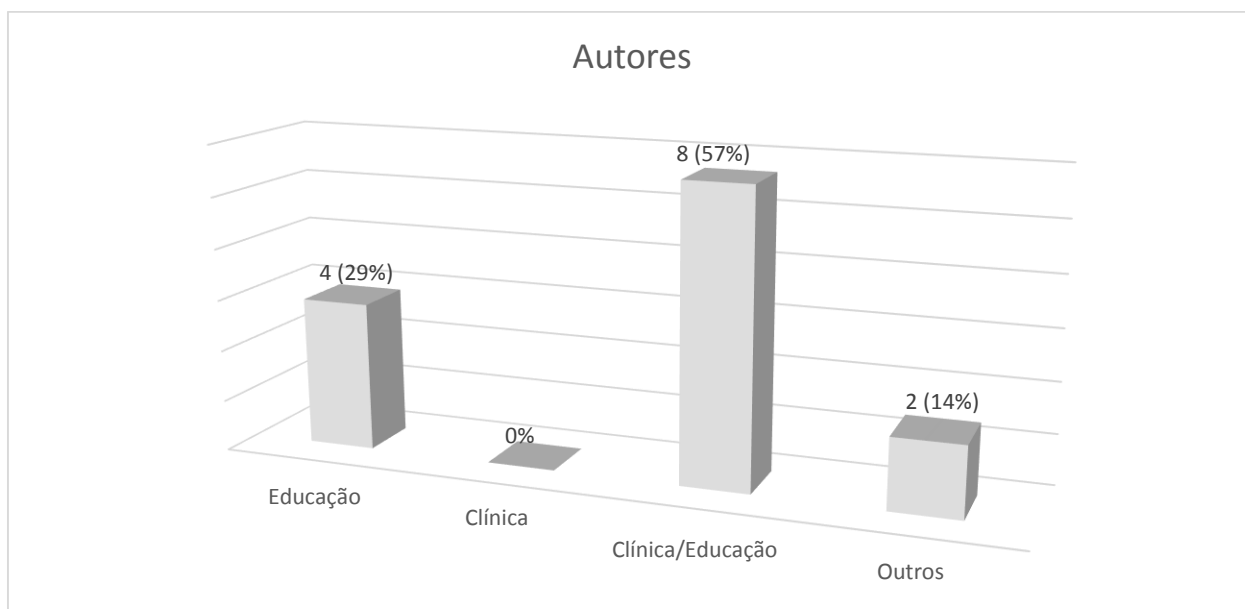


Figura 13 - Distribuição dos autores por categoria, conforme citações das participantes

Os teóricos mais citados foram os clássicos, como Piaget, Freud e Vigotski, e os relacionados à Educação, principalmente à Educação Inclusiva, como Maria Teresa Mantoan,

José Raimundo Fácion e Romeu Sassaki. Esta inserção de teóricos relacionados à inclusão pode estar ligada à demanda de atuação de psicólogos junto a equipes de Atendimento Educacional Especializado (AEE)¹² nas Secretarias Municipais de Educação.

Foi possível notar que a maioria das participantes tem como referência teórica para os seus trabalhos autores das áreas da Educação e da Psicologia Clínica, e que algumas psicólogas se ancoram em autores que as direcionam para a prática que realizam, como se vê nos exemplos dados pelas participantes P1 e P8.

A estratégia utilizada por P1 mostra-se condizente com os autores citados, pois ela relata que atua na *“assessoria às escolas, envolvendo também avaliação psicológica e atendimento clínico quando necessário”*; e para subsidiar sua prática utiliza autores como *“Maria Tereza Mantoán, Angela Cota, José Raimundo Fácion, José Augusto Mendonça, Lidia Weber e Teresa Robles”*.

Por sua vez, P8 relatou realizar *“encontros com grupos de professores e gestor com estudo teórico de necessidades apontadas pelos profissionais como TDAH, violência na escola, entre outros, e atividades com foco motivacional e desenvolvimento de equipe”*, e utiliza autores como *“Herculano Ricardo Campos, Elaine Marini, Yvonne G. Khouri, Vivina do C. Rios Balbino, Celso dos Santos Vasconcelos, Jean Piaget e Vygotsky”*. Seus suportes teóricos estão relacionados a sua atuação, pois citou autores com projetos relacionados a saúde sexual, drogadição e infância, dificuldades emocionais da criança e orientação psicológica e profissional, etapas do desenvolvimento, psicologia histórico cultural e outros assuntos referentes à Psicologia Escolar e à Educação propriamente dita.

¹² De acordo com documentos do MEC (Brasil, 2009), o Atendimento Educacional Especializado - AEE é um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Ele deve ser articulado com a proposta da escola regular, embora suas atividades se diferenciem das realizadas em salas de aula de ensino comum.

Nesta categoria também apareceram relatos de psicólogas que têm como base teórica autores de diferentes abordagens, como Freud, Piaget e Vigotski.

Na categoria Educação, observa-se que as participantes que citaram autores relacionados a esta temática fazem um trabalho voltado para o Atendimento Educacional Especializado, de avaliação dos alunos, orientação aos pais e auxílio aos professores. Nessa perspectiva, nossa amostra se diferenciou da pesquisa feita por Souza (2010), em que a autora observa que os psicólogos que leem autores relacionados à Educação apresentam um trabalho institucional. Em nossa análise não constatamos esta relação, já que, das quatro participantes que citaram apenas autores desta área, somente uma mencionou estratégias de atuação de caráter mais institucional; as outras relataram ações voltadas para a avaliação psicológica, bem como o auxílio aos professores e famílias quanto a comportamentos inadequados dos alunos.

Quanto aos autores que defendem a atuação do psicólogo em uma perspectiva crítica, foram encontrados nomes como os de Maria Helena Souza Patto, Adriana Marcondes Machado, Raquel Souza Lobo Guzzo e Herculano Ricardo Campos, mencionados somente por quatro participantes; dentre elas, duas citam estratégias de trabalho com indícios de uma atuação institucional e duas relatam ações totalmente voltadas para um modelo clínico. O foco dessas ações é somente a avaliação psicológica do aluno e têm como objetivos e estratégias de atuação:

identificar a dificuldade do aluno e encaminhar para psicoterapia, avaliação médica ou reforço específico, dando as devidas orientações aos pais e professores. (P3)

detectar alunos que apresentam transtornos e estão inclusos na escola. Encaminhar para profissionais de outras áreas como: psiquiatria, neurologia, psicopedagogia, caso seja necessário. (P6)

Em virtude das práticas descritas, é inegável que ainda aparece na atuação do psicólogo escolar uma vinculação com a área clínica, com foco na dicotomia saúde e doença, o que nas instituições escolares significa problemas de ajustamento e adaptação. Esta visão conservadora torna o educando totalmente responsável pelo seu insucesso, geralmente eximindo a instituição de sua parcela de responsabilidade.

Também foram citadas, embora apenas uma vez, Cecília Collares e Maria Aparecida Moysés, autoras conhecidas pela luta contra a medicalização do espaço escolar e rótulos como dislexia e TDAH. Podemos considerar estas referências aos autores ligados à Psicologia Escolar crítica, que se mostram descolados e deslocados em relação a uma atuação que ainda não conseguiu incorporar os avanços da área, como uma desconexão entre teoria e prática. Por outro lado, podemos considerar a menção a esses autores como o vislumbre de um caminho que pode se mostrar promissor na compreensão do fenômeno educacional e das queixas escolares.

Contribuições do Psicólogo Escolar à Educação

Neste item que indaga a respeito de “Que contribuições o psicólogo pode dar a educação?”, foi possível aprofundar um pouco mais a compreensão sobre as concepções de Educação das profissionais participantes da pesquisa, a partir de três categorias de concepções: Críticas, Não Críticas, Críticas e Não Críticas.

Na categoria referente às concepções “Não Críticas”, foram reunidas as respostas das psicólogas que apresentam um discurso individualizante, cujo foco é o aluno e seus aspectos emocionais, as dificuldades de aprendizagem ou a importância da adaptação da criança à escola. Na categoria das concepções “Críticas e Não Críticas” ficaram as respostas que, embora expressem um pensamento reflexivo que parte do todo institucional e das relações que se estabelecem no contexto, também consideram importante a intervenção do psicólogo escolar

nos problemas individuais do aluno¹³. Na terceira categoria, das concepções “Críticas”, foram agrupadas respostas que remetem a ações que partem de pensamento reflexivo sobre o ambiente escolar e o trabalho docente, com uma atuação voltada para a relação ensino-aprendizagem e não um olhar individualizante sobre as ações do aluno.

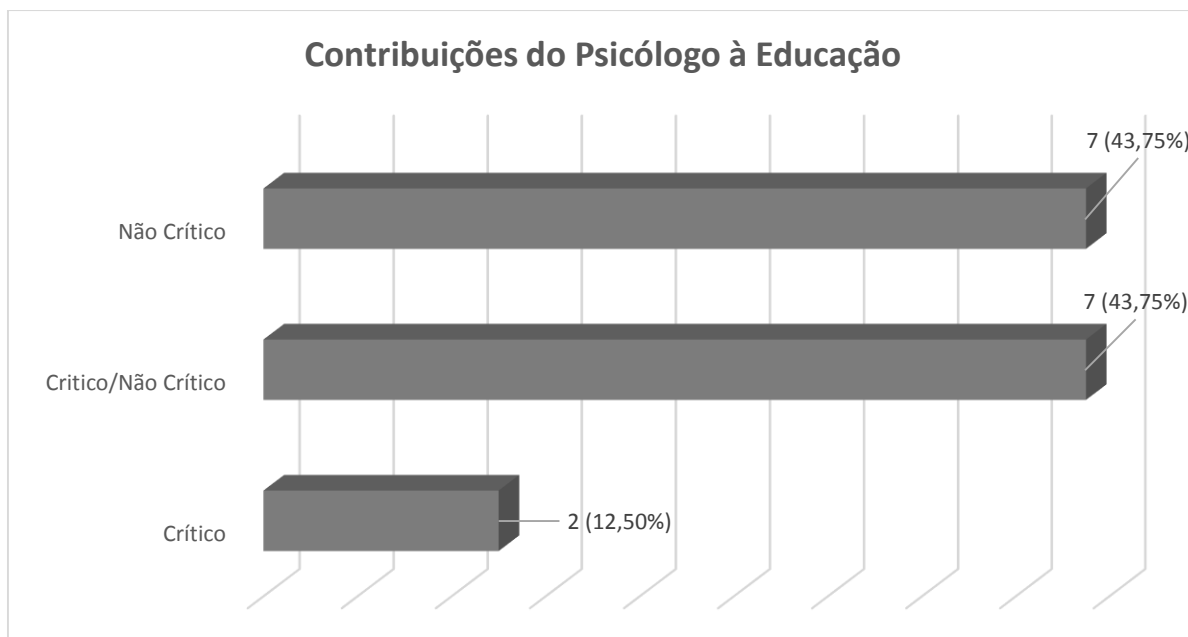


Figura 14 - Distribuição da amostra em relação a contribuições do Psicólogo à Educação

No que diz respeito à contribuição do psicólogo à Educação, os dados da Figura 14 mostram que 43,75% (sete) das participantes da pesquisa ainda mantêm um discurso tradicional, “não crítico”, em relação à educação, conforme se vê na respostas abaixo apresentadas:

Acredito que contribui no como lidar com os alunos que fogem do padrão esperado pela escola. (P5)

¹³ Entendemos que o fato de o profissional em Psicologia Escolar realizar avaliação psicológica não significa que tenha uma atuação clínica, é preciso analisar como esta intervenção vem sendo feita e quais os objetivos almejados.

Relacionamento pais, crianças e professores em um contexto educacional, mostrando o papel da escola aos pais e ajudando a encaminhar e detectar alunos com problemas de aprendizagem, encaminhar ao tratamento e solicitar, se caso necessário, professores de apoio aos alunos com déficit de aprendizagem. (P6)

Ao dizer que uma das contribuições do psicólogo à Educação é “*lidar com os alunos que fogem do padrão da escola*”, a psicóloga mostra uma concepção de que os estudantes precisam adaptar-se ao padrão da instituição, sem criticar o quanto ela submete as crianças a modelos idealizados que, muitas vezes, levam à culpabilização destas pelas dificuldades no processo de escolarização.

A outra afirmação, de que a psicologia ajuda a “*detectar alunos com problemas de aprendizagem*”, remete a uma visão do psicólogo como uma espécie de detetive de problemas, em uma perspectiva que focaliza a falta, e não a possibilidade (Saraiva, 2007).

Na categoria das concepções “críticas e não críticas”, 43,7% (sete) das respostas das psicólogas demonstraram que, mesmo ainda tendo formas de atuação tradicional, com o foco no aluno, apresentam indícios de ações mais institucionalizadas. Na análise dos questionários, observamos que ora apareciam relatos de ações individualizantes com foco no aluno, ora de atuações voltadas para o contexto escolar, como se pode ver nos trechos em que as participantes P9 e P14 descrevem como forma de atuação “*avaliar os alunos com atendimento breve focal*” e realizar “*Avaliação Psicológica - no diagnóstico de sintoma, orientações e encaminhamentos ao profissional clínico*”. E consideram como contribuições da psicologia à educação:

Otimizar as relações professor e aluno, além dos pais, direção e demais pessoas que interagem nesse ambiente. Contribui para uma visão mais abrangente dos processos educativos que se passam no contexto educacional. (P9)

Contribuir com o processo ensino-aprendizagem não deixando de considerar as condições de desenvolvimento das crianças, pois é a partir dessas condições que podemos avaliar e adequar o processo educacional, visando ao bem-estar dos indivíduos. (P14)

Nestes exemplos fica claro que muitas vezes o psicólogo escolar ainda tem uma atuação com características clínicas, possivelmente devido à cultura já estabelecida no ambiente da escola, de uma prática voltada principalmente para os estudantes, pois muitas vezes esta forma de atuação baseada em avaliações, diagnósticos e relatórios é exigida pela própria equipe da Secretaria de Educação ou da instituição escolar. Porém, o profissional já se incomoda com tal situação e busca realizar um trabalho mais amplo, tendo como objetivo uma intervenção mais efetiva no processo educacional. Assim, o problema não está em avaliar os alunos, e sim em como avaliar e implementar ações a partir das avaliações realizadas.

Na categoria das respostas consideradas “críticas”, somente 12,5% (duas) das profissionais pesquisadas apresentaram um discurso coerente acerca da educação, em que sua forma de atuação está voltada para todas as esferas da instituição e do contexto social e político. Mesmo após mais de trinta anos de discussão sobre o papel do psicólogo no contexto escolar, esses dados mostram que ainda são poucos os psicólogos que atuam em uma perspectiva crítica. Vejamos o que diz uma das psicólogas com essas características sobre as contribuições da psicologia à educação:

O psicólogo aplica na Educação os conhecimentos de Psicologia obtidos em sua formação, buscando o crescimento e sucesso de todos os segmentos que participam e constroem o cotidiano escolar; pode fornecer orientações sobre temáticas relevantes para cada faixa etária; auxiliar no desenvolvimento de projetos; sensibilizar sobre a importância do papel educativo e necessidade de aprimoramento profissional e reflexão sobre metodologia de ensino, avaliação e sobre motivos envolvidos nas reprovações escolares ou baixo desempenho [...]. (P8)

O relato da psicóloga reflete um pleno conhecimento da contribuição que a psicologia pode dar à educação e mostra-se condizente com sua prática, pois a mesma atua junto a toda a equipe da instituição escolar. No momento da aplicação do questionário para esta pesquisa, a psicóloga P8 estava organizando reuniões com a equipe, com o intuito de pontuar aspectos inerentes à forma contextualizada como exerce suas atividades. Conforme seu relato, os teóricos em que busca embasamento (Herculano Ricardo Campos, Elaine Marini, Yvonne G. Khouri, Viviana do C. Rios Balbino, Celso dos Santos Vasconcellos, Jean Piaget e Vigotski) auxiliam-na em sua atuação profissional.

É importante ressaltar que uma das psicólogas escolares que apresentou uma perspectiva crítica de atuação graduou-se em uma universidade privada, em Goiânia, e a outra na Região Sudeste do país, também em uma instituição privada. A propósito, cabe lembrar que as discussões sobre Psicologia Escolar numa perspectiva crítica iniciaram-se justamente com profissionais oriundos da Região Sudeste, que agrupa destacados centros universitários responsáveis por estudos e pesquisas que favorecem a culminância de reflexões e práticas e a disseminação desses conhecimentos pelo país afora.

Após conhecermos um pouco sobre a atuação das 16 psicólogas que participaram da primeira fase da pesquisa, o próximo capítulo versará sobre as entrevistas feitas com as duas que apresentaram indícios de uma postura crítica em sua atuação.

5 AS ENTREVISTAS: DOIS ENCONTROS E VÁRIAS HISTÓRIAS

De uma coisa tenho certeza: essa narrativa mexerá com uma coisa delicada: a criação de uma pessoa inteira que na certa está tão viva quanto eu.

Clarice Lispector

Este capítulo foi constituído a partir das entrevistas realizadas com duas psicólogas que atuam nas Secretarias Municipais de Educação de dois municípios da região sudoeste de Goiás. Como explicamos anteriormente, o critério de escolha das profissionais foram as respostas dos questionários que apresentaram indícios de criticidade sobre a forma de atuação do psicólogo no contexto escolar e que demonstraram estar a par das discussões da área de Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica. Apenas duas psicólogas apresentaram indícios de uma atuação crítica nas respostas ao questionário.

Apresentando as participantes

Clarice

Ela tem 27 anos, formou-se em Psicologia no ano de 2012 e quando foi entrevistada fazia especialização em Neuropsicologia. É a única psicóloga escolar do município, tem jornada de quarenta horas semanais e atua em nove escolas da rede. Realiza alguns atendimentos clínicos particulares, geralmente ao final da tarde e no período noturno. Em nossa entrevista, chamou-nos a atenção a sua preocupação inicial de não conseguir atuar no contexto escolar, talvez pela ausência de contato com o ambiente escolar durante a graduação: *“Quando eu cheguei aqui, que eles me falaram você tem que atender na escola, eu quase morri.”*

E mesmo após algum tempo de atuação, ainda não está muito claro para Clarice qual é o papel da psicóloga escolar no ambiente educacional: *“Na minha cabeça eu assumo um papel muito mais de coordenação do que como psicóloga na escola.”*

O relato de Clarice pode ser entendido como uma armadilha para a própria profissional, ao demonstrar para a equipe da Secretaria de Educação que a especificidade do seu trabalho não é importante, já que tem assumido mais um papel pedagógico do que uma atuação em Psicologia Escolar.

Conforme esclarece Martínez (2010), a questão da identidade do psicólogo escolar é atualmente uma discussão que acontece entre os interessados na Psicologia Escolar, devido às mudanças no modelo de atuação tradicional, com características individuais e clínicas, para uma forma de desempenho mais amplo, construído sobre outras bases e, sem dúvida, mais compatível com as urgentes demandas do sistema educativo.

Cora

Cora tem 25 anos, saiu de sua cidade natal e foi fazer o curso universitário na capital do estado de Goiás, terminando a graduação em 2011. De início, realizou trabalhos em Psicologia Organizacional e por motivos pessoais voltou para a sua cidade de origem. Em nova etapa de vida, recebeu a proposta para iniciar e estruturar os trabalhos em Psicologia Escolar na Secretaria Municipal de Educação.

Para Cora, aceitar esta função foi um desafio, pois *“Tudo é bem primário, tudo está nascendo ainda, porque eu cheguei sem uma equipe que pudesse me apoiar, sem outras pessoas que pudessem me auxiliar nesse trabalho, ou uma coisa de que eu pudesse partir, dar continuidade.”*

É importante salientar a grande contribuição que Cora teve em sua formação para que pudesse iniciar esse trabalho: *“Eu fiz a disciplina de Psicologia Escolar com uma professora fantástica [...] durante a disciplina nós fizemos os trabalhos na instituição escolar [...] eu peguei todo o meu material da faculdade também, que eu guardo tudo, fui reler, entrei em contato com a professora [...] que ainda tinha o contato dela, para ela me passar algumas orientações, me indicar referências. E é mais ou menos assim que eu ainda estou caminhando.”*

A fala de Cora reflete a importância de uma boa formação, com sólido respaldo teórico-metodológico, que pode proporcionar uma prática significativa, que certamente vai auxiliar no desenvolvimento de todos aqueles que estão inseridos no contexto profissional, neste caso, o escolar.

A seguir serão feitas as análises das entrevistas, que foram organizadas a partir dos seguintes eixos estruturantes: Eixo 1 – Serviço; Eixo 2 – Atuação e Eixo 3 – Concepções Teóricas.

5.1 Eixo I – Serviço

Origem e estruturação do serviço

A nossa amostra é composta por duas psicólogas, denominadas Clarice e Cora, que apresentam origem e estrutura de serviços com aspectos bastante similares. O cargo que ambas ocupam foi implantado nas Secretarias de Educação após as eleições municipais em 2012, por iniciativa das respectivas Secretárias de Educação, como política de governo. As entrevistadas não forneceram detalhes sobre a origem dos serviços, talvez por desconhecimento da história de sua constituição ou pelo fato de uma delas ter uma ligação direta com o poder público municipal, uma relação próxima de parentesco.

No município em que Clarice trabalha, havia uma psicóloga atuando na escola no início da década de 1990; após este período, o trabalho relacionado às demandas da escola era realizado por uma profissional que atendia no prédio da Assistência Social. Os pais levavam as crianças para atendimento, porém esta atuação era estritamente clínica.

No ano de 2012, Clarice foi contratada para trabalhar no município em questão, mas atendia tanto à área da Saúde e Assistência Social quanto à Educação. Somente no início de 2014 houve uma mudança e seu contrato foi alterado para atuar especificamente como Psicóloga Escolar, devido às várias demandas existentes nas escolas.

Cora trabalha como Psicóloga Escolar no município desde 2013. Nesta época, houve mudança de governo municipal e, consequentemente, de Secretário de Educação. De acordo com ela, *“existia uma cobrança de um profissional que pudesse apoiar nesse sentido, na área da Psicologia”*, e foi instituído o cargo de Psicólogo na Secretaria de Educação: *“tudo é bem primário, tudo está nascendo ainda [...] eu estou iniciando todo o processo, desde a parte da divulgação e de conscientização do que é a Psicologia Escolar.”*

Desse modo, percebe-se que os serviços de psicologia nas Secretarias de Educação dos dois municípios são muito recentes e ainda estão sendo estruturados.

Forma de contratação do psicólogo, plano de carreira e condições de trabalho

As duas profissionais entrevistadas são contratadas como psicólogas para exercer a função de Psicóloga Escolar, tendo seus contratos renovados a cada ano e, justamente por ser um cargo novo nas Secretarias de Educação, não existe um plano de carreira estruturado.

Clarice trabalha quarenta horas semanais e, segundo ela, *“só que passa muito mais do que isso”*, e não está vinculada a nenhum departamento específico da Secretaria de Educação. O município em que atua tem nove escolas, sendo sete na zona rural e duas na cidade. Cora tem

uma carga horária de trinta horas semanais e atende a quinze escolas municipais, sendo que quatro ficam na zona rural. Ela reconhece que é uma grande incumbência: *“então eu sou uma para atender uma demanda de quase seis mil alunos.”*

A quantidade de escolas sob a responsabilidade de um profissional impossibilita a estruturação de um trabalho contínuo a ser realizado nos espaços escolares e, neste sentido, concordamos com Barbosa e Silva (2011), quando afirmam que tais circunstâncias podem se tornar barreiras para a efetivação do trabalho do psicólogo.

Organização do trabalho e da equipe

Os relatos das psicólogas entrevistadas se assemelham quando estas afirmam que não existe uma equipe para a realização dos trabalhos e que sentem necessidade de mais pessoas para compartilhar as demandas oriundas das escolas.

Como foi dito anteriormente, Cora é a primeira psicóloga a atuar no âmbito da Secretaria de Educação do município em que reside, então toda a estruturação do trabalho está sendo feita por ela. Sobre o início do trabalho, ela relata:

O primeiro passo que eu fiz foi uma reunião com o grupo gestor de cada instituição de ensino, onde eu fiz uma apresentação, explicando o que era a Psicologia Escolar e quais eram as propostas de trabalho: trabalhar com grupo gestor, grupo de professores e demais funcionários, grupo de pais e de alunos. [Explicando] que não era foco clínico, que eu poderia até auxiliar na triagem, fazendo alguns encaminhamentos, mas não no clínico, e sim nas temáticas que forem surgindo, como exemplo o bullying, que é uma coisa que está em alta, alguns conflitos, relação professor-aluno, que foi um trabalho

que eu executei em quase todas as escolas. Então o primeiro passo foi esse, com o grupo gestor.

É importante ressaltar que houve uma preocupação de Cora em esclarecer sua forma de atuação, e essa atitude remete à observação de Lessa e Facci (2011) de que a Psicologia vem promovendo mudanças e transformações teórico-metodológicas no decorrer de sua história. Se antes o modelo tradicional era unânime, baseado em uma intervenção clínica, medicalizante, utilizando os testes como único processo de avaliação, atualmente a atuação está voltada para uma visão mais ampla do processo de escolarização e das questões sociais nele envolvidas.

No que se refere ao trabalho em equipe, Cora diz estar vinculada à coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação: *“eu tenho só pedagogos que trabalham no mesmo ambiente que eu e a quem eu passo um relatório das minhas atividades, mas não tenho alguém da minha área ou uma equipe que trabalha junto comigo.”*

Tendo que atender à demanda de quinze escolas municipais, ela passa a maior parte do tempo nas escolas, cujas solicitações são detectadas por meio de *“questionário diagnóstico”* ou, então, requeridas pela coordenação ou pelo grupo gestor para uma determinada demanda. A elaboração da forma de intervenção é feita pela psicóloga: *“já tentei estruturar um cronograma de visitas para que, no mês, eu pudesse passar pelo menos em todas as escolas, mas eu não consigo, porque existem coisas que são emergentes e eu fico um bombeiro apagando fogo”*. Em seu relato, Cora demonstra certa frustração por não conseguir suprir a demanda existente em todas as instituições de ensino e desabafa:

Eu não tenho condições de atender tudo que surge, então eu me sinto um pouco frustrada. Às vezes surgem atividades em que eu sou desviada da função, como por

exemplo, ajudar na organização de eventos, elaborar e corrigir o cerimonial desses eventos.

No município em que Clarice atua há nove escolas, duas situam-se na zona urbana. Ela trabalha duas vezes por semana em cada escola da cidade e às sextas-feiras permanece no prédio da Secretaria de Educação, para atender a clientela da zona rural. As visitas a estas escolas acontecem

Só quando eu tenho uma palestra, uma reunião com os pais, aí eu vou até as fazendas. Mas tem fazenda que fica longe, demora mais de duas horas para chegar lá, então não compensa ficar indo toda semana. Então, quando tem necessidade uma vez no mês ou a cada três meses, aí eu vou e faço os atendimentos lá. Mas eles vêm toda sexta.

Clarice relata que o seu trabalho não está vinculado a nenhum departamento da Secretaria de Educação e que possui autonomia para realização dos projetos de intervenção, “o projeto que eu criar, é só passar, eu nunca tive problema com algo que eu criei, tudo que eu propus foi aceito”. Sua atuação como Psicóloga Escolar no município é recente e um dos trabalhos que mais desenvolve ainda é o de observação. É importante destacar que mesmo tendo autonomia para a realização do trabalho, afirma que “às vezes eu precisaria de alguém para estar discutindo alguma coisa comigo e ali não é feito.”

Notamos que existe uma luta das psicólogas entrevistadas para a organização do trabalho em Psicologia Escolar e que o número de escolas não é proporcional ao número de profissionais contratados nos municípios pesquisados. Ainda há muito a ser estabelecido, porém ambas as entrevistadas sentem a necessidade de organizar o trabalho em equipe, de forma coletiva. Conforme Witter (1998), na escola há atuação de vários profissionais com a mesma

formação e em áreas diversas do conhecimento. Desta forma, é esperado que a estruturação de equipes multidisciplinares possa atender às necessidades de desenvolvimento de todos os que nela estudam e trabalham.

Entretanto, a relação de ensino-aprendizagem para o trabalho em equipe deve acontecer a todo instante, considerando-se a constituição do ser humano, tendo sempre em vista o respeito ao outro, pois o trabalho em equipe fortalece ações e projetos assim sendo, é possível notar que os cargos e a organização das atividades em Psicologia Escolar nos municípios pesquisados ainda mostram-se incipientes, mas acordo com Martínez (2010), com probabilidades de serem reconhecidas a partir de uma ampla gama de possibilidades de atuação, com contribuições reais para as instituições escolares.

Mudanças nas modalidades de atuação

Em relação a este tópico, um dos primeiros pontos que merece destaque é o empenho das psicólogas em esclarecer o papel da Psicologia Escolar hoje, dando ênfase à necessidade de observar como as relações são instituídas no contexto educacional. Nesse sentido, Clarice demonstra ter clareza sobre a importância de suas atribuições em uma perspectiva crítica: *“não é nossa função enquanto psicóloga somente aplicar testes, mas fazer orientações, entender o porquê da dificuldade da criança, e eles não conseguem compreender”*. Ela afirma não ter o foco somente em alguns integrantes do processo de ensino-aprendizagem, como o aluno e a sua família, mas ainda há uma grande procura por parte dos grupos gestores, professores e pais pelo atendimento clínico, individualizado. A respeito da demanda por atendimento clínico, Cora relata que ela é

Muito grande, até hoje eu encontro isso em algumas escolas. O grupo gestor não conseguiu entender e aceitar esse trabalho, eles recorrem ainda só com foco de atendimento clínico. Muitos pais me procuram inclusive na Secretaria de Educação, principalmente aqueles que têm filhos com problemas de indisciplina ou têm algum relatório médico com laudo neuropsicológico, querendo um trabalho de reabilitação.

Essas cobranças por atendimento clínico muitas vezes dificultam o trabalho do profissional da Psicologia no ambiente escolar, por ir de encontro às expectativas das pessoas envolvidas:

Uma mãe até falou para a coordenadora pedagógica, recentemente, que tem psicóloga na escola [no caso, Cora], mas não adianta nada, porque ela não vai atender os alunos [...] Então, muitos ainda têm esse olhar [de] que o importante para a escola é o trabalho clínico.

A atuação mais voltada para o aluno marcou o início do trabalho da Psicologia no contexto escolar, influenciando bastante na forma como, ainda hoje, as pessoas veem e querem que seja o trabalho do Psicólogo Escolar, e modificar tal compreensão requer muita determinação, reflexão e embasamento teórico.

Machado (2008) ilustra bem a questão da afirmação de uma nova teoria, ao refletir sobre a psicologia escolar. Segundo a autora, muitas vezes, as práticas em Psicologia Escolar numa perspectiva crítica também podem contribuir para a permanência de repetições de estereótipos no contexto educacional, ao julgar de forma negativa aquilo que não condiz com o que esse discurso defende. De forma que é importante que haja interlocução também com quem defende uma prática medicalizante, para que a perspectiva crítica colabore tanto com a desconstrução

de discursos e práticas engessadas e acríticas quanto com a elaboração de outros modos de se pensar e atuar no campo educativo.

É preciso convidar o outro a um trabalho em outra direção, e isso só pode ser alcançado a partir de discussões, do pensamento coletivo acerca de hipóteses sobre o que ocorre e criar estratégias de atuação no cotidiano escolar.

Assim, as relações que se estabelecem no contexto educacional são melhor compreendidas quando observamos que, mesmo com todo o empenho das profissionais na amplitude do foco para as questões educacionais, ainda são perceptíveis algumas contradições na forma de atuação. Mas é preciso persistir no caminho, pois, como diz Machado (2008), “práticas são operadas e criadas por pessoas, que atualizam crenças, saberes, formas de proceder e produzem subjetividades” (p. 8). Como exemplo, podemos citar uma estratégia utilizada por Clarice em uma parceria entre a Secretaria de Educação e o Centro de Referência de Assistência Social – CRAS, para que os pais participem da vida escolar dos alunos:

Fechei agora com o CRAS um grupo de pais, vai ser tipo um manual de como ser pai, como ser mãe [...] daquelas crianças que nós estamos percebendo que estão tendo dificuldade na escola. Então estou convocando esses pais, já estamos tendo o processo de orientação de como vai ser e meio que na pressão com eles, para ver se eles participam.

Em pesquisa sobre a “Atuação de psicólogos em Secretarias de Educação de São Paulo”, Checchia et al. (2011) também observam que as práticas existentes nos contextos escolares não são totalmente críticas, mas compostas tanto por elementos críticos, que representam inovações, quanto por elementos não críticos, correspondentes a uma atuação que tradicionalmente centrou o foco da queixa escolar no indivíduo. Contribuem para a persistência desse modelo tradicional

as pressões que ocorrem dentro das instituições por uma atuação centrada no indivíduo. Assim, Gomes (2002) afirma que tem sido bem difícil traçar um perfil da atuação do Psicólogo Escolar no Brasil, pois existe uma distância entre o papel atribuído ao psicólogo no campo teórico e as demandas que se espera que sejam atendidas no cotidiano da escola.

Portanto, é imprescindível que as ações do psicólogo nas instituições de ensino sejam contextualizadas e o foco das intervenções se constitua a partir das relações estabelecidas no todo da escola; faz-se necessária a ampliação desse olhar sobre a realidade educacional e a legitimação desta forma de agir, especialmente neste momento em que está em tramitação a lei que regulamenta a atuação dos psicólogos nos espaços escolares (PL 3688/00).

Influências políticas e relações de poder

São visíveis as influências políticas impregnadas na atuação das psicólogas nas Secretarias de Educação, pois em nenhum dos municípios em que trabalham os serviços estão devidamente estruturados, o cargo não é efetivo, podendo ser destituídas na próxima gestão, já que são contratadas e o contrato é renovado anualmente. Esta situação causa insegurança, como expressa a fala de Clarice: *“eu não sei quanto tempo eu tenho ali [...] o dia em que eu sair, para o projeto, isso eu tenho certeza, porque a escola não dá continuidade.”*

Esta falta de continuidade, que não é característica exclusiva das secretarias de educação, afeta a permanência de projetos, que muitas vezes são importantes e deveriam ser mantidos devido ao seu impacto e relevância social, independentemente das diferentes gestões que atravessam os municípios.

Até mesmo na própria contratação das profissionais é possível ver tais influências, como no relato de Cora:

Por um vínculo do meu sogro com o prefeito, eles me convidaram para ser classificada nessa vaga que surgiu. Nunca existiu uma outra profissional aqui na cidade, então eu sou a primeira pessoa de Psicologia que trabalha vinculada à Secretaria de Educação, fazendo esse atendimento nas escolas.

As questões políticas interferem também no contexto de trabalho das psicólogas: muitas vezes os serviços da Psicologia não são bem aceitos porque foram constituídos na gestão atual e alguns funcionários são de partidos da oposição. Cora conta que *“existe muita rixa política por dois partidos, que são os partidos mais fortes aqui.”*

Em relação ao apoio da Secretaria de Educação para a participação em cursos, congressos e supervisões, as duas psicólogas disseram que participam por conta própria, e Cora ainda frisou: *“é tudo por minha conta, eles não investem em nada não [...] não é um bom salário, então eu não tenho condições de me manter e mais pagar cursos, e mais comprar livros e mais pagar uma supervisão, não teria condições.”*

Quanto ao contato entre as profissionais e as respectivas Secretarias de Educação, as psicólogas afirmaram ter um bom relacionamento com as Secretárias e encontrar nelas um canal aberto para a organização dos serviços. Explicam que os embates muitas vezes acontecem nas instituições de ensino, pelo fato de algumas pessoas que estão há muitos anos na função considerarem que não há necessidade das orientações das profissionais da área da Psicologia. Em sua obra *Psicologia e escola: uma parceria necessária*, Correia (2004) afirma que é imenso o desafio para o psicólogo escolar ser reconhecido pela clientela escolar como possuidor de saberes importantes para contribuir como mediador no processo educativo. E acreditamos que esse desafio só será vencido conforme as ações forem sendo realizadas de forma contextualizada no processo de intervenção nas instituições de ensino e as pessoas

compreenderem a importância da presença do psicólogo a partir do desenvolvimento de projetos em que todos participem, da elaboração à execução e avaliação.

5.2 Eixo 2 – Atuação

Neste Eixo serão descritas as ações das profissionais entrevistadas, que de uma forma ou de outra apresentam indícios de uma atuação na perspectiva crítica. Faz-se necessário frisar que no contexto analisado não existe uma equipe de profissionais, mas apenas uma profissional que atende sozinha a grande demanda das instituições escolares nos respectivos municípios.

5.2.1 Descrição geral da atuação

Os encaminhamentos para os serviços de Psicologia

Conforme os relatos anteriormente apresentados, é possível perceber que são muitas as demandas existentes para somente um profissional e o quanto as psicólogas entrevistadas são solicitadas a realizar tratamento clínico individualizado de alunos da Rede Municipal de Ensino.

No município em que Cora atua, as demandas advêm de quinze instituições diferentes, envolvendo desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental. Na maioria das vezes, os professores encaminham os alunos para avaliação psicológica apenas para receberem relatórios, que são arquivados nas pastas individuais dos estudantes. Segundo relata Cora, “*essa demanda que acontece diariamente*”, com queixas não só de dificuldades de aprendizagem, mas também relacionadas a hiperatividade, desatenção e agressividade.

De acordo com Souza (2009), ainda é um importante desafio para o psicólogo escolar tratar a questão dos encaminhamentos escolares como encaminhamentos da escola, a partir da

compreensão dos processos de escolarização e da queixa escolar como oriunda das relações que se estabelecem neste contexto e não unicamente como reflexos de problemas emocionais localizadas nas crianças e em suas famílias.

No município em que Clarice trabalha não é diferente, são feitos inúmeros encaminhamentos de crianças com a finalidade de receber os laudos psicológicos por problemas no processo de escolarização, que os professores denominam dificuldades de aprendizagem. Clarice relata que há uma enorme demanda de atendimento a esses casos: *“a escola acaba achando que o nosso papel é esse, desempenhar um papel de aprendizagem, de reforço”*. Essa expectativa que os professores criam em relação ao trabalho do psicólogo acaba desgastando o profissional, que precisa explicar sua compreensão das questões escolares e sua forma de atuação, como relata Clarice: *“então a briga está sendo muito grande, porque eu estou colocando isso na cabeça deles, que não é nossa função enquanto psicólogo fazer isso, mas é tipo de orientação, entender o porquê da dificuldade da criança, e eles não conseguem compreender.”*

O discurso de Clarice na orientação aos docentes lembra-nos a afirmação de Meira (2003), de que é papel do psicólogo escolar favorecer as condições necessárias para os professores repensarem e problematizarem suas práticas. É importante auxiliá-los na compreensão do seu papel como agentes da história, para que possam ter acesso a modos de compreensão baseados em pressuposto que considerem as dimensões históricas e culturais do desenvolvimento emocional humano e suas articulações com a aprendizagem e as relações sociais.

A atuação dos psicólogos

Em ambos os municípios, as profissionais passam a maior parte do tempo nas instituições escolares, convivendo cotidianamente com professores e alunos. Para Clarice, assim a compreensão da realidade se torna mais efetiva. Como no município em que atua há somente duas escolas na cidade e sete nas fazendas, ela disponibiliza dois dias por semana para cada escola urbana e um dia para o atendimento das instituições rurais, o dia *“em que vem o pessoal das fazendas para eu poder atender”*. Desde o início, Clarice desenvolve um trabalho de observação do cotidiano da escola: *“esse é um dos papéis que mais desenvolvo até hoje”*. Como passa a maior parte do tempo nas escolas, ela consegue detectar as áreas que precisam de intervenção, um trabalho feito com toda a comunidade escolar, que envolve os funcionários administrativos, gestores, professores, pais e alunos.

Geralmente, Clarice percebe o despreparo dos professores em lidar com algumas situações, entre elas, o trabalho com alunos advindos de outras culturas: *“o professor está preparado apenas para aquela, só para criança goiana, que é o estilo dele”*. Assim, ela verifica a necessidade de colaboração, de auxílio no sentido de instigar a percepção dos docentes para a realidade da instituição. Para isso foi necessário trabalhar o regimento escolar e refletir sobre a enorme quantidade de crianças com queixa escolares: *“tem sala com vinte oito alunos, onze tem problemas”*. Neste contexto, há a expectativa do professor, que considera necessário um atendimento individualizado para os discentes com dificuldades no processo de escolarização. Situações como esta são relatadas por Campos et al. (2011) em seu estudo, quando afirmam o quanto foi visível a esperança, por parte da instituição escolar, de o psicólogo realizar atendimentos aos alunos que apresentavam problemas de aprendizagem ou comportamentais a partir de uma perspectiva clínica. Porém, no contexto em que atua nossa entrevistada, o foco de

atuação tem uma perspectiva mais ampla; por mais que haja ações individualizadas, há a preocupação de Clarice em atingir a escola como um todo.

Ela elabora projetos para a estruturação dos serviços, que alguns muitas vezes são mais amplos e não se restringem somente às ações da Psicologia, como: segurança na saída da escola, com a presença de um policial; combate à desnutrição¹⁴, em parceria com a Secretaria da Saúde; ser pai e ser mãe, juntamente com as psicólogas do CRAS, e mais recentemente fechou um acordo com a Secretaria de Educação para uma intervenção relacionada aos processos de aprendizagem:

Fiz tipo um projetinho e pedi para que ela autorizasse que toda sexta-feira, no horário do intervalo, as professoras dispensassem, liberassem os alunos que estão com facilidade, que sabem já ler e escrever, e ficassem apenas com aqueles que estão com dificuldade.

Antes de elaborar o projeto, Clarice fez uma intervenção em sala de aula, em que trabalhou com as crianças, de forma bastante direta, sobre as dificuldades e facilidades dos conteúdos e, a partir do resultado da atividade, propôs:

Vamos sentar quem achou difícil perto de quem achou fácil [...] quando vocês que estão com dificuldade melhorarem, vocês vão passar a ajudar os outros [...] duas meninas que eram problema sério na escola tiveram uma mudança espetacular [...]. Hoje elas

¹⁴ Podemos questionar ações como estas, com a presença da polícia na escola e foco na desnutrição das crianças, que acabam se distanciando das atividades específicas da Psicologia Escolar e Educacional; além disso, é bastante delicado colocar a violência apenas “na saída da escola”, como se a instituição se eximisse de sua responsabilidade, e retomar a polêmica questão da desnutrição escolar, já apontada por Moysés e Collares como uma justificativa equivocada para o fracasso escolar (Moysés, M. A. A. & Collares, C. A. L. (2005). Desnutrição: uma não-causa do fracasso escolar. *Estudos Avançados*, USP, v. 43, p. 1-13).

são o ponto de apoio da professora. É a prova viva de que aquele trabalho foi muito bom, então ela melhorou e muito.

A forma como Clarice trabalhou em sala de aula nos faz pensar em quão grande foi o auxílio que deu à professora, pois colocou em prática o conceito de Zona de Desenvolvimento Potencial – ZDP, definido por Vigotski (2003) como sendo aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão presentes na criança. Desse modo, quando alguém ajuda o outro em determinada tarefa, indica que, dentro de algum tempo, aquele que recebeu ajuda poderá realizá-la sozinho. Foi isso que aconteceu com as alunas referidas por Clarice.

Para Cora, essa análise institucional é um pouco mais trabalhosa, pois são onze escolas urbanas e quatro na zona rural para atender. Ela fica três dias da semana nas escolas e dois na Secretaria de Educação e, conforme relata, é difícil organizar um cronograma de visitas para passar pelo menos uma vez ao mês em cada instituição escolar. Quando há alguma demanda, os responsáveis pela escola entram em contato com a psicóloga por intermédio da Secretaria ou pelo seu telefone particular e é feito um agendamento para a semana seguinte. Geralmente, toda segunda-feira Cora estabelece o cronograma de visitas, observando o que precisa ser retomado, dar andamento ou somente visitar alguma instituição que só recebeu sua visita no mês anterior, conforme relata:

Pelo menos uma vez no mês eu vou em cada escola, mas é claro que tem escola em que eu fico uma hora, em outra eu fico três horas, tem escola que eu vou três vezes no mês enquanto outras eu só vou uma vez no mês, com exceção das escolas da zona rural que eu vou a cada dois, três meses.

Cora conta que no município há uma grande demanda para atendimento clínico, como forma de culpabilizar o aluno, como podemos ver em alguns trechos da entrevista:

[...] Muitas vezes, quando eu chego à escola e, antes de fazer qualquer coisa, a professora já deixa a sala, me chama e diz: – fulaninho, vem aqui. Já leva ele para a porta e diz: – fala alguma coisa para a tia. A criança conversa com muita gagueira, então já cria uma situação de exposição e outra, o problema é esse: a gagueira do aluno.

Às vezes, na frente da criança, dizem: – Esse não sabe de nada, esse não consegue copiar.

Isso, e fala: – me dá aqui seu caderno. Já me puxa para dentro da sala e diz: – olha aqui não recortou nada, não pintou nada dentro do limite, não copia nada, e é sempre assim.

Desmistificar essa crença, constituída desde os primórdios da atuação do psicólogo nas instituições de ensino, de que a culpa é do aluno e estabelecer uma cultura de olhar as relações estabelecidas dentro da escola não é fácil para o psicólogo escolar; porém, não é impossível. Neste aspecto, Cora iniciou seu trabalho no município reunindo-se com grupos de gestores, grupo de professores e demais funcionários de toda a Rede Municipal de Educação, para falar sobre esse foco mais amplo, institucional da sua forma de atuação, e quando ocorrem queixas em relação ao aluno, a psicóloga procura realizar um trabalho de mediação com os professores, por meio do trabalho com grupos.

No momento, Cora tem trabalhado com os professores atividades mais específicas, como:

Relação professor-aluno: às vezes existe uma falta de respeito de ambas as partes, alunos e professores, então os gestores pedem um trabalho de mediação trabalhando a figura da autoridade; também uma conversa com o professor sobre o que ele poderia rever em relação à prática dele e do aluno, ou então problemas de relacionamento com os pares.

E há também os grupos de pais, com foco na qualidade das interações das famílias com os filhos e com a própria instituição educacional:

Esse grupo de pais eu desenvolvo nos CEMEIs¹⁵, a cada quinze dias tem uma reunião em cada CEMEI e trabalho temáticas relacionadas a saúde, questão de limite, rotinas da instituição de ensino, tentando trazer essa família um pouco mais para o ambiente escolar.

Há ainda o trabalho feito com foco na educação inclusiva:

Hoje, todas as nossas escolas recebem alunos que são público-alvo da educação inclusiva, e tenho feito esse trabalho de aceitação, trabalhar as diferenças, as potencialidades dos alunos, como efetivamente promover essa inclusão; então isso tem sido trabalhado com os alunos.

Conforme vimos nos relatos de Clarice e Cora, os serviços em Psicologia Escolar encontram-se diversificados, e muitas vezes voltados para as necessidades de cada instituição de ensino assistida pelo psicólogo. Na fala das psicólogas escolares, fica clara a disposição em

¹⁵ Sigla de Centro Municipal de Educação Infantil.

realizar mudanças significativas nas formas de atuação tradicionais, desenvolvendo um trabalho em que o foco deixa de ser somente o aluno e passa a ser a comunidade escolar.

De acordo com Martínez (2010), é imprescindível olhar a escola não somente como um lugar atribuído às pessoas que ensinam e às que aprendem, mas também como um espaço de múltiplas funcionalidades sociais, em que há diversas formas de convivência e atuação. É preciso reconhecer a importância da dimensão psicossocial da instituição escolar, bem como o papel do trabalho do psicólogo escolar nessa perspectiva.

Um aspecto que nos chamou a atenção é o tempo dedicado pelas psicólogas às escolas da zona urbana e da zona rural. Cora relatou visitar as escolas rurais a cada dois ou três meses e Clarice, quem tem mais escolas rurais sob sua responsabilidade, reserva apenas um dia da semana para atendê-las. Determinações das Secretarias? Provavelmente. Leal e Júnia (2010) relatam que “entre 2005 e 2007 foram fechadas 8 mil escolas rurais no Brasil”¹⁶ (p. 2), fato esse que evidencia a pouca atenção dada a essas instituições pelos órgãos governamentais. Nesse mesmo artigo, os autores relatam que, ao fechar 11 escolas rurais do município de Campos (RJ), a assessoria de imprensa da Secretaria Municipal de Educação divulgou a seguinte nota: “As escolas foram desativadas por uma série de razões, tais como difícil acesso, não possuir transporte, falta de professores e orientadores pedagógicos e prédio necessitando de reformas” (Leal & Júnia, 2010, p. 4). Motivos que deveriam impelir as prefeituras a manter tais instituições são alegados para justificar o seu fechamento, deixando inúmeras crianças sem acesso à educação. O parco respaldo fornecido pelas psicólogas às escolas rurais coaduna-se tristemente com as políticas públicas que escasseiam cada vez mais o amparo e o respeito às populações do campo.

¹⁶ Corroborando tais dados, em reportagem publicada em 2014, a Folha de S. Paulo afirma que nos últimos dez anos mais de 400 escolas foram fechadas no Rio Grande do Sul. “Colégio desativado vira moradia para quem resiste ao êxodo rural”. Recuperado em 05 de setembro de 2014, de <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2014/03/1425964-colegio-desativado-vira-moradia-para-quem-resiste-ao-exodo-rural.shtml>

Educação Inclusiva

Quanto ao trabalho com a educação inclusiva, as duas profissionais fazem algumas pontuações necessárias para uma melhor reflexão a respeito do processo de inclusão que é feito nas instituições escolares.

Conforme aponta Clarice, *“essa inclusão é feita, em uma sala separada [...], em horário de aula, é uma inclusão excluindo, inclui porque entra, mas tem problema, são retirados da sala de aula [...]”*. Quando questionada sobre a relação existente entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o ensino regular, ela relata o que observa no trabalho que tem sido feito com os alunos com deficiência: *“Não tem relação. Ela joga pecinhas no chão e lá eles ficam das 7h15 às 11h15.”*

Na avaliação de Cora, *“o AEE funciona ainda como uma prática um pouco excludente, porque ah “essa criança aqui vai para o AEE” e tira a criança da sala [...]”*.

Estes relatos não estão condizentes com o que é estabelecido pelas legislações específicas do AEE, como a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Brasil, 2009) e o Decreto 7611/2011 (Brasil, 2011a), documentos segundo os quais o AEE deve ser disponibilizado às crianças que dele necessitam, e realizado por professores especializados em escolas regulares ou espaços específicos. Estes atendimentos devem ocorrer no contraturno da classe comum e os alunos devem ser atendidos em grupo ou individualmente. No horário das aulas regulares, o aluno tem o direito de ser auxiliado por um professor específico do AEE.

Clarice diz não atuar na educação inclusiva, pois em seu município existe uma psicopedagoga que trabalha especificamente nesta área. Já Cora relata não trabalhar diretamente

com os alunos, mas busca orientar e instigar os professores a refletir acerca das possibilidades de atuação: *“Vamos lá professor, o que é essa deficiência aqui, o que está escrito aqui, qual é a dificuldade do aluno, é isso? Você tem essa informação de por que esse aluno está aqui no AEE? Dentro disso, o que pode ser trabalhado?”*

Cora diz não ter conhecimento sobre a prática pedagógica e está estudando bastante e pedindo auxílio às pedagogas da Secretaria de Educação, com o intuito de auxiliar na construção das estratégias de ensino. Neste sentido, Souza (2000) aponta que não existem modelos prontos para se trabalhar na escola, mas “princípios norteadores de uma prática a serviço da superação da exclusão, da estigmatização e da desigualdade” (p. 136).

Assim, acreditamos que estes princípios se farão presentes no trabalho do psicólogo escolar, se houver ações reflexivas que permeiem a atuação de todos os envolvidos no contexto escolar, e os professores são parte fundamental do processo de construção de uma educação de qualidade.

Dificuldades enfrentadas pelos psicólogos

Em relação às dificuldades enfrentadas pelas psicólogas, reiteramos que em ambos os municípios o trabalho da Psicologia Escolar ainda está sendo estruturado, e as expectativas de muitas pessoas envolvidas no processo escolar estão voltadas para uma atuação ainda baseada na Psicologia Clínica, nos laudos e diagnósticos das avaliações psicológicas.

O trabalho de conscientização sobre a atuação do psicólogo escolar numa perspectiva crítica, muitas vezes, esbarra nas atitudes do professor, conforme Clarice relata: *“o professor vem despreparado, desmotivado [...] e não aceita que você chegue e questione.”* Para a profissional, este é um dos obstáculos que ela encontra, pois entende que *“os professores deveriam ser meus aliados, e não são.”*

De acordo com Souza (2010), a falta de experiência do psicólogo em sala de aula influencia nos argumentos dos educadores para questionar as propostas por ele trazidas. A fala de Clarice retrata bem essa questão: *“Todos [os professores] falam assim: eu estou aqui há muitos anos, muito falam assim: você se formou quando? Eu estou na educação há vinte e poucos anos.”* Cora sente a mesma dificuldade: *“existem olhares desviados, caras feias”*, porém, é uma etapa que acredita estar conseguindo vencer: já se sente bem recebida na escola pelos gestores e professores. A este respeito, Machado (2011) relata: *“temos ouvido muitas queixas dos psicólogos em relação a professores, embora já tenhamos caminhado muito na formulação crítica sobre os processos de culpabilização”* (p. 69). Para não cair na mesma lógica docente que culpabiliza o aluno pelas questões escolares, o psicólogo escolar precisa avançar em sua compreensão sobre os motivos pelos quais nem sempre os docentes aceitam participar dos projetos que ele lhes propõe. Será que tais projetos são o convite a uma parceria e a reflexões e ações coletivas ou configuram-se como mais uma proposta que os professores são obrigados a aceitar porque foi o psicólogo que propôs?

Concordamos com Leite e Valle (2003), quando afirmam que, na luta pela compreensão social da função do psicólogo escolar, há desafios a serem transpostos; um deles diz respeito à inclusão do psicólogo escolar de forma que seu trabalho não se apresente distorcido ou limitado no campo competitivo que envolve a afirmação de papéis de poder. A relação entre as duas áreas do conhecimento possibilita uma gama significativa de contribuições relevantes para a prática educativa.

Ainda existem algumas determinações das Secretarias de Educação, que impedem uma melhor atuação das psicólogas em seus respectivos contextos. Algumas se destacam por comprometerem a eficiência do trabalho, como, no caso de Cora: *“não ter pessoas que possam me auxiliar nesse trabalho. Como eu disse no início, eu sou uma só para quinze instituições de ensino [...] então isso é uma limitação, porque às vezes falta, fica a desejar em relação ao*

trabalho.” Nesse trecho da fala da psicóloga, fica evidente a dificuldade de trabalho para uma profissional que atua em contextos tão distintos, pois a realidade de uma instituição é diferente da outra.

Cora ainda relata que não dispõe de um lugar adequado para trabalhar: *“um espaço onde possa promover, assim, onde eu possa produzir, fazer uma acolhida mais adequada para a família, para esse grupo gestor, para o aluno, eu não tenho isso.”* A falta desse espaço não impede a atuação do psicólogo escolar, mas dificulta o desenvolvimentos dos projetos elaborados pelo profissional.

Para Clarice, uma grande dificuldade imposta pela Secretaria de Educação são os chamados apadrinhamentos:

Na verdade tem professores lá que nem têm curso superior, mas é amigo do prefeito, é isso ou aquilo e acabou entrando na escola. É aquela história, entrou de gaiato. Então você vai falar alguma coisa, eles acham que não, que eles é que sabem, porque a Secretaria deixou fazer assim, e assim vai. Então a desorganização lá dentro é muito grande nesse sentido.

É por este e outros motivos que Silva et al. (2012) afirmam que “torna-se imprescindível entender qual é o contexto que contribui para produzir certas concepções e práticas” (p. 47). Na escola, alguns desafios impostos enfraquecem e desestimulam o trabalho do psicólogo escolar.

Práticas consideradas bem-sucedidas e práticas consideradas malsucedidas

Em relação a práticas consideradas bem-sucedidas, é importante levar em conta o pouco tempo em que as psicólogas estão no município e o fato de que os serviços em Psicologia

Escolar ainda estão sendo estruturados. No município em que Cora atua, ela é a primeira psicóloga a fazer parte do quadro de profissionais na Secretaria de Educação; na cidade em que Clarice trabalha, há muitos anos não havia psicólogo atuando na área escolar. Mesmo assim, ela nos conta sobre vários projetos necessários e importantes para o desenvolvimento de seu trabalho, muitos deles em parceria com outros setores, como segurança pública, saúde e assistência social, descritos algumas páginas atrás.

Além do trabalho que tem desenvolvido com o grupo de professores e gestores, Cora trabalha grupos de pais, conforme relata:

O grupo de pais foi a ação que eu vejo de forma mais efetiva os resultados surgirem [...] Alguns professores também participam, eu os convidei para participarem dos grupos, aí eu os vejo no final dos encontros dizendo: “o filho desse pai realmente já está melhor na sala, ele está se concentrando mais, está mais calmo, as tarefas estão voltando, porque antes não eram feitas, ele está tendo um cuidado maior com o material”. Os pais também me dão esse retorno: “está sendo bom, eu estou conhecendo mais o meu filho, sabendo mais das ansiedades, estou avaliando melhor as companhias, conseguindo triar algumas coisas, auxiliando ele em coisas simples, mas que eu não sabia que eram importantes para a escola.”

Quanto a práticas consideradas malsucedidas, achamos melhor questionar se as psicólogas mudariam algo em suas práticas, pois estão atuando há pouco tempo nos referidos municípios.

Clarice não se posicionou claramente em relação a alguma atuação específica e fez uma reflexão mais geral sobre o seu trabalho:

Às vezes eu penso que eu poderia ir mais, ir além, às vezes eu penso que devo parar e dar um passo para trás, voltar, porque eu não sei quanto tempo eu tenho ali. Então eu não posso estar tão à frente como às vezes eu sinto que estou, porque o dia em que eu sair, para o projeto, isso eu tenho certeza, porque a escola não dá continuidade.

.

O relato de Clarice deixa transparecer que ainda não foi possível estabelecer uma cultura de trabalho nos projetos implantados, pois tem a impressão é de que as coisas acontecem somente porque ela está à frente das propostas, o que lhe causa uma certa inquietação.

Cora refletiu bastante para responder ao questionamento e, após afirmar que nunca tinha parado para pensar sobre esse assunto, disse:

Talvez eu poderia mudar a relação com o grupo gestor, porque como eles foram muito rígidos, quando eu cheguei, em relação a esta proposta diferenciada, sem atendimento clínico, criou uma certa barreira e eu me coloquei muito firme também e às vezes um pouco autoritária em relação à postura com eles. Eu vejo que hoje muitos deles não chegam diretamente até mim para pedir alguma visita, pedir alguma coisa, sempre falam com o coordenador ou passam por uma coordenadora pedagógica para que eu possa fazer. Então, talvez eu tenha que repensar essa relação, principalmente com os diretores, os coordenadores nem tanto.

Neste tópico foi possível perceber o quanto é importante a clareza sobre nossas atuações e a reflexão sobre os impactos causados pelas ações que realizamos em determinados contextos. Martínez (2010) recomenda que, quando nós psicólogos formos fazer parte de uma equipe geralmente já constituída, é necessário ter a sensibilidade para se integrar com modéstia e profissionalismo, assumindo um plano de superação profissional que nos possibilite agir

conforme as condições concretas da escola em que atuamos, com o objetivo de consolidar a representação do psicólogo escolar em nosso contexto social.

5.3 Eixo 3 – Fundamentação teórica

A análise deste eixo apresenta uma síntese das entrevistas realizadas com as duas psicólogas. O Eixo Fundamentação Teórica abarca a formação da profissional (graduação, formação continuada e supervisão) e as concepções teóricas que sustentam seu trabalho (concepções acerca de Psicologia e Educação, crítica a diagnósticos medicalizantes e à lógica excludente da escola). Os itens a seguir contemplam critérios que acreditamos essenciais para uma compreensão mais aprofundada de como a fundamentação teórica que sustenta os trabalhos das entrevistadas foi se constituindo desde a graduação.

5.3.1 Formação do psicólogo

A opção pela área da Educação

Nos relatos das entrevistadas foi possível perceber que não existia uma intenção inicial de trabalhar na área de Psicologia Escolar; as coisas foram acontecendo até surgir a oportunidade na área.

Cora diz que por motivos pessoais mudou de cidade e ali teve a oportunidade de iniciar o trabalho na área escolar. Mesmo tendo experiência apenas em psicologia organizacional, buscou referências e iniciou a trajetória de psicóloga escolar na Secretaria de Educação do município.

Na busca por uma oportunidade de atuação na área de Psicologia, Clarice foi convidada por uma amiga da faculdade a trabalhar em um município localizado em outro estado e se surpreendeu com a área de atuação: *“Quando eu cheguei aqui, que eles me falaram: ‘você tem que atender na escola’, eu quase morri”*.

Como se vê, as profissionais não tiveram, durante a formação, a intenção de percorrer os caminhos relacionados à Psicologia Escolar, haja vista que não buscaram atividades específicas, além das disciplinas obrigatórias da graduação, que ampliassem o conhecimento da área em questão. No entanto, hoje procuram conhecimentos que possam nortear o trabalho no cotidiano das instituições escolares.

Cursos, assessorias e supervisão

Cora formou-se em 2011 e iniciou o trabalho em Psicologia Escolar dois anos depois, quando surgiu a oportunidade: *“Quando surgiu a proposta [...] procurei um curso para fazer, alguma pós-graduação; eu não achei nada nas proximidades para que eu pudesse buscar essa formação.”* Ela conta ainda que encontrou um curso de 40 horas de formação em Psicologia Escolar com foco na Educação Infantil e outro no Ensino Fundamental. Foram os dois cursos de 40 horas que fez, direcionados à área, para resgatar *“um pouco do que estava esquecido”*. Buscou também se aprimorar recorrendo ao material utilizado na época da graduação.

A psicóloga relata que entrou em contato com a sua antiga professora da disciplina de Psicologia Escolar, *“que é fantástica”*, para pegar algumas orientações e referências. Participa de eventos da área e afirma que não faz supervisão, mas troca informações e compartilha as angústias vivenciadas, uma vez por mês, com uma colega concursada que faz esse trabalho e que considera uma excelente profissional. Cora finaliza dizendo: *“É mais ou menos assim que eu ainda estou caminhando.”*

Clarice terminou a graduação em 2010 e iniciou os trabalhos na Secretaria de Educação do município dois anos depois. Quando aceitou a proposta de trabalho, voltou à faculdade buscando orientação sobre o trabalho em Psicologia Escolar. Ela conta que está fazendo uma especialização e até hoje busca orientação com ex-professores e tem acesso a eventos da área ligados a Universidades e ao Conselho Regional de Psicologia – CRP.

Segundo Souza, Silva e Yamamoto (2014), “é importante destacar a supervisão enquanto modalidade formativa que contribui de maneira significativa para analisar e redirecionar a atuação profissional, tanto individual quanto de equipes de trabalho” (p. 169) e, neste sentido, precisa ser incentivada, assim como a participação em eventos e atividades que fomentem discussões sobre a prática do psicólogo.

5.3.2 Concepções teóricas

Autores citados

Em relação aos autores citados, as psicólogas mencionam alguns nomes relacionados à Educação, como Paulo Freire e Celso dos Santos Vasconcelos, outros da Psicologia Escolar: Herculano Ricardo Campos, Yvonne G. Khouri, Viviana do C. Rios Balbino, e também os clássicos: Jean Piaget e Vigotski.

Durante as entrevistas não houve muita ênfase das profissionais em relação aos autores, já que a necessidade de relatar sobre o cotidiano de suas ações nas instituições escolares foi maior. Mesmo não sendo citado nenhum autor diretamente ligado à Psicologia Escolar crítica, pode-se considerar o embasamento teórico apresentado coerente com as teorias e práticas críticas, já que as psicólogas demonstraram ter um olhar contextualizado para o processo de escolarização e para todos aqueles nele envolvidos.

Concepções de Educação e de Psicologia que embasam o trabalho

Em sua fala, Cora expressa uma concepção de educação que preza a construção do conhecimento de forma dinâmica e crítica, mas mostra também uma preocupação com as ações dos educadores e as condições educacionais que favorecem o aprendizado dos alunos, conforme podemos ver no trecho a seguir:

Eu vejo a educação como possibilidade, eu acredito que é o processo de construção de conhecimento, de uma visão crítica, de uma perspectiva política melhor para amanhã, só que precisa que os profissionais, aos poucos, deem possibilidades dessa visão aos seus alunos, mas primeiro ele tem que ter essa visão.

Por outro lado, a psicóloga percebe a falta de reconhecimento pelo bom trabalho dos os educadores:

A gente tem ótimos resultados e também ótimos profissionais, só que esses profissionais não são diferenciados do restante; então, se eu faço muito bem o meu trabalho, se eu faço mais ou menos ou se eu empurro com a barriga, todos são vistos da mesma forma.

Quanto a Clarice, ela não apresentou explicitamente uma concepção de educação e sim a experiência vivenciada em seu cotidiano, que, em suas palavras, “é desesperadora”. A fala da psicóloga revela sua percepção da falta de iniciativa e compromisso das instituições de ensino no processo de escolarização das crianças. Nesse sentido, ela faz o seguinte relato:

Quando eu procuro a Secretaria de Educação e peço para disponibilizar uma pessoa para alfabetizar meninos de 11 anos que não sabem escrever o nome e eles me falam: isso é assim mesmo em todo lugar, deixa, com o tempo eles vão aprender.

A situação exposta por Clarice é característica dos encaminhamentos de queixas escolares para atendimento psicológico (Marçal & Silva, 2006; M. P. R. Souza, 2007; Rosa, 2011). Segundo Souza (1997), pode-se afirmar que as queixas escolares têm como concepção predominante o entendimento de problema individual e, dessa forma, aquilo que se passa na escola não é considerado e as dificuldades do processo de escolarização são analisadas como causas de caráter estritamente psicológico. Desta forma, faz-se necessário destacar a importância de uma visão mais ampla para entender o que se passa no cotidiano das instituições de ensino e, a partir dessa compreensão, propor intervenções que mobilizem a instituição escolar como um todo.

Para Cora, a Psicologia é uma área fascinante e, juntamente com a Educação, pode auxiliar no desenvolvimento integral do ser humano. Ela diz:

Bom, eu vejo a Psicologia de uma forma fascinante servindo o outro, ao desenvolvimento do outro, emocional, psicológico, físico, enfim, bem dentro da concepção biopsicossocial, tentando avaliar as potencialidades, se apegando mais nessas potencialidades.

Para Clarice, existe uma necessidade de trabalho com os professores, com o intuito de contribuir para o fortalecimento do papel de educador em relação aos alunos, a partir da mudança de olhares sobre o contexto escolar. Sobre a psicologia, assim ela se expressa:

Ah, é maravilhosa, acho que esse olhar da Psicologia para a Educação [...] é poder fazer um trabalho assim realmente de conscientização [...] hoje o meu olhar como psicóloga é muito mais voltado para o professor, que vem despreparado, desmotivado, do jeito que vai tá bom. Então assim a minha esperança hoje enquanto psicóloga é esse olhar que a Psicologia tem, essa mudança de mundo, porque a mudança tem que começar dentro das escolas.

Como se vê, as entrevistadas compreendem a importância de fortalecer as relações estabelecidas com todos os envolvidos na instituição escolar, de realizar uma análise ampla e contextual da escola e de propor intervenções que alcancem estudantes, professores, pais, direção, enfim, a comunidade escolar como um todo.

Crítica a diagnósticos tradicionais (dislexia e TDAH) e à padronização no contexto escolar

A crítica aos diagnósticos foi relatada por Clarice, que ficou atônita perante as situações vivenciadas no início de sua atuação como psicóloga escolar da Secretaria Municipal de Educação. Eis seu relato:

Os alunos que tinham o comportamento fora do padrão da normalidade esperado eram encaminhados e ele, o neurologista, passava que todos os alunos tinham déficit de atenção e hiperatividade. Um dia eu questionei por que dois alunos vieram com relatórios exatamente iguais, inclusive o nome, ele não mudou nem o nome da criança. [...] Então eu peguei esses dois relatórios e fui que nem uma onça falar com ele, eu falei: quero que o senhor me explique então esses dois [...] aqui, qual é o [...] e qual é o [...] Ele disse que os dois têm o mesmo problema, e eu ainda brinquei: mas não têm o

mesmo nome. É lógico que ele vai falar que a criança está com déficit de atenção, ele vai mandar Ritalina na criança e fica mil maravilhas.

No relato de Clarice é possível perceber que há uma dimensão segregadora da escola, ao fazer menção ao aluno fora do padrão da normalidade. Esta situação nos faz refletir sobre algumas questões: O que é considerado normal? Sob que ponto de vista essa normalidade é considerada?

Cora também demonstrou preocupação com o excesso de diagnóstico e a medicalização da vida escolar:

Eu vejo que há uma quantidade excessiva de diagnósticos, às vezes são crianças que têm quatro diagnósticos no mesmo laudo passado por psiquiatras, neuros. Na Secretaria tem a [...] que é da Educação Inclusiva. Ela é muito cautelosa em relação às orientações, ela acompanha todo o processo desses pais quando eles retornam com os exames, com a avaliação. Nós sentamos e avaliamos aquilo junto com a família. [...] também sempre pedimos para que a escola faça o relatório para ter esse comparativo dessa quantidade excessiva de diagnósticos que vêm, de medicações que são muito fortes.

Tendo em destaque as preocupações em relação ao excesso de diagnósticos e ao uso abusivo de medicamentos, o Conselho Federal de Psicologia – CFP (2012) lançou uma Campanha Nacional denominada “Não à medicalização da Vida”, com o intuito de evidenciar as questões relacionadas à medicalização, que transforma questões de ordem social, política, cultural em problemas denominados distúrbios e transtornos, em que se atribuem ao ser humano

várias dificuldades enquadradas como patologias psiquiátricas, distribuindo rótulos que contribuem para a segregação.

Dada a gravidade deste fenômeno da medicalização do espaço escolar, é imprescindível que o psicólogo escolar tenha acesso às publicações sobre o assunto (Angelucci & Souza, 2010; Leite & Tuleski, 2011; Facci, Meira & Tuleski, 2013), compreenda o impacto da medicalização na vida das crianças e posicione-se a respeito em suas ações cotidianas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os caminhos percorridos nesta pesquisa possibilitaram a identificação de psicólogas escolares atuantes nas Secretarias de Educação dos municípios das regiões Sul e do Sudoeste goiano, bem como analisar as práticas desenvolvidas por elas. Também permitiram conhecer algumas de suas características pessoais, profissionais e de formação, que favoreceram a reflexão acerca das ações desenvolvidas por elas, bem como a discussão de alguns elementos presentes no contexto de sua atuação, que estão comprometidos com uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional.

Para a materialização da pesquisa, entramos em contato com 50 municípios, encontrando 18 psicólogas em 12 deles. 16 profissionais aceitaram nosso convite para responder ao Questionário, informando sobre o tempo de trabalho, cargo, formação e, de modo amplo, sua filiação teórica e modalidades de atuação utilizadas no contexto educacional para atender às demandas existentes. A partir da análise das informações recolhidas dos questionários, verificamos a existência de alguns indicativos de atuação das psicólogas em uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar, para que pudéssemos realizar a segunda etapa do trabalho que consistia nas entrevistas. Então, com base nos 16 questionários, realizamos as entrevistas com duas profissionais de dois municípios.

A partir dos dados construídos por meio dos procedimentos acima destacados, verificamos que das 16 psicólogas entrevistadas, sete apresentaram indícios de um discurso crítico e não crítico e duas, um discurso crítico, o que consideramos um sinal de que os avanços estão acontecendo no âmbito da Psicologia Escolar e chegando a localidades mais distantes dos grandes centros de formação. É claro que precisamos pensar que, entre 50 municípios, encontrar psicólogos escolares em apenas 24% deles é pouco, mas a questão ainda é: de que modo as nossas políticas públicas contribuem para a mudança nesse contexto? Um contexto que vem sendo

mudado de forma incipiente, pela necessidade e por inúmeras demandas, com práticas que nos apresentam a história da Psicologia Escolar e Educacional sendo escrita pelos profissionais goianos.

Ao analisar as práticas desenvolvidas pelas psicólogas entrevistadas, é possível destacar alguns elementos que ainda contribuem para a manutenção de uma atuação tradicional, tais como: realização de atendimento clínico breve focal, psicoterapia em grupo, avaliação psicológica para a construção de laudos e averiguação de contribuintes para problemas de aprendizagens ou de comportamento. Mas também é possível encontrar algumas práticas pautadas em uma perspectiva crítica, como a construção de espaços que promovem a reflexão, envolvendo toda a comunidade escolar; a promoção de cursos e palestras sobre inclusão, para pais, alunos e equipe escolar; o auxílio aos professores nas mais diversas situações de conflito encontradas na escola; o conhecimento da realidade dos alunos, para propiciar o suporte necessário ao desenvolvimento biopsicossocial, entre outras.

Frente a este cenário e às mudanças que vêm ocorrendo na forma de atuação do psicólogo escolar, achamos necessário, também, elencar alguns desafios para a concretização das práticas embasadas na perspectiva crítica, como: discordância de expectativas quanto às propostas de trabalho dos psicólogos por parte da clientela escolar, que ainda espera uma atuação clínica das psicólogas escolares com grandes demandas por laudos; falta de um trabalho em equipe, com possibilidade de reflexão coletiva a respeito das práticas desenvolvidas; insegurança em relação à renovação da contratação em virtude de mudanças de gestão, e o grande número de escolas sob a responsabilidade de uma única psicóloga. É certo que os desafios dificultam o trabalho das psicólogas que almejam atuar em uma perspectiva crítica, mas não impedem que as mudanças ocorram na forma de atuação do psicólogo escolar.

Os desafios apontados apareceram a todo o momento durante a pesquisa, e as entrevistas com as duas psicólogas nos forneceram elementos para visualizar e compreender como eles têm

sido driblados em suas atuações. Desta forma, foi possível perceber que Cora e Clarice lutam pela conquista de um espaço em que possam se sustentar numa perspectiva crítica de atuação. Porém, mesmo realizando algumas atividades combinadas com ações menos focadas nos alunos e suas famílias, voltando-se para os demais integrantes da escola, podemos considerá-las profissionais que ainda necessitam desenvolver a compreensão acerca das efetivas possibilidades de atuação do psicólogo escolar, principalmente perante a clientela educacional.

Esta compreensão só acontecerá a partir de uma sustentação teórica que as ajude a construir a defesa de práticas que abranjam todo o contexto escolar. Nesta relação, Marinho-Araújo e Almeida (2006) relatam que existe certa especificidade para a atuação como psicólogo escolar, baseada na constituição de algumas características como: construção da capacidade de iniciativa e autonomia frente a situações de conflito; profunda clareza das concepções teóricas sobre o conhecimento psicológico e o trabalho a ser adotado; postura crítica e reflexiva acerca do homem e da sociedade; busca constante de fundamentação para o planejamento de estratégias interdisciplinares de comunicação e ação; comprometimento com o exercício de uma função político-social transformadora.

Desta forma, acreditamos ser extremamente relevante o papel da universidade na formação dos profissionais de um modo geral, pois o que temos verificado, tanto nesta investigação como na literatura, é que inúmeros percalços vêm ocorrendo devido à má qualidade da formação, não apenas do psicólogo escolar, mas do psicólogo em geral, pois os cursos não têm fornecido de modo suficiente os elementos teórico-práticos para uma intervenção na realidade que se paute pela profundidade, pela crítica e pelo compromisso ético e político com a população brasileira e até mesmo com a própria profissão.

Assim, a formação deve instigar uma visão crítica de mundo e as experiências acadêmicas como: atividades práticas, estágios supervisionados, supervisões; além disto, cursos de extensão

e de pós-graduação são algumas das modalidades que possibilitam ampliar os horizontes formativos para que haja um comprometimento profissional efetivo.

Após percorrer os caminhos necessários para o desenvolvimento desta pesquisa, resta-nos concluir que, nas regiões do estado de Goiás focalizadas, ainda é inexpressiva a inserção de psicólogos no cenário educacional público municipal, que pode ser atrelada à ausência de regulamentação que permita a presença do psicólogo nessa rede de ensino e, quando existe, encontra-se em momento inicial de estruturação e organização.

Existem outros trajetos que podem ser percorridos a partir desta pesquisa, seja na continuidade e aprofundamento das discussões sobre as práticas dos psicólogos, a fim de fornecer recursos e consolidar as críticas até então realizadas, seja no que se refere aos temas elencados em Psicologia Escolar, a partir de uma perspectiva crítica. Sobretudo, é fundamental que as discussões e relatos trazidos por esta investigação não fiquem restritos ao âmbito acadêmico, mas possam servir de referência aos profissionais que buscam transformar suas práticas no contexto escolar. Por fim, que a esperança descrita por Cora Coralina¹⁷ seja o mote inspirador para todos aqueles que se dedicam à educação e à transformação do mundo.

¹⁷ Autora do texto escolhido para a epígrafe que abre esta dissertação: "Desistir... eu já pensei seriamente nisso, mas nunca me levei realmente a sério; é que tem mais chão nos meus olhos do que o cansaço nas minhas pernas, mais esperança nos meus passos, do que tristeza nos meus ombros, mais estrada no meu coração do que medo na minha cabeça."

REFERÊNCIAS

- Angelucci, C. B., & Souza, B. P. (Orgs.). (2010). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Almeida, L. S. (1988). *Teorias da inteligência* (2a ed.). Porto: Edições Jornal de Psicologia.
- Antunes, M. A. M. (2003). Psicologia e educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. In M. E. Meira & M. A. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp. 139-168). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Araújo, C. M. M. (2003). *Psicologia escolar e o desenvolvimento de competências: uma opção para capacitação continuada*. (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília-DF.
- Barbosa, F. M., & Silva, S. M. C. (2011). Reflexões sobre uma proposta de atuação inovadora em psicologia escolar. *Horizonte Científico*, 5(2), 1-17. Recuperado em 15 de abril de 2012, de <http://www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/view/8004/7726>
- Barbosa, D. R. (2012) Contribuições para a construção da historiografia da psicologia educacional e escolar no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32, 104-123. Recuperado em 15 de abril de 2012, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000500008
- Barbosa, D. R., & Souza, M. P. R. (2012). Psicologia educacional ou escolar? Eis a questão. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 163-173. Recuperado em 15 de abril de 2012, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000100018
- Bastos A. V. B. (1988). Área de atuação: em questão o nosso modelo profissional. In Conselho Federal de Psicologia, *Quem é o psicólogo brasileiro* (pp. 163-193). São Paulo: Edicon.
- Bock, A. M. B. (2000). As influências do Barão de Münchhausen na Psicologia da Educação. In E. Tanamachi, M. Rocha. & M. Proença (Orgs.), *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp. 11-33). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bock, A. M. B. (2001). As práticas alternativas em psicologia ou as alternativas para as práticas profissionais. In H. A. Novo, L. Souza, A. N. Andrade (Orgs.), *Ética, cidadania e participação: debates no campo da psicologia* (pp. 11-21). Vitória: EDUFES.
- Bock, A. M. B. (2003). Psicologia e sua ideologia: 40 anos de compromisso com as elites. In A. M. B. Bock (Org.). *Psicologia e o compromisso social* (pp. 15-28). São Paulo: Cortez.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Características da investigação qualitativa. In R. Bogdan, & S. Bilken, *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos* (pp. 47-51). Porto: Porto Editora.

- Brasil (1996). Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 de dezembro de 1996, Seção 1. Recuperado em 10 de janeiro de 2013, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394
- Brasil. Secretaria de Educação Especial (2008). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008]. Recuperado em 25 de agosto de 2014, de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>
- Brasil. Ministério da Educação/CNE/CEB (2009). Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Recuperado em 25 de agosto de 2014, de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf
- Brasil. Ministério da Educação (2011a). Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 de novembro de 2011, Seção 1, p. 12. Recuperado em 25 de agosto de 2014, de https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UriPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=DEC&num_ato=00007611&seq_ato=000&vlr_ano=2011&sgl_orgao=NI
- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2011b). *Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE)*. Recuperado em 25 de março de 2014, de <http://portal.inep.gov.br/enade/resultados>.
- Brasil (2013a). Projeto de Lei nº 3688 de 2000. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de assistência social nas escolas públicas de educação básica. Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania - Redação Final. Recuperado em 09 de setembro de 2014, de http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=487146&filename=REDACAO+FINAL+-+PL+3688/2000
- Brasil. Câmara dos Deputados (2013b). Câmara dos Deputados. Educação e Cultura. Educação aprova atendimento de psicologia nas escolas públicas. Recuperado em 09 de setembro de 2014, de <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/447834-EDUCACAO-APROVA-ATENDIMENTO-DE-PSICOLOGIA-NAS-ESCOLAS-PUBLICAS.html>
- Brasil. Câmara dos Deputados (2013c). Parecer Comissão de Educação e Cultura - Substitutivo do Senado. Recuperado em 09 de setembro de 2014, de http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1110657&filename=Parecer-CEC-10-07-2013
- Brasil. Ministério da Educação (2014). *Sistema e-MEC*. Recuperado em 25 de março de 2014, de <http://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento>.
- Campos, H. R., & Jucá, M. R. B. L. (2006). O psicólogo na escola: avaliação da formação à luz das demandas do mercado. In S. F. C. Almeida (Org.), *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação do profissional* (pp. 37-56). Campinas, SP: Alínea.

- Campos, L. F. A. A., Morcillo Jr, R. G., & Lira, P. S. (2011). Atuação do psicólogo escolar na rede pública de ensino: assessoramento institucional (?). In *Anais do X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional - CONPE* (pp. 992-1004). Maringá, PR: ABRAPEE. Recuperado de https://abrapee.files.wordpress.com/2012/02/conpe-trabalhos-completos-anais_x-conpe-final.pdf
- Checchia, A. K. A., Souza, M. P. R., Gomes, A. M. G., Cotrin, J., Lara, J. S. A., Roman, M. D., & Caldas, R. F. L. (2011). Atuação de psicólogos em Secretarias de Educação de São Paulo. In *Anais do X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional - CONPE* (pp. 962-975). Maringá, PR: ABRAPEE. Recuperado de https://abrapee.files.wordpress.com/2012/02/conpe-trabalhos-completos-anais_x-conpe-final.pdf
- Conselho Federal de Psicologia (2012). *Campanha “Não à medicalização da vida”*. Recuperado em 04 de dezembro de 2014, de <http://site.cfp.org.br/cfplanca-campanha-nao-a-medicalizacao-da-vida/>
- Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (2008, mar./abr.). Medicalização: rotular e excluir. *PSI – Jornal de Psicologia*, 155. Recuperado de http://www.crsp.org.br/portal/comunicacao/jornal_crp/155/frames/fr_medicalizacao.aspx
- Cord, D., Nuernberg, A. H., Gesser, M., & Grisard, E. (2011). Possibilidades da inserção do psicólogo na rede pública de ensino na grande Florianópolis. In *Anais do X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional - CONPE* (pp. 2880-2891). Maringá, PR: ABRAPEE. Recuperado de https://abrapee.files.wordpress.com/2012/02/conpe-trabalhos-completos-anais_x-conpe-final.pdf
- Correia, M. (2004). *Psicologia e escola: uma parceria necessária*. São Paulo: Alínea.
- Crochik, J. L., & Kupfer, M. C. (2011). Apresentação do dossiê em homenagem a Maria Helena Souza Patto. *Psicologia USP*, 22(3), 493-497. Recuperado em 12 de novembro de 2014, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65642011000300002&script=sci_arttext
- Cruces, A. V. V. (2006). Psicologia e educação: nossa história e nossa realidade. In S. F. C. Almeida (Org.), *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (pp.17-36). Campinas, SP: Alínea.
- Cruces, A. V. V. (2009). Desafios e perspectivas para a psicologia escolar. In C. M. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia escolar: novos cenários e contextos* (pp. 15-34.). Campinas, SP: Alínea.
- Del Prette, Z. A. P. (2007). Psicologia, educação e LDB: novos desafios para velhas questões? In R. S. L. Guzzo (Org.), *Psicologia escolar: LDB e educação hoje* (pp. 9-26). Campinas, SP: Alínea.
- Facci, M. G. D., Meira, M. E. M., & Tuleski, S. C. (2013). *A exclusão dos “incluídos”: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. Maringá: EDUEM.

- Gomes, V. L. (2002). A formação do psicólogo escolar e os impasses entre a teoria e a prática. In R. S. L. Guzzo (Org.), *Psicologia escolar: LDB e educação hoje*. Campinas, SP: Alínea.
- Gomes, A. M. M. (2012). *O psicólogo na rede pública de educação: possibilidades e desafios de uma atuação na perspectiva crítica*. (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Gomide, P. I. C. (1988). A formação acadêmica: onde residem suas deficiências. In A. V. B. Bastos, & P. I. C. Gomide. Conselho Federal de Psicologia. *Quem é o psicólogo brasileiro?* (pp. 69-85). São Paulo: EDICON.
- González Rey, L. F. (2002). *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Thompson Learning.
- González Rey, L. F. (2005a). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. [Tradução: Marcel Aristides Ferrada]; São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- González Rey, L. F. (2005b). O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In F. González Rey (Org.). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia* (pp. 27-51). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Guzzo, R. S. L. (2008). Psicologia em instituições escolares e educativas: apontamentos para um debate. In Conselho Federal de Psicologia, *Ano da psicologia na educação. Textos geradores* (pp. 53-61). Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia.
- Guzzo, R. S. L. (2011). Desafios cotidianos em contextos educativos: a difícil formação de psicólogos para a realidade brasileira. In AZZI, R. G.; GIANFALDONI, M. H. T. A. (Org.). *Psicologia e educação* (pp. 253-270). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010). *Censo Demográfico*. Recuperado em 12 de maio de 2013, de <<http://www.censo2010.ibge.gov.br>>
- Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos – IMB (2007). *Regiões de Planejamento do Estado de Goiás*. Recuperado em 08 de julho de 2013, de http://www.seplan.go.gov.br/sepin/viewcad.asp?id_cad=5101&id_not=9
- Leal, L., & Júnia, R. (2010, set./out.). Escolas rurais no Brasil: um retrato. *Revista Poli: Saúde, Educação, Trabalho*, (2)14, 2-13. Recuperado em 12 de julho de 2014, de <http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/pdf%20poli%20separados/Poli13-capa.pdf>
- Leite, H. A., & Tuleski, S. C. (2011). Psicologia histórico-cultural e desenvolvimento da atenção voluntária: novo entendimento para o TDAH. *Revista Semestral de Psicologia Escolar e Educacional*, 15(1), 111-119. Recuperado em 10 de abril de 2013, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572011000100012
- Leite, L., & Valle, R. (2003). Psicologia escolar: um duplo desafio. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 23(1), 22-29. Recuperado em 10 de abril de 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v23n1/v23n1a04>

- Lessa, P. V., & Facci, M. G. D. (2009). O psicólogo escolar e o seu trabalho frente ao fracasso escolar numa perspectiva crítica. In *Anais do IX Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional - CONPE*. São Paulo: ABRAPEE. Recuperado de https://abrapee.files.wordpress.com/2012/02/trabalhos-completos-ix-conpe_2009_issn-1981-2566.pdf
- Lessa, P. V., & Facci, M. G. D. (2011). A atuação do psicólogo no ensino público do Estado do Paraná. *Revista Semestral de Psicologia Escolar e Educacional*, 15(1), 131-141. Recuperado em 10 de abril de 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v15n1/14.pdf>
- Lhullier, L. A. (Org.) (2013). *Quem é a psicóloga brasileira? mulher, psicologia e trabalho*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia.
- Lima, V. A. A., Machado, A., Ramalho, N. V. R., & Corrêa, P. V. (2012). Grupos na escola – Discutindo a queixa escolar a partir da Psicologia Escolar Crítica. *Cadernos de Educação - UFPel* (Online), 42. Recuperado em 02 de dezembro de 2014, de <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/issue/view/177>
- Lispector, C. (1998). *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Machado, A. M. (2008). *A produção de desigualdade nas práticas de orientação*. (Apresentado pela autora no CEU Butantã, no âmbito do Projeto Direitos Humanos nas Escolas). Comitê Estadual de Educação em Direitos Humanos, 14 dez.
- Machado, A. M. (2010). Medicalização e escolarização: por que as crianças não aprendem a ler e escrever? In Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (Org.), *Dislexia: subsídios para políticas públicas* (pp. 24-29). São Paulo: CRPSP.
- Machado, A. M. (2011). Formas de pensar e agir nos acontecimentos escolares: criando brechas com a psicologia. In M. G. D. Facci, M. E. M. Meira, & S. C. A. Tuleski (Orgs.), *Exclusão dos incluídos: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos* (pp. 61-90). Maringá: EDUEM.
- Machado, A. M., & Souza, M. P. R. (2004). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Maluf, M. R. (2001). Antigos e novos problemas na formação do psicólogo brasileiro. In *Resumos das Comunicações Científicas da XXXI Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia* (p. 21). Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Psicologia.
- Maluf, M. R. (2006). Psicologia escolar: novos olhares e o desafio das práticas. In S. F. C. Almeida (Org.), *Psicologia escolar: ética e competência na formação e atuação profissional* (pp. 135-146). Campinas, SP: Alínea.
- Marçal, V. P. B., & Silva, S. M. C. (2006). A queixa escolar nos ambulatórios públicos de saúde mental: práticas e concepções. *Revista Semestral Psicologia Escolar e Educacional*, 10 (1), 121-131. Recuperado em 12 de abril de 2013, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572006000100011&script=sci_arttext

- Marinho-Araújo, C. M., & Almeida, S. F. C. (2005). *Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas-SP: Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M., & Almeida, S. F. C. (2006). Psicologia escolar institucional: desenvolvendo competências para atuação relacional. In S. F. C. Almeida (Org.), *Psicologia escolar: ética e competência na formação e atuação profissional* (pp. 59-82). Campinas, SP: Alínea.
- Martínez, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Revista Em Aberto*, 23(83), 39-56. Recuperado em 10 de abril de 2013, de <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1634/1298>
- Medeiros, L. G., & Aquino, F. S. B. (2011). Atuação do psicólogo escolar na rede pública de ensino: concepções e práticas. *Psicologia Argumento*, 29(65), 227-236. Recuperado em 12 de abril de 2013, de <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/PA?dd1=4602&dd99=view>
- Meira, M. E. M. (2002). Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In E. R. Tanamachi, M. Proença, M., & M. Rocha (Orgs.), *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp. 35-72). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M. (2003). Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. In M. E. M. Meira, & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp. 13-78). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M., & Antunes, M. A. M. (Orgs.). (2003). *Psicologia escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Moysés, M. A. A., & Collares, C. A. L. (2005). Desnutrição: uma não-causa do fracasso escolar. *Estudos Avançados*, 43, 1-13.
- Neves, M. M. B., & Almeida, S. F. C. (2003). *Psicologia escolar: ética e competência na formação e atuação profissional* (pp. 83-103). Campinas-SP: Alínea.
- Novaes, M. H. (2001). Perspectivas para o futuro da psicologia escolar. In S. M. Wechsler (Org.), *Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática* (2a ed., pp. 61-71). Campinas, SP: Alínea.
- Patto, M. H. S. (1981). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. A (1990). *Produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (2003). O que a história pode dizer sobre a profissão do psicólogo: a relação Psicologia-Educação. In A. M. B. Bock, *Psicologia e o compromisso social* (pp. 29-35). São Paulo: Cortez.

- Pfromm Netto, S. (2001). As origens e o desenvolvimento da psicologia escolar. In S. M. Wechsler (Org.), *Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática* (pp. 21-38). Campinas, SP: Alínea.
- Pingoelo, I. & Horiguela, M. L. (2010). Bullying na sala de aula. *De Jure: Revista Jurídica do Ministério Público do Estado de Minas Gerais* 15(2), 145-156. Recuperado em 05 de maio de 2014, de <https://aplicacao.mpmg.mp.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/542/R%20DJ15%20Bullying%20sala%20aula%20-%20ivone.pdf?sequence=1>
- Rezende, P. C. M., Lima, C. P., Naves, F. F., & Silva, M. B. (2010). Quando a psicologia escolar crítica vai à clínica. *Revista Semestral de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 171-173. Recuperado em 12 de abril de 2013, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572010000100019&script=sci_arttext
- Rodrigues, L. G., & Pedroza, R. L. S. (2012). Psicologia na educação: panorama da psicologia escolar em escolas públicas de Goiânia. *Revista Semestral Inter-ação*, 37(2), 381-395. Recuperado em 12 de abril de 2013, de <http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/13088/12430>
- Rosa, A. P. (2011). *Os bastidores da queixa escolar: da sala de aula ao consultório psicológico*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG.
- Saraiva, L. F. O. (2007). Olhares em foco: tensionando silenciamentos. In B. P. Souza (Org.), *Orientação à queixa escolar* (pp. 59-77). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Silva, C. A. (2009). *Psicólogo escolar de Teresina: percursos de inserção e particularidades de uma atuação profissional*. (Dissertação de Mestrado). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina-PI.
- Silva, S. M. C., & Santos, A. A. C. (2011). Um estudo sobre a atuação do psicólogo na rede pública de Educação de Minas Gerais. [Resumo]. In *Anais do X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional - CONPE* (p. 176). Maringá, PR: ABRAPEE.
- Silva, S. M. C., Santos, A. A. C. E., Barbosa, F. M., Oliveira, J. O., Souza, L. R., Rezende, P. C. M., & Souza, C. S. (2011). A educação inclusiva em Minas Gerais: considerações sobre a atuação do psicólogo na rede pública de ensino. [Resumo]. In *Anais do X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional - CONPE* (v. 1, p. 1). Maringá, PR: ABRAPEE.
- Silva, S. M. C., Lima, C. P., Silva A. C., Rezende, P. C. M., Carrijo, R. S., Ribeiro, M. J., Mazzuchelli, D. S. R., & Barreto, V. S. (2012). O psicólogo diante da demanda escolar: concepções e práticas no Estado de Minas Gerais. *Gerais: Revista Semestral Interinstitucional de Psicologia*, 5 (1), 36-49. Recuperado em 10 de abril de 2013, de <http://www.fafich.ufmg.br/gerais/index.php/gerais/article/viewFile/179/227>
- Souza, M. P. R. (1997). A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: A. M. Machado, & M. P. R. de Souza (Orgs.), *Psicologia escolar: em busca de novos rumos* (pp. 17-33). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Souza, M. P. R. (2000). A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. In: E. de R. Tanamachi; M. L. da Rocha, & M. P. R. Souza, (Orgs.), *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp.105-142). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. (2002). Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em psicologia. In M. K. Oliveira, D. T. R. Souza, & M. T. Rego (Orgs.), *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea* (pp. 177-195). São Paulo: Moderna.
- Souza, M. P. R. (2004). A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In A. M. & Machado P. R. Souza (Orgs.), *Psicologia escolar: em busca de novos rumos* (pp.17-37). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. (2007). Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar. In B. P. Souza (Org.), *Orientação à queixa escolar* (pp. 27-58). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. (2009). Psicologia escolar e educacional em busca de novas perspectivas. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 179-182. Recuperado em 20 de fevereiro de 2013, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000100021
- Souza, M. P. R. (2010). A atuação do psicólogo na rede pública de educação: concepções e práticas de psicólogos dos estados de São Paulo, Paraná e Santa Catarina. In *Anais do III Congresso Brasileiro Psicologia: Ciência e Profissão*. São Paulo. Recuperado em 15 de março de 2013, de <http://www.cienciaeprofissao.com.br/iii/anais/detalhe.cfm?idTrabalho=10687>
- Souza, M. P. R., Yanamoto, K., & Galafassi, C. (2014). Atuação do psicólogo na rede pública de educação em sete estados brasileiros: caracterização, práticas e concepções. In M. P. R. Souza, S. M. C. Silva, & K. Yamamoto (Orgs.), *Atuação do psicólogo na educação básica: concepções, práticas e desafios* (pp. 223-256). Uberlândia: EDUFU.
- Souza, M. P. R., Silva, S. M. C. & Yamamoto, K. (Orgs.) (2014). *Atuação do psicólogo na educação básica: concepções, práticas e desafios*. Uberlândia: EDUFU.
- Tada, I. N. C., Sábia, L. P., & Lima, V. A. A. (2010, jul./dez.). Psicologia escolar em Rondônia: formação e práticas. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(2), 333-340. Recuperado em 12 de setembro de 2012, de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n2/a15v14n2.pdf>
- Tada, I. N. C. (2011). A atuação do psicólogo escolar no Acre. [Resumo]. In *Anais do X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional - CONPE* (p. 101). Maringá, PR: ABRAPEE.
- Tanamachi, E. R. (1992). *Psicologia escolar: tendências e avanços da psicologia na educação escolar*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP.

- Tanamachi, E. R (2002). Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em psicologia escolar. In E. R. Tanamachi, M. Proença, & M. Rocha (Orgs.), *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp. 73-104). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tanamachi, E. R., & Meira, M. E. (2003). Atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. In M. E. M. Meira, & M. A. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: práticas críticas* (pp. 11- 62). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tondin, C. F., Dedonatti, D., & Bonamigo, I. S. (2010). Psicologia escolar na rede pública de educação dos municípios de Santa Catarina. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 65-72. Recuperado em 12 de setembro de 2012, de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a07.pdf>
- Viégas, L. S. (2012). A atuação do psicólogo na rede pública baiana de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações. *Revista Eletrônica Estudos IAT*, 2(1), 1-21.
- Vigotski, L. S. (2003). *Psicologia pedagógica*. (Tradução de Claudia Schilling). Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 1926)
- Witter, G. P. (1998). Trabalho em equipe. *Revista Semestral de Psicologia Escolar e Educacional*, 2(2), 187-190. Recuperado em 10 de junho de 2013, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85571998000200014
- Yazlle, E. G. (1997). Atuação do psicólogo escolar: alguns dados históricos. In B. B. B. Cunha, E. G. Yazlle, M. R. R. Salotti, & M. Souza. (Orgs.), *Psicologia na escola: um pouco de história e algumas histórias* (pp. 11-38). São Paulo: Arte & Ciência.
- Zanella, A. V. (1997). *O ensinar e o aprender a fazer renda de bilro: estudo sobre a apropriação da atividade na perspectiva histórico-cultural*. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

APÊNDICES E ANEXO

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada **A Atuação do Psicólogo Escolar na Rede Pública Municipal de uma Cidade do Interior Goiano**, sob a responsabilidade das pesquisadoras **Silvia Maria Cintra da Silva e Renata Magalhães Naves**.

Nesta pesquisa nós estamos buscando identificar e analisar as práticas desenvolvidas por psicólogos na rede pública de Educação de uma cidade do interior goiano, visando conhecer as suas modalidades de atuação bem como os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam suas práticas.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Renata Magalhães Naves durante o expediente de trabalho na Secretaria Municipal de Educação. Na sua participação você como Psicólogo Escolar atuante na Secretária Municipal de Educação deverá responder ao questionário contendo perguntas sobre sua formação e formas de atuação. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim

a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos consistem em ter sua identidade revelada e para que isto não ocorra as pesquisadoras vão manter a identidade dos participantes sob sigilo. Os benefícios serão as várias possibilidades de reflexão sobre a atuação profissional do psicólogo no campo educacional.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Silvia Maria Cintra da Silva, fone (34) 32182235 - Av. Pará, 1720, Bloco 2C, Instituto de Psicologia, Campus Umuarama. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131

Uberlândia,de.....de 20.....

Assinatura dos pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

APÊNDICE B - Questionário

Pesquisa: A atuação do psicólogo escolar na rede pública municipal no interior goiano

Questionário sobre a atuação do psicólogo na rede pública de Educação

Cidade: _____

Estado: _____

Sexo: _____ Idade: _____

Cargo (contrato):

Função (o que exerce):

Tempo no cargo:

Ano de ingresso na Secretaria de Educação:

Tempo de formação:

Instituição formadora:

Cursos realizados (nome/instituição/duração/ano de conclusão):

() Doutorado

() Mestrado

() Especialização

() Aprimoramento / Aperfeiçoamento

() Atualização

() Outro. Especifique _____

1. Nível (eis) de Ensino em que atua:

() Ensino Infantil

() Ensino Fundamental

() Ensino Médio

() Educação de Jovens e Adultos

() Outro. Especifique:

2. Público-alvo do trabalho:

() Alunos

() Professores

() Pais de alunos

() Funcionários

() Outro. Especifique:

3. Identifique a(s) modalidade(s) de atuação, especificando os objetivos e estratégias de ação:

() Avaliação psicológica _____

() Atendimento clínico _____

() Formação de professores _____

() Assessoria às escolas _____

() Outra.

Especifique: _____

4. Projetos desenvolvidos ao longo de sua experiência profissional:

5. Cite algum(ns) projeto(s) que foi(ram) bem-sucedido(s) e outro(s) em que houve dificuldade para a realização.

6. Dentre os projetos citados, quais os mais relevantes?

Por quê?

7. Cite autores que têm auxiliado na fundamentação teórica do seu trabalho:

8. Você fez estágio em Psicologia escolar durante a graduação?

() Sim

() Não

Comente brevemente sobre o estágio.

9. Você considera que esse estágio contribuiu para sua prática atual? Por quê?

10. Você participa de algum tipo de supervisão em Psicologia Escolar?

11. Que contribuições o psicólogo pode dar à Educação?

12. Há alguma informação que você gostaria de acrescentar?

Data de preenchimento do questionário: _____

APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista

Questões para a equipe ou direcionadas ao serviço:

- 1- Como se organiza o serviço?
 - Quem coordena?
 - Onde o serviço se encaixa na estrutura da secretaria?
- 2- Como se constituiu este serviço neste município?
 - Teve que ser criado algum dispositivo? (política pública)
 - Quem foi a pessoa responsável pela criação do serviço?
 - Os documentos são recebidos da Secretaria de Educação ou são criados projetos coletivamente?

Questões abertas:

- 3- Conte-me sobre o seu trabalho:
 - Como é?
 - Que práticas são realizadas?
 - Qual a periodicidade?
 - Quem é o alvo da intervenção, com que se trabalha?
 - Qual a metodologia utilizada?
 - Quais são os instrumentos de trabalho?
 - Que espaço físico utiliza?
- 4- Quais os obstáculos enfrentados para a realização desse trabalho?
- 5- Com que apoios pode(m) contar para lidar com essas situações?
 - Há espaço de discussão de práticas com seus pares?
 - Tem supervisão?

- 6- Poderia contar alguma ação que considera ter sido bem sucedida em seu trabalho?
Tem exemplos? E houve ações que não considera bem-sucedidas? Quais foram?
- 7- Você mudaria algo em sua prática? Por quê? Em que aspectos?
- 8- Como sua prática contribui para a Educação?
- 9- Quais são as condições de trabalho na secretaria de Educação?
- Carga horária
 - Questão da carreira
 - Tipo de contrato
 - Participa de associações ou sindicatos da área
 - Tem mais de um emprego
 - Tem acesso a eventos da área (congressos, simpósios, palestras)
 - Diferença da Secretaria de Saúde

Questões direcionadas aos psicólogos ligados à política de Educação Inclusiva

- 10- Qual a especificidade de seu trabalho?
- 11- Como vê a relação entre atendimento especializado e o ensino regular?

ANEXO - Aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa emitida pela Plataforma Brasil

Projeto de Pesquisa:

<u>Tipo</u> ▾	<u>Número CAAE</u> ▾	<u>Título da Pesquisa</u> ▾	<u>Pesquisador Responsável</u> ▾	<u>Versão</u> ▾	<u>Última Modificação</u> ▾	<u>Situação</u> ▾	Gestão da Pesquisa
P	18526813.0.000 0.5152	A Atuação do Psicólogo Escolar na Rede Pública Municipal	Silvia Maria Cintra da Silva	2	02/11/2013	Aprovado	