

A atuação de Psicólogas Escolares na educação básica de um município do Rio Grande do Sul

Marjorie Ribeiro Macedo de Oliveira

Tais Fim Albert

RESUMO

Historicamente, a formação, a pesquisa e a atuação em Psicologia Escolar e Educacional (PEE) foram orientadas por um modelo clínico e psicométrico, voltado para a classificação e ajustamento de estudantes considerados “problemas”. A literatura recente discute formas de atuação em PEE que privilegiem práticas emergentes, com a perspectiva de intervenção institucional e crítica. A pesquisa teve como objetivo conhecer a atuação de psicólogas escolares do ensino básico de um município do Rio Grande do Sul. Assim, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco psicólogas, de idades entre 33 e 60 anos. Três delas trabalhavam em escolas privadas, uma em escola filantrópica, e outra em escola pública. Foi realizada a análise de conteúdo temática e está demonstrou que a formação inicial das participantes foi insuficiente para qualificar o trabalho em PEE. As psicólogas demonstraram ecletismo teórico para fundamentar a prática, e não manifestaram priorizar a literatura contemporânea em Psicologia Escolar e Educacional. Destacam-se práticas tradicionais e emergentes na atuação das participantes. Compreende-se que os cargos em PEE não estão dados, e precisam ser reivindicados e construídos junto às comunidades escolares. Aponta-se a necessidade de maior investimento das instituições formadoras e dos profissionais atuantes em reflexões e práticas orientadas pela perspectiva crítica.

Palavras-chave: psicologia escolar e educacional; atuação do psicólogo; educação básica.

ABSTRACT

The performance of the School Psychologist in the basic education of a city from Rio Grande do Sul

Historically, studies, researching and working in School and Educational Psychology (SEP) have been guided by a clinical and psychometric model based on classifying and adjusting students considered as “problems”. Recent literature discusses ways of working in SEP that privilege emerging practices with the institutional and critical intervention perspective. This research aimed to know the school psychologists’ performance from basic education in a city of Rio Grande do Sul state. For this, semi-structured interviews were conducted to five psychologists between 33 and 60 years of age. Three of them worked in private schools, one in a philanthropic school and another one in a public school. The thematic content analysis was performed and demonstrated that the participants’ initial training was insufficient to qualify the work in SEP. The psychologists demonstrated a theoretical eclecticism and did not prioritize literature that represent recent scientific advances of the area. It was observed traditional and emerging practices in the participants’ performance. It is perceived that SEP positions are not given, and it need to be claimed and set up with the school communities. It points out the need for greater investment by training institutions and professionals working in reflections and practices guided by a critical perspective.

Keywords: school and educational psychology; psychologist’s performance; basic education.

Sobre os Autores

M. J. R.
orcid.org/0000-0002-0206-5997
Universidade Federal de Santa
Maria (UFSM) – Santa Maria, Rio
Grande do Sul (RS)
marjorie.oliveira@acad.ufsm.br

T. F. A.
orcid.org/0000-0003-4985-064X
Universidade Federal de Santa
Maria (UFSM) – Santa Maria, Rio
Grande do Sul (RS)
tfalberti@gmail.com

Direitos Autorais

Este é um artigo aberto e pode ser reproduzido livremente, distribuído, transmitido ou modificado, por qualquer pessoa desde que usado sem fins comerciais. O trabalho é disponibilizado sob a licença Creative Commons CC-BY-NC.



O desenvolvimento da Psicologia Escolar e Educacional brasileira está historicamente atrelado aos campos da Medicina e da Educação (Barbosa, 2012). Estes contribuíram para a construção de um modelo clínico, psicométrico e biologizante para a compreensão e atuação frente aos fenômenos escolares.

Os primeiros estudos em Psicologia foram de autoria de médicos, pertencentes a elite econômica, que importavam dos países europeus os ideais liberais e positivistas da época (Yazlle, 1997). A partir disso, em 1890, o conhecimento psicológico entrou em contato com a educação através da inclusão de disciplinas de Psicologia no currículo das Escolas Normais. Ademais, segundo Yazlle (1997), no início do século XX, as instituições de ensino estavam preocupadas em criar laboratórios com a finalidade de investigar aspectos da aprendizagem e patologias orgânicas que explicassem desvios ou desajustes.

Na década de 1930 surgiu o Movimento Escola Nova, para o qual a educação serviria como um fator de equalização social à medida que cumprisse a função de ajustar os indivíduos à sociedade (Saviani, 2018). Conforme Yazlle (1997), esse movimento encontrou na Psicologia os saberes para explicar as diferenças individuais e ocultar as desigualdades sociais. Desse modo, com o objetivo de identificar habilidades e problemas, cresceu o movimento de testagem e classificação das crianças, que poderiam ser divididas em "normais" e "anormais". A escola e demais serviços voltados para a "saúde escolar" eram vistos como espaços "para se prevenir desajustes e conduzir a comportamentos adaptados socialmente, em uma perspectiva diagnóstica, clínica e individualizante" (Yazlle, 1997, p. 23). A Psicologia então serviu de instrumento para identificar e tratar os "alunos problemas", ou seja, aqueles com dificuldades de aprendizagem e/ou comportamentais.

Em 1962, a Psicologia se tornou legalmente reconhecida como profissão, o que implicou na construção e abertura de cursos superiores de Psicologia pelo país. Conforme Facci e Firbida (2014), através do currículo mínimo, pode-se perceber a influência médica na construção do curso de Psicologia e a consequente orientação de perspectiva clínica da formação das (os) psicólogas (os). Ainda segundo Facci e Firbida, desde a regulamentação do curso, a área clínica tem despertado o interesse dos estudantes de Psicologia, o que foi preconizado pelo decreto de 1964, que afirma que uma das funções dos psicólogos é "o diagnóstico psicológico, orientação e seleção profissional, orientação psicopedagógica e solução de problemas de ajustamento" (Decreto 53.464, 1964).

A partir da década de 1980, com a observação dos elevados índices de fracasso escolar, começou um movimento de crítica em relação ao modelo psicométrico e individualizante de entendimento das questões escolares. Maria Helena Souza Patto foi uma das autoras responsáveis

pelo desenvolvimento de um profundo questionamento sobre o lugar da Psicologia enquanto ciência, bem como acerca do seu posicionamento diante dos problemas sociais. A autora fez severas críticas ao olhar diagnóstico sob o qual os estudantes são colocados, discutindo em suas publicações as concepções reducionistas, racistas e individualizantes que produzem o fracasso escolar (Patto, 2015).

Desde então, cresceu a produção científica (Andrada et al. 2018; Marinho-Araujo, 2014; Souza, V., 2016; Jager & Patias, 2019) com o objetivo de discutir um novo modelo de compreensão e atuação de profissionais da Psicologia frente às demandas escolares. Esses estudos denunciam a atuação individualizada e centrada no aluno, propondo um modelo mais abrangente, que priorize todos os componentes da comunidade escolar, assim como as relações entre escola, políticas públicas, determinantes econômicos, culturais e sociais (Barbosa, 2012).

Ademais, a fim de romper com o modelo clínico de formação, em 2004, após muitas discussões entre profissionais da Psicologia, seus representantes e o Ministério da Educação, foram formuladas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de Psicologia. As DCNs foram publicadas primeiramente em 2004, sendo republicadas em 2011 e reformuladas em 2018, e representam um avanço, uma vez que, ao contrário de determinar disciplinas e conteúdos, estabelecem princípios, conhecimentos, competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo do período de graduação. Além disso, as diretrizes contribuíram para o reconhecimento do "fenômeno psicológico como multideterminado e histórico e culturalmente contextualizado, da diversidade de orientações teórico-metodológicas da Psicologia e a diversidade de práticas, de processos de trabalho e de contextos de inserção profissional" (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2018, p. 17). Assim, objetiva-se uma formação generalista, que compreenda o caráter multifacetado da ciência psicológica e que garanta aos egressos uma base sólida em relação aos fundamentos teóricos e práticos da profissão.

No período de 2006 a 2010, foi realizada uma pesquisa sobre a atuação do psicólogo na educação básica que contou com a participação de pesquisadores dos estados de São Paulo, Rondônia, Acre, Minas Gerais, Bahia, Santa Catarina e Paraná (Souza, M. et al., 2016). Esses estudos (Lessa & Facci, 2011; Souza, C. et al., 2011; Yamamoto et al., 2013), demonstraram as especificidades de cada cidade ou estado, as quais podem estar relacionadas com a formação e a abertura de campo de trabalho na rede pública e privada de educação. Ainda, os resultados dessas pesquisas demonstram que, embora se tenha discutido sobre uma nova atuação em Psicologia Escolar e Educacional (PEE), essa ainda é, muitas vezes, orientada por um modelo clínico e psicométrico.

Considerando a recente promulgação da Lei 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica, e que deve ampliar a atuação de profissionais da psicologia no âmbito educacional, entende-se que o presente estudo se soma à necessária reflexão acerca do saber/fazer em Psicologia Escolar e Educacional. A partir dessa pesquisa, buscou-se desvelar concepções e práticas de profissionais da Psicologia do ensino básico de um município do interior do Rio Grande do Sul. Desse modo, pretendeu-se analisar e repensar a atuação em PEE, considerando as raízes sociais e históricas que a fundamentam.

MÉTODO

Esta pesquisa tem caráter qualitativo, descritivo e exploratório (Gil, 2002), pois, a partir da construção social da realidade e das perspectivas dos participantes, pretende-se descrever as características do fenômeno, visando uma maior familiaridade com o problema.

A pesquisa foi realizada junto a Psicólogas Escolares e Educacionais da educação básica de um município do interior do Rio Grande do Sul. A primeira participante foi selecionada intencionalmente, a partir dos contatos profissionais das pesquisadoras. A partir do primeiro contato, criou-se uma cadeia de informantes, escolhendo novas participantes a partir da indicação daquelas que já participaram do estudo (Vinuto, 2014). Deste modo, participaram desta pesquisa cinco psicólogas (P1, P2, P3, P4, P5), com idades entre 33 e 60 anos, que atuavam em escolas da educação básica, sendo que três delas atuavam em escolas privadas, uma em escola filantrópica, e outra em uma escola pública.

Foi utilizada como instrumento de pesquisa a entrevista semiestruturada, a qual pressupõe perguntas previamente formuladas, mas não se restringe a elas, permitindo que entrevistador e entrevistado abordem o tema de forma mais livre (Minayo, 2009). As perguntas foram construídas a partir da revisão bibliográfica, tendo em vista abordar os temas relacionados a formação, concepções teórico-práticas e prática profissional.

As entrevistas foram realizadas nos locais de trabalho das psicólogas, conforme sua preferência. Os encontros tiveram cerca de 1h30m, e tiveram início com a explicação dos objetivos da pesquisa e esclarecimentos em relação ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Feita a assinatura do TCLE, seguiu-se o roteiro das entrevistas, as quais foram gravadas e transcritas na íntegra.

A análise dos dados foi feita através da análise de conteúdo temática, que, conforme Bardin (2011), “consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (p. 105). A partir disso, as informações foram

organizadas em quatro categorias, sendo elas: Formação; Inserção no campo escolar; Conhecimentos teórico-práticos; e Práticas profissionais.

As discussões tiveram o enfoque da Psicologia Escolar Crítica, a qual vem sendo adotada pelos integrantes do grupo de trabalho (GT) de Psicologia Escolar da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP). Essa considera os aspectos sociais e as produções materiais na concepção da educação e da escola, entendendo que tais aspectos constituem, e torna sujeitos, todos aqueles que fazem parte da comunidade escolar. A partir dessa perspectiva, entende-se que os problemas não surgem na escola, mas se manifestam nela, em decorrência de uma complexa teia de relações entre organização social, sistema de ensino, sistema econômico, familiar, entre outros. Nesse sentido, o psicólogo escolar deve atuar em prol da superação desses problemas, promovendo o desenvolvimento de alunos e educadores, realizando um trabalho em parceria com os profissionais que atuam na escola e em outros setores da sociedade (Souza, V., 2016).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Quanto à formação inicial, das cinco entrevistadas, as participantes P3, P4 e P5 se formaram em instituições privadas, enquanto as participantes P1 e P2 se formaram em uma universidade pública. Em relação ao tempo de formação, P2 e P5 se formaram há menos de cinco anos, P1 e P3 há mais de dez anos, e P4 há mais de vinte anos. Assim, observa-se que três participantes iniciaram a sua formação antes da formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), quando o currículo mínimo dos cursos de graduação em Psicologia possuía evidente influência médica e consequente orientação de perspectiva clínica para formação das (os) psicólogas (os) (Facci & Fribida 2014).

Essa orientação clínica fundamenta a Psicologia enquanto ciência e profissão refletindo-se no baixo interesse das participantes pelo âmbito escolar e educacional durante a formação inicial. Ainda, as participantes destacaram que a falta de interesse em Psicologia Escolar e Educacional era característico das turmas de que participaram: “na minha turma ninguém valorizava Psicologia Escolar, Educação, ninguém queria ir pra esse lado, legal era ser clínico, hospital” (P1); “mesmo na época da graduação, assim, o interesse pela escolar era, pra não dizer zero, era cinco por cento, pelo menos das turmas que eu estive” (P2).

Esses resultados corroboram a pesquisa de Trigueiro (2015), em que a maioria dos estudantes, de instituições públicas e privadas do Brasil, informa que gostaria de trabalhar na área clínica, sendo a Psicologia Escolar e Educacional uma das áreas que menos despertavam

interesse aos participantes. Ainda, em levantamento realizado pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) e pela ANPEPP, no ano de 2010, apenas 9,8% dos profissionais afirmaram atuar na área escolar, enquanto 53% disseram atuar na clínica (Andrada et al., 2018). Compreende-se que o pouco interesse pela Psicologia Escolar e Educacional se deve à formação oferecida pelas universidades, às possibilidades de estágio em Psicologia Escolar, à expectativa dos graduandos em tornarem-se psicólogos clínicos e à pouca oferta de emprego na área (Cavalcante & Aquino, 2013).

No que se refere à formação inicial ter fornecido os conhecimentos que as participantes julgavam necessários para a sua atuação, elas responderam que o curso proporcionou algumas noções, mas que, na verdade, elas estão adquirindo esses conhecimentos ao longo de sua trajetória profissional. Ainda, a maioria das entrevistadas afirma que as disciplinas específicas sobre educação não tiveram a qualidade esperada, pois existia apenas uma disciplina na grade curricular; foram ministradas por professores que não eram da área; não foram abordados aspectos do cotidiano escolar. Desse modo, entende-se que a formação inicial foi insuficiente para fundamentar o trabalho em Psicologia Escolar e Educacional, pois, como afirma P3: “escolar eu não aprendi na universidade, eu tô aprendendo fazendo”. Assim, entende-se que, em seus cursos de graduação, as entrevistadas não tiveram a oportunidade de discutir, de forma articulada e consistente, as especificidades teóricas e práticas do âmbito escolar e educacional.

Ademais, cabe analisar se (e como) os estágios em Psicologia Escolar e Educacional foram desenvolvidos, uma vez que podem contribuir para a “melhor compreensão da realidade educacional brasileira e de seus problemas e a reflexão sobre alternativas mais efetivas de atuação” (Senna & Almeida, 2007, p. 210). Assim, as narrativas das participantes apontaram que: “ninguém fez estágio em escola naquela época, não tinha, e faz pouco que tem” (P1); “eu tive estágio em avaliação psicológica dentro de escolas, tive estágio de observação dentro das escolas, tive clínica dentro das escolas” (P5). Tanto a falta de estágios, quanto estágios voltados para avaliação e atendimento clínico nas escolas tendem a promover um déficit na formação para atuação crítica em contextos educativos. A perspectiva de avaliação e clínica no contexto escolar vai contra os estudos produzidos nos últimos anos, que direcionam a atuação do psicólogo escolar e educacional para uma perspectiva institucional e coletiva (Marinho-Araujo, 2014; Martinez, 2010; Yamamoto et al., 2013).

Dessa forma, a fim de suprir as lacunas da formação inicial, todas as participantes relataram realizar ou ter realizado cursos de formação continuada. A formação continuada pode contribuir de forma significativa para a atuação em Psicologia, pois, conforme Marinho-Araujo e

Neves (2007), “configura-se como espaço privilegiado para a interlocução, integrada e complementar, entre as bases teóricas do conhecimento psicológico e as demandas da atuação profissional” (p. 70). Alguns cursos citados pelas participantes foram especialização em Psicologia Escolar e Gestão, formação em Psicologia Escolar, Psicopedagogia, curso de intervenção precoce, Neuropsicologia e cursos de testagem. Essa postura reflete o compromisso profissional das participantes com sua formação e atuação. Entretanto, é importante observar que, mesmo em cursos de formação continuada, há o risco de que estes não estejam oferecendo uma perspectiva crítica acerca do processo de escolarização. Logo, conforme Cavalcante e Aquino (2013), faz-se necessário observar os referenciais teóricos e as estratégias de intervenção oferecidas nesses cursos, pois estes podem favorecer um olhar individualizante sobre as demandas escolares.

Desse modo, entende-se que a formação das entrevistadas não contemplou de forma satisfatória os conhecimentos relativos à interface Psicologia e Educação, tampouco as especificidades do contexto escolar. Conforme mencionado, isso pode ser considerado um desdobramento da construção histórica da Psicologia enquanto ciência e profissão, que se fundamenta na perspectiva clínica e se reflete nas concepções teórico-práticas e nos modelos de atuação das participantes.

INSERÇÃO NO CAMPO ESCOLAR

Como discutido anteriormente, as participantes não iniciaram sua trajetória profissional direcionadas para a atuação no campo escolar e educacional. Considerando a pouca oferta de trabalho na área, relacionada à histórica falta de uma política pública que priorize esse profissional nas escolas (Jager & Patias, 2019), torna-se relevante colocar em evidência e discutir a forma de inserção dessas participantes no campo escolar.

Além do predominante direcionamento para a área clínica, um aspecto significativo que aparece na fala de todas as participantes é o interesse por atuar junto a crianças e adolescentes. Três participantes (P1, P2 e P3) atuaram em Centros de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS), serviço que visa o trabalho com famílias e indivíduos em situação de violação de direitos. A partir dessa experiência, P2 e P3 pontuam o quanto o interesse por atuar junto a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade foi algo relevante em sua trajetória profissional, buscando espaços e formações que contemplassem esse interesse, sendo o campo escolar um deles. Outro aspecto interessante é que P4 e P5 foram motivadas a atuar na área escolar; a partir da atuação clínica. A participante 4 afirma que, a partir do fazer na clínica, passou a se questionar sobre a origem das queixas que chegavam ao consultório, o que a motivou a fazer uma

especialização em Psicopedagogia, a qual contribuiu para a sua posterior contratação em uma escola. Já a P5 buscava um trabalho que lhe favorecesse maior estabilidade financeira, uma vez que o trabalho autônomo na clínica não oferecia isso.

Assim, duas participantes (P2 e P3) iniciaram sua inserção no campo escolar a partir de instituições escolares privadas de caráter filantrópico. Uma delas (P3) foi contratada por ter uma trajetória profissional junto a crianças em situação de vulnerabilidade, público atendido na escola em que iniciara sua caminhada no âmbito escolar. A participante 2 começou trabalhando voluntariamente, sendo depois contratada temporariamente através do financiamento de um projeto social e, por fim, foi contratada pela instituição. As psicólogas P4 e P5 iniciaram sua inserção através de palestras em escolas, o que colaborou para que seu trabalho fosse reconhecido e, através de indicações, fossem contratadas por instituições privadas. Destaca-se que, por não existir o cargo de psicóloga na escola, uma das participantes (P4) foi contratada para atuar como orientadora educacional, ainda que se identifique e seja reconhecida pelos colegas como psicóloga escolar. Por fim, apenas a participante 1 atuava em uma instituição pública, sendo que seu cargo não era específico para atuar no espaço em que atualmente trabalha. Essa participante atuava em outro setor da instituição e, a partir de uma demanda da escola, prestou apoio a esta, iniciando uma relação com aquele espaço, que foi consolidada quando houve a abertura de uma vaga para psicóloga na escola e a participante foi realocada.

Essas informações refletem o quanto as psicólogas, muitas vezes, inserem-se no campo escolar principalmente através de instituições privadas (Borges-Andrade et al., 2015). Ainda, promovem a reflexão sobre o quanto esses cargos não estão dados, mas precisam ser reivindicados e construídos junto às comunidades escolares. Nas palavras de uma delas: "Houve todo um tempo antes, assim, da assinatura de carteira e de reconhecer esse profissional como parte da equipe" (P2). Ainda, essa mesma participante conta que, a partir do contato em uma pós-graduação, com demais Psicólogas Escolares, se mobilizou a propor serviços de consultoria e assessoria em escolas privadas, pois "as instituições muitas vezes não contratam, e aí a gente consegue fazer esse outro trabalho, pra tentar se inserir, aos poucos, para que as escolas possam perceber a importância da nossa atuação dentro das escolas" (P2). Segundo essa participante, o trabalho realizado por consultoria é muito diferente, uma vez que a atuação é voltada para a análise e assessoria de uma demanda específica, com um tempo limitado que não permite o envolvimento com "tudo e todos".

Assim, considerando que, mesmo em instituições privadas, o cargo em Psicologia não está dado, cabe destacar que a proposição legislativa (PL) 3688/2000 (Brasil, 2000) que trata da prestação de serviços de Psicologia e Serviço

Social nas redes públicas de educação básica ficou dezenove anos em tramitação. Em 2019, a PL sofreu veto presidencial, e após a mobilização pela derrubada do veto, organizada pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP), pelos Conselhos Regionais de Psicologia (CRP), pela Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), e pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), chegou-se à promulgação da Lei 13.935/2019. Esta lei é respaldada pelo entendimento de que profissionais da Psicologia e da Assistência Social são fundamentais para um melhor desenvolvimento do processo de escolarização e ensino-aprendizagem, o que, portanto, torna imprescindíveis o comprometimento e a atuação desses profissionais nas políticas públicas educacionais.

INSERÇÃO NO CAMPO ESCOLAR

Em relação ao referencial teórico utilizado para orientar a prática das psicólogas, P3 e P4 afirmaram se fundamentar na teoria psicanalítica, P5 na terapia cognitivo-comportamental, e P1 e P2 não definiram uma linha teórica. As duas que não definiram uma linha teórica, bem como uma das participantes que afirmou se fundamentar na teoria psicanalítica, afirmaram em suas entrevistas que consideram não ser possível orientar-se por uma única perspectiva teórica para atuar em Psicologia Escolar e Educacional. Estas afirmam associar, por exemplo, conhecimentos da terapia cognitivo-comportamental, da teoria sistêmica e da psicologia positiva.

Pode-se observar como a identidade profissional das psicólogas está relacionada às distintas abordagens clínicas da psicologia. Ademais, assim como em Lessa e Facci (2011), constatou-se certo ecletismo na orientação das psicólogas escolares, uma vez que não definem uma abordagem teórica ou associam autores de diferentes abordagens. Pode-se inferir que aquelas que não definem uma abordagem estão, conforme Senna e Almeida (2007), em busca de modelos e aportes teóricos mais específicos para a área. Contudo, entende-se que as associações de diferentes abordagens teóricas, epistemologicamente incompatíveis, podem contribuir para uma superficialidade teórica, e uma dissociação entre teoria e prática.

Em relação aos conhecimentos teórico-práticos necessários para a atuação em Psicologia Escolar e Educacional, as participantes destacaram aqueles relacionados a: desenvolvimento humano, psicologia institucional, psicologia organizacional, teorias da educação, teorias da aprendizagem, psicopatologia e legislação, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Ainda, algumas participantes mencionaram autores de distintas áreas que usam como referência: área clínica (José Outeiral, David Zimerman, Donald Winnicott, Aristides Cordoli), teorias da aprendizagem (Piaget, Yves de La Taille), teorias da educação (Paulo Freire, Philippe Perrenoud), autoajuda (Içami Tiba,

Tania Zagury) e Psicologia Escolar e Educacional (Julio Groppa Aquino).

O campo relacionado ao desenvolvimento humano recebe destaque, pois foi citado por todas as participantes. Esse resultado corrobora a pesquisa de Senna e Almeida (2007), que avalia que a Psicologia do Desenvolvimento é vista como aquela que mais sustenta a prática em Psicologia Escolar e Educacional, pois dá respaldo à compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. No entanto, “deve-se estar alerta para a diversidade e, por vezes, contraditórias concepções acerca do desenvolvimento humano veiculadas no bojo dessa disciplina” (Senna & Almeida, 2007, p. 205), já que podem resultar em um entendimento superficial e fragmentado desse campo do conhecimento. Ademais, faz-se necessário refletir sobre como esse conhecimento tem sido articulado com o campo escolar, já que muitas vezes o desenvolvimento humano pode ser compreendido a partir de uma perspectiva clínica e naturalizante. Cabe destacar a menção de algumas psicólogas (P1, P2, P3) à Psicologia Institucional e Organizacional, o que sugere uma preocupação com um enfoque institucional dentro da escola.

Contudo, destaca-se que as psicólogas não demonstraram priorizar a literatura contemporânea em Psicologia Escolar e Educacional Crítica (Martinez, 2010; Marinho-Araujo & Almeida, 2010; Patto, 2015; Souza, M., 2010), a qual tem proposto que a prática profissional rompa com a perspectiva adaptacionista em Psicologia, comprometendo-se com a luta por uma escola democrática, com um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, com a construção de uma práxis frente à queixa escolar, e com o conhecimento de políticas públicas (Souza, M., 2010).

Desse modo, é possível inferir que a indefinição do aporte teórico adotado, bem como a falta de embasamento em literaturas específicas da área relacionam-se com as lacunas da formação inicial, e podem fragilizar o rompimento com práticas que tenham enfoque individual e reducionista.

PRÁTICAS PROFISSIONAIS

Com exceção da participante 4, que possuía 22 anos de experiência no campo escolar, as demais participantes (P1, P2, P3, P5) possuíam menos de cinco anos de atuação no campo escolar, o que, considerando os aspectos relacionados à formação, expressa um recente contato dessas com a área. Em relação aos níveis de ensino, P1 atuava somente na educação infantil, P2 com as séries iniciais, P3 e P4 atuavam da educação infantil até o ensino médio, e P5 da educação infantil até o EJA. Ainda, P3, P4 e P5 trabalhavam em escolas da rede privada, P1 em uma escola pública e P2 em uma escola filantrópica. Essa diversidade de contextos implica em diferentes objetivos e estratégias na atuação das psicólogas, entretanto, é possível destacar semelhanças em seus discursos.

Quando questionadas sobre em que situações o seu trabalho é mais solicitado, todas as psicólogas responderam que no acompanhamento dos alunos (entrevistas, processo de adaptação, orientações), principalmente aqueles que possuem diagnósticos e dificuldades emocionais ou de comportamento. Ademais, a maioria respondeu que era solicitada para realizar orientações de pais e algumas citaram a formação e orientação de professores. Esses resultados indicam que as demandas são predominantemente direcionadas aos alunos e corroboram Martinez (2010), que afirma que a atuação do psicólogo escolar é frequentemente associada ao atendimento de alunos com dificuldades emocionais ou comportamentais, assim como à orientação de familiares e professores sobre como atuar diante dessas crianças e adolescentes. Ainda, segundo a autora, essa situação está relacionada ao impacto do modelo clínico e terapêutico de formação e atuação em psicologia na representação social dominante sobre essa profissão no Brasil.

Essas atividades se enquadram, conforme a classificação proposta por Martinez (2010), em práticas tradicionais. Essas práticas incluem avaliação, diagnóstico, atendimento, encaminhamento de alunos com dificuldades escolares; orientação a alunos e pais; formação e orientação de professores; orientação profissional; informação sobre a sexualidade; e coordenação de projetos educativos (Martinez, 2010). As práticas tradicionais podem ser necessárias e eficazes, no entanto, devem ser problematizadas, uma vez que possuem suas raízes no modelo clínico de intervenção e podem ser realizadas a partir de um viés individualizante, que não compreende, de forma integral, a complexidade da realidade escolar.

De acordo com Martinez (2010), nos últimos anos, tem-se produzido mudanças qualitativas nas práticas tradicionais. Desse modo, a concepção de avaliação e diagnóstico realizado a partir de testes com conotação quantitativa e clínica tem dado lugar a uma concepção em que se considera, a partir de um trabalho em equipe, os espaços sociorrelacionais onde as dificuldades se manifestam (Martinez, 2010). Desse modo, entende-se que as participantes buscavam se afastar do modelo clínico, pois realizavam essa prática a partir de uma variedade de estratégias, como observações em sala de aula e em outros espaços da escola, reuniões com pais e professores e participação em conselhos de classe.

Todas as psicólogas relataram realizar encaminhamentos para outros profissionais, como neuropediatras, fonoaudiólogos e psicólogos, demonstrando ser o mediador entre esses e a instituição. Nessa perspectiva, é importante a realização dessa articulação entre a escola, outros setores da rede de proteção e outros serviços, a fim de ampliar o olhar sobre a criança, o adolescente e seu processo de ensino-aprendizagem. Contudo, ressalta-se que esses

encaminhamentos devem ser realizados somente quando esgotadas todas as possibilidades de investigação e intervenção dentro da escola (Martinez, 2010). Assim, destaca-se a importância de uma postura cuidadosa com relação aos encaminhamentos, a fim de evitar a psicologização e medicalização de processos que devem ser pensados de forma coletiva e não individualizada.

Em relação a orientação profissional, prática mencionada pelas três profissionais que trabalham junto ao ensino médio (P3, P4 e P5), notou-se um foco na apresentação e discussão acerca dos cursos que os jovens pensam em seguir, sendo que uma das psicólogas relatou fazer aplicação de testes e outra afirmou que gostaria muito de poder realizá-los. Essa prática se distancia de uma concepção mais ampla, em que a orientação profissional “constitui um processo para o desenvolvimento de recursos psicológicos importantes tanto para a escolha do percurso profissional a ser seguido quanto para a inserção no mundo do trabalho” (Martinez, 2010, p. 45).

Quanto às orientações de familiares e professores, essas ocorriam, em sua maioria, por meio de reuniões individuais e em grupo, com o objetivo de superar dificuldades e promover o bem-estar dos educandos. Vale mencionar a estratégia de P2, que já realizou grupos com familiares e pretendia organizar um ciclo de encontros mensais, dando continuidade a esse trabalho. Outra prática tradicional que demonstra uma perspectiva mais abrangente é a elaboração de um projeto educativo de enfrentamento ao Bullying, desenvolvido por P3, que iniciou a partir de uma demanda específica, e tornou-se uma prática sistemática e permanente, envolvendo diferentes componentes da comunidade escolar.

Em contrapartida, tem-se as práticas emergentes que tratam de ações vinculadas ao aspecto institucional, incluindo a subjetividade social da escola. Essas preconizam que a (o) psicóloga (o) escolar pode contribuir com: a caracterização da população estudantil; a participação na seleção e formação das equipes da escola; a coordenação de disciplinas e de oficinas direcionadas ao desenvolvimento dos alunos; a participação na elaboração e execução da proposta pedagógica; a realização de pesquisas para otimizar o processo educativo e a implementação de políticas públicas. Essas práticas estão sendo desenvolvidas e discutidas há relativamente pouco tempo, são consideradas mais abrangentes, complexas e potencialmente mais efetivas (Martinez, 2010).

Nessa direção, todas as profissionais demonstraram atuar de forma colaborativa com a coordenação pedagógica e a equipe diretiva, buscando a coesão da equipe e a resolutividade de situações complexas. Uma das participantes (P1), inclusive, mencionou que é solicitada a colaborar na seleção e organização do quadro de pessoal. Além disso, duas participantes (P2 e P3) enfatizaram que atuavam em parceria com outros profissionais presentes em

seus locais de trabalho, como assistentes sociais e educadoras especiais, realizando, por exemplo, reuniões com familiares, visitas domiciliares, elaboração e execução de projetos e oficinas. Ademais, P2 relatou que redigia os editais de inscrição dos alunos e os projetos sociais nos quais a sua instituição concorre para o recebimento de verbas. Essas práticas podem ser consideradas emergentes uma vez que, para a sua execução, faz-se necessário um olhar sobre a instituição, levando em consideração as suas demandas.

Em relação à execução da proposta pedagógica, destaca-se que P1, junto aos professores, participava da elaboração dos relatórios finais de aprendizagem dos estudantes, bem como, das devolutivas desses aos familiares; P2 relatou participar dos planejamentos de aulas junto aos professores, o que possibilitava uma troca de saberes entre os profissionais. Vale mencionar também que P5 coordenava disciplinas sobre Ética e Cidadania e Orientação Educacional, tendo em vista o desenvolvimento integral dos estudantes, e por vezes relacionava as temáticas trabalhadas a atividades de outras disciplinas, como Redação.

Outra prática considerada emergente apareceu nas entrevistas de P1 e P4, que relatam que, em seus locais de trabalho, existe um estímulo para a leitura, a pesquisa e a escrita. A participante 1 conta que existe um horário semanal voltado para a leitura e discussão de textos junto à equipe, bem como, os profissionais são estimulados a participar de eventos científicos, enquanto P4 conta que em sua instituição existe uma revista semestral voltada para a comunidade escolar, e que, portanto, os profissionais eram estimulados a escrever sobre suas práticas.

Em relação às políticas públicas, P1, P3 e P4 demonstraram atuar na implementação da política de inclusão, através do acolhimento inicial dos estudantes e familiares, e acompanhamento desses e dos profissionais da escola, buscando a coesão da equipe. Além disso, boa parte das participantes eram supervisoras de estágio na escola em que atuavam, o que Souza, C. et al. (2011) consideram uma prática emergente, uma vez que amplia as possibilidades de articular atuação e formação da (o) psicóloga (o) escolar e educacional.

Em relação aos desafios presentes na atuação, as psicólogas falam, principalmente, sobre a alta demanda, a mediação das relações interpessoais entre os trabalhadores e o trabalho em equipe com pessoas de diversas áreas. Esses desafios podem estar relacionados à formação e à expectativa que os gestores e professores têm sobre a prática das profissionais. Desse modo, as próprias participantes apontam algumas estratégias para o enfrentamento desses desafios, como “acho que a estratégia que a gente tem este ano, que acho que foi muito importante, é dar prioridade para encontros semanais, a gente precisa dialogar e esses encontros precisam ser toda semana” (Participante 03); “o que eu tenho tentado (...) é autonomizar

as professoras, fazê-las entenderem que elas são capazes de algumas coisas (...). Estudar um pouco mais também pra conseguir aprender mais de organizacional, melhorar um pouco meu recurso pra grupos (...). (Participante 01).

Essas estratégias estão de acordo com Marinho-Araujo e Almeida (2010), que afirmam que as demandas do contexto escolar exigem que psicólogas (os) escolares desenvolvam competências específicas às suas necessidades, bem como se responsabilizem pelo desenvolvimento de competências dos atores escolares, principalmente professores e gestores.

Sendo assim, observa-se que, apesar de as profissionais relatarem que eram mais solicitadas a atuar no acompanhamento dos alunos, elas realizam uma variedade de práticas que podem ser compreendidas tanto como tradicionais quanto como emergentes. Ressalta-se que, por mais que as práticas emergentes sejam potencialmente mais efetivas, ambas possuem resultados importantes diante das demandas escolares. Assim, entende-se que, contanto que realizadas a partir de um viés crítico, práticas tradicionais e emergentes podem contribuir de forma significativa para o processo de escolarização (Martinez, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo possibilitou o conhecimento sobre a atuação, assim como aspectos sobre a formação, inserção no campo, e conhecimentos teórico-práticos de psicólogas escolares de um município do interior do Rio Grande do Sul. Entende-se que as informações aqui discutidas estão intrinsecamente relacionadas ao contexto social e ao processo histórico que constitui a Psicologia enquanto ciência e profissão e, dessa forma, à formação de psicólogas e psicólogos, bem como à representação que essa profissão tem perante a sociedade. Esse estudo torna-se importante na medida em que se pode colocar em evidência e em reflexão um campo de atuação da Psicologia que ainda não possui um lugar consolidado, tanto na rede privada como na rede pública de educação. Ademais, considera-se que o profissional da Psicologia contribui de forma significativa para o processo de escolarização, uma vez que pode lançar um olhar específico sobre os determinantes sociais, subjetivos e individuais que se expressam no contexto escolar (Martinez, 2010) e fomentar o rompimento de práticas e discursos institucionalmente cristalizados.

Para isso, destaca-se a necessidade de um compromisso ético-político do (a) psicólogo (a) escolar educacional na construção de uma práxis que permita relacionar o conhecimento com a prática; o que é possível a partir de “uma postura de análise e de crítica quanto aos fundamentos ideológicos, filosóficos, conceituais, teóricos e metodológicos que sustentam as linhas de formação na área

e os desdobramentos refletidos na atuação do psicólogo escolar” (Marinho-Araujo & Neves, 2007). Nessa perspectiva, as instituições de ensino, responsáveis pela formação inicial e continuada, devem promover a compreensão do contexto histórico, político e econômico para a atuação junto ao contexto escolar, seus atores e relações, fomentando reflexões e práticas orientadas pela perspectiva crítica, tendo em vista transformações.

Nesse sentido, aponta-se que uma perspectiva de atuação crítica e institucional, a partir da qual o foco deixa de ser o aluno, e torna-se a conscientização e o empoderamento do coletivo da escola, contribui para a superação dos desafios mencionados pelas participantes. Esse modelo de atuação surge como uma proposta mais abrangente, que potencializa o trabalho em equipe e favorece mudanças em concepções que produzem preconceitos e exclusão (Marinho-Araujo, 2014). Considera-se que este é um caminho desafiador, uma vez que para isso a psicologia escolar não pode se submeter aos movimentos que levam à transformação de:

“questões coletivas, de ordem social e política, em problemas individuais, biológicos, patológicos, mas acolher e trabalhar na e com as diversidades que constituem o sujeito, potencializá-las e contribuir coletivamente para a transformação das questões que interferem no desenvolvimento da escola e de seus integrantes.”
(Andrada et al., 2018, p. 20)

Assim, pontua-se que este estudo foi realizado junto a poucas participantes, que versam sobre realidades particulares, que não podem ser generalizáveis, mas permitem a reflexão acerca do fazer em Psicologia Escolar e Educacional, a partir da análise histórica dessa área do conhecimento e atuação. Além disso, tendo em vista que com a implementação da lei 13.935/19 mais profissionais serão inseridos na área, considera-se que as discussões referentes à atuação em Psicologia Escolar e Educacional no ensino básico não se esgotam neste trabalho, sendo importante que a este se somem novos estudos, visando a análise e construção de práticas cada vez mais críticas e abrangentes.

CONTRIBUIÇÃO DE CADA AUTOR

Declaração da contribuição dos autores:

Certificamos que todos os autores participaram suficientemente do trabalho para tornar pública sua responsabilidade pelo conteúdo. A contribuição de cada autor pode ser atribuída como se segue: T.F.A fez a administração do projeto e supervisão; M.R.M.O e T.F.A fizeram a conceitualização do estudo; M.R.M.O e T.F.A foram responsáveis pela formulação da metodologia; M.R.M.O foi o responsável pela investigação; M.R.M.O e T.F.A fizeram a análise formal dos dados; M.R.M.O fez a redação inicial do artigo; e M.R.M.O e T.F.A são os responsáveis pela redação final (revisão e edição).

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem a Samara Silva Santos, Márcia Jager e Joana Missio pela leitura de uma versão inicial do texto.

DECLARAÇÃO DE CONFLITOS DE INTERESSES

Os autores declaram que não há conflitos de interesse no manuscrito submetido.

REFERÊNCIAS

- Andrada, P. C. de, Petroni, A. P., Jesus, J. S. de, & Souza, V. L. T. (2018). A dimensão psicossocial na formação do psicólogo escolar crítico. In V. L. T. de Souza, F. de S. B. Aquino, R. S. L. Guzzo & C. M. Marinho-Araujo (Org.), *Psicologia Escolar Crítica Atuações Emancipatórias nas Escolas Públicas* (pp. 13-33). Alínea.
- Barbosa, D. R. (2012). Contribuições para a construção da historiografia da psicologia educacional e escolar no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(spe), 104-123. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932012000500008>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70. Brasil. (2000). Projeto de Lei nº 3.688, de 2000. Câmara dos Deputados. <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=20050>
- Borges-Andrade, J. E., Bastos, A. V. B., Andery, M. A. P. A., Guzzo, R. S. L., & Trindade, Z. A. (2015). Psicologia brasileira: uma análise de seu desenvolvimento. *Universitas Psychologica*, 14(3), 865-880. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-3.pbua>
- Cavalcante, L. de A., & Aquino, F. de S. B. (2013). Ações de psicólogos escolares de João Pessoa sobre queixas escolares. *Psicologia em Estudo*, 18(2), 353-362. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722013000200016>
- Conselho Federal de Psicologia (2018). Ano da Formação em Psicologia 2018: *Revisão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Psicologia*. Conselho Federal de Psicologia, Associação Brasileira de Ensino de Psicologia, Federação Nacional dos Psicólogos.
- Decreto nº 53.464, de 21 de janeiro de 1964 (1964). *Regulamenta a Lei no 4.119, de agosto de 1962*. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D53464.htm
- Facci, M. G. D., & Fribida, F. B. G. (2014). A relação entre psicologia e educação na formação do psicólogo escolar e educacional. *Ensino Em Re-Vista*, 21(1), 51-68. <https://doi.org/10.14393/ER>
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4. ed.). Atlas.
- Jager, M. E., & Patias, N. D. (2019). Consultoria em psicologia escolar: relato de experiência. *Revista de Psicologia da IMED*, 11(1), 184-211. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0191817>
- Lei Nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. (2019). Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2019/lei-13935-11-dezembro-2019-789559-publicacaooriginal-159616-pl.html>
- Lessa, P. V. & Facci, M. G. D. (2011). A atuação do psicólogo no ensino público do Estado do Paraná. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15(1), 131-141. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572011000100014>
- Marinho-Araujo, C. M., & Neves, M. M. B. J. (2007). Psicologia Escolar: perspectivas e compromissos na formação continuada. In H. R. Campos (Org.), *Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas* (pp. 69-88). Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, S. F. C. (2010). Psicologia escolar institucional: desenvolvendo competências para uma atuação relacional. In S. F. C. Almeida (Org.), *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional*. (3a. ed., pp. 59-82). Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M. (2014). Intervenção institucional ampliação crítica e política da atuação em Psicologia Escolar. In R. S. Guzzo (Org.), *Psicologia Escolar Desafios e bastidores na educação pública*. (pp. 153-175). Alínea.
- Martinez, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto*, 23(83), 39-56. https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6292/1/ARTIGO_QUEPODEFAZER.pdf
- Minayo, M. C. (2009). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. (28a. ed.). Vozes.
- Patto, M. H. S. (2015). A produção do fracasso escolar. *Histórias de submissão e rebeldia*. (4a. ed.). Intermeios.
- Saviani, D. (2018). *Escola e Democracia*. (43a. ed.). Autores Associados.
- Senna, S. R. C. M., & Almeida, S. F. C. de. (2007) Formação e atuação do psicólogo escolar da rede pública de ensino do Distrito Federal: Panorama atual e perspectivas futuras. In A. Martinez (Org.), *Psicologia Escolar e Compromisso Social*. (2a ed., pp. 199- 230). Alínea.
- Souza, C. S. de, Ribeiro, M. J., & Silva, S. M. C. da (2011). A atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15(1), 53-61. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572011000100006>
- Souza, M. P. R. (2010). Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. *Em Aberto*, (23) 83, 129-149.
- Souza, M. P. R. de, Gomes, A. M. M., Checchia, A. K. A., Lara, J. S. de A., & Roman, M. D. (2016). Psicólogos em secretarias de educação paulistas: concepções e práticas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(3), 601-610. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539201502031058>
- Souza, V. L. T. (2016). Arte, imaginação e desenvolvimento humano: Aportes a atuação do psicólogo na escola. In M. V. Dazzani, & V. L. T. de Souza (Org.). *Psicologia Escolar Crítica: teoria e prática nos contextos educacionais*. (pp. 77-93). Alínea.

- Trigueiro, E. S. de O. (2015). A Psicologia escolar e o estudante de Psicologia: elementos para o debate. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 19(2). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192820>
- Vinuto, J. (2014). A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. *Temáticas*, 22(44), 203-220. <https://doi.org/10.20396/tematicas.v22i44.10977>
- Yamamoto, K., Santos, A. de A. L., Galafassi, C., Pasqualini, M. G., & Souza, M. P. R. de (2013). Como atuam psicólogos na educação pública paulista? Um estudo sobre suas práticas e concepções. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(4), 794-807. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932013000400003>
- Yazlle, E. G. (1997). Atuação do psicólogo escolar: alguns dados históricos. In B. B. B. Cunha, E. G. Yazlle, M. R. R. Salotti, & Souza, M. de (Org.), *Psicologia na Escola: um pouco de história e algumas histórias*. (pp. 11-38). Arte & Ciência.

Recebido em: 09/03/2021

Primeira decisão editorial em: 27/05/2024

Aceito em: 08/08/2024