



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM PSICOLOGIA ESCOLAR: (RE)CONFIGURANDO
SENTIDOS NA PRÁTICA PROFISSIONAL**

Lorena de Almeida Cavalcante

Brasília, agosto de 2019



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM PSICOLOGIA ESCOLAR: (RE)CONFIGURANDO
SENTIDOS NA PRÁTICA PROFISSIONAL**

Lorena de Almeida Cavalcante

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, área de concentração Desenvolvimento Humano e Educação.

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a CLAISY MARIA MARINHO-ARAÚJO

Brasília, agosto de 2019

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

df	<p>de Almeida Cavalcante, Lorena Formação continuada em Psicologia Escolar: (re)configurando sentidos na prática profissional / Lorena de Almeida Cavalcante; orientador Claisy Maria Marinho Araújo. -- Brasília, 2019. 254 p.</p> <p>Tese (Doutorado - Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de Brasília, 2019.</p> <p>1. Psicologia Escolar. 2. Desenvolvimento Humano Adulto. 3. Formação continuada. 4. Competências. 5. Pesquisa intervenção. I. Marinho-Araújo, Claisy Maria, orient. II. Título.</p>
----	--

Esta tese recebeu apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio de bolsa de doutorado concedida no período entre março de 2016 e junho de 2019.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

TESE DE DOUTORADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Claisy Maria Marinho-Araujo - Presidente
Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília

Prof.^a Dr.^a Vera Lucia Trevisan de Souza – Membro
Centro de Ciências da Vida – Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Prof.^a Dr.^a Fabíola de Sousa Braz Aquino – Membro
Departamento de Psicologia – Universidade Federal da Paraíba

Prof.^a Dr.^a Denise de Souza Fleith – Membro
Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília

Prof.^a Dr.^a Diana Isabel de Araújo Mesquita – Suplente
Instituto de Educação – Universidade do Minho

Brasília, agosto de 2019

AGRADECIMENTOS

A Deus e às minhas fiéis e incansáveis intercessoras, Virgem Maria e Santa Teresinha, pelas bênçãos e graças derramadas e por toda misericórdia, amparo e proteção demonstrados a cada passo do meu caminhar.

Aos meus pais, Ana Lúcia e João Márcio. Assim que os procurei para falar sobre a vontade de me inscrever no processo seletivo para o doutorado na Universidade de Brasília, colocou-se um grande desafio para vocês: dissuadir-me dessa ideia, considerando o sofrimento que seria ocasionado pela partida da única filha que têm, ou apoiar-me incondicionalmente. Optaram pela segunda opção e, como ocorreu em toda a minha vida, abraçaram o meu sonho. Não bastasse isso, desde o período de mudança para Brasília até o dia de hoje, têm manifestado em suas ações um amor altruísta – abdicando de tantos sonhos e planos seus em função da realização do meu – e zeloso – pesquisando, no Google Street View, o caminho para a UnB; dando-me suporte nas ligações diárias; ou falando “pede um jantar gostoso” após os dias cansativos.

Aos meus avós, Maria Helenita e Sebastião Plácido. Quem decide morar longe dos seus precisa aceitar que vai perder muitos momentos especiais ou importantes. Nesses três anos e meio, vocês compreenderam a minha ausência e, para além disso, se empenharam em me fazer sentir muito querida a cada vez que fui a João Pessoa, contribuíram para a minha permanência em Brasília e não cessaram as orações por mim e pelo meu futuro.

Ao Moisés. Você deu mais sentido à minha permanência em Brasília e foi fundamental ter sua companhia nos fins de semana de estudo, seu apoio nos momentos de cansaço e sua escuta atenta nos instantes de dúvidas e insegurança. Além disso, ver o orgulho com que fala para outras pessoas sobre a minha trajetória profissional me motivou muitas vezes a ir além.

Aos meus tios e primos. Os votos de felicidade e sucesso feitos por vocês e a gentileza de me presentear, no período de mudança, com itens para “a minha nova casa” foram muito importantes para que eu me sentisse apoiada.

Às professoras Claisy Marinho-Araujo e Fabíola Braz Aquino. Algumas pessoas têm o poder de mudar trajetórias de vida e, quando eu penso em quem teve esse papel para mim, imediatamente os seus nomes me vêm à mente.

À professora Fabíola. A senhora foi a primeira a apostar na minha competência profissional: acolheu-me no Núcleo de Estudos em Interação Social e Desenvolvimento Infantil; ofereceu-me a primeira bolsa de iniciação científica que lhe foi conferida como docente da UFPB;

orientou, de modo respeitoso e cooperativo, as minhas primeiras produções científicas e a minha dissertação; e impulsionou-me sempre a alçar voos mais altos, dentre eles o doutorado na Universidade de Brasília.

À professora Claisy. A senhora me acolheu em Brasília, mostrando-se sempre disponível, atenciosa e zelosa. Se desde a graduação era a minha referência acadêmica, tornou-se, ao longo desses três anos de parceria, um exemplo em tantos outros âmbitos. Mediou, com excelência, o meu desenvolvimento, abriu-me portas incontáveis vezes e me apoiou em inúmeras ocasiões. Seu primado pela qualidade fez-me ir muito além do que eu havia sonhado para mim mesma. Obrigada por ter apostado e investido tanto em meu potencial!

À professora Denise Fleith. Eu a conheci no Congresso Norte-Nordeste de Psicologia, em um minicurso conduzido pela professora Claisy. Neste instante, reconheci a sua humildade e, ao ingressar no Laboratório de Psicologia Escolar, pude percebê-la em tantas outras situações, notando, ainda, outras competências que me inspiraram: criatividade, profissionalismo e responsabilidade.

À professora Vera Trevisan. Ao longo da minha trajetória acadêmica, destacadamente no período do doutorado, suas produções me inspiraram. Por vezes, quando ansiava compreender algum conceito complexo, era a elas que recorria. Em 2016, tive a oportunidade de conhecê-la, no Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP. Desde então, admiro-a ainda mais, por sua humildade, sua generosidade e por suas inúmeras competências profissionais.

À professora Diana Mesquita. Sou muito grata pela atenção, pela disponibilidade e pelos incentivos que me direcionou desde quando nos conhecemos, no PAEE/ALE. Além disso, a senhora é uma grande referência para meus estudos sobre metodologias ativas e formas diferenciadas de afetar sujeitos e promover seus desenvolvimentos.

Aos colegas que compõem ou compuseram o Laboratório de Psicologia Escolar, Rosimeire Dutra, Leonardo Vieira, Lígia Libâneo, Marina David, Lígia Feitosa, Rosana Castro, Rejane Ribeiro, Matheus Asmassallan, Jessica Possatto, Marcos Carvalho, Frederico Guerreiro, Thaysa Cacao, Maurício Carvalho, Cláudia Gomes e Pollianna Galvão. Foi muito bom contar com a companhia de vocês ao longo do doutorado. Agradeço, ainda, pelos momentos de partilha e de reflexão que vivemos juntos.

Aos participantes da pesquisa, aos gestores das instituições que eles integram, aos estudantes da Universidade de Brasília com quem pude trabalhar como professora auxiliar ou substituta e a todos que compõem o Colégio Seriös, onde atuo na função de psicóloga escolar. Agradeço-lhes

pelas oportunidades de desenvolvimento que me foram proporcionadas, permitindo-me pôr em prática tudo o que venho estudando na área de Psicologia Escolar e construir a minha própria identidade profissional.

Aos amigos que me acompanharam ao longo da árdua jornada do doutorado. Por compreenderem as minhas ausências e se alegrarem pelas minhas conquistas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão de bolsa de estudos, e à Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF), pelo fomento a práticas de internacionalização durante visita técnica a Portugal.

Aos funcionários das Secretarias do Departamento de Psicologia Escolar (PED) e do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (PGPDS). Maria, Cláudia, Paulo e Tiago, sou muito grata pela presteza e pelo compromisso profissional de cada um de vocês.

RESUMO

No contexto brasileiro, a formação continuada em Psicologia Escolar teve origem sob o propósito de suprir lacunas de uma formação inicial. Após formulações críticas e reflexivas, passou a nortear-se por finalidades prospectivas, que se integram e complementam, sob a intenção de promover processos de desenvolvimento humano adulto de profissionais. O presente trabalho objetivou investigar estratégias metodológicas favorecedoras de (re)configuração de perfis profissionais no âmbito da formação continuada para psicólogas escolares. Para tanto, foram realizadas duas pesquisas-intervenção, uma junto a profissionais que atuavam em uma instituição de ensino privada, e outra com profissionais vinculados à rede pública, nas Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem. Ambos os contextos se localizam no Distrito Federal. Nos encontros formativos realizados em cada pesquisa-intervenção, foram utilizadas como estratégias metodológicas: mediação estética, tutorial, estudo de caso, socialização de roteiros para registro da prática profissional, apresentação de perguntas mobilizadoras, análise coletiva de documentos institucionais acompanhada de registro em post-its, memorial e síntese integrativa dos sentidos circulados. Verificou-se que, dentre elas, a mediação estética diferenciou-se qualitativamente na consecução do propósito de promover desenvolvimento humano adulto. Ela favoreceu processos de conscientização que estão na base da reconfiguração de sentidos e da transformação de concepções e práticas dos profissionais participantes, impulsionando funções psicológicas complexas, tais como análise, síntese e imaginação. Considera-se que a presente pesquisa oportunizou avanços teóricos e metodológicos à literatura da área da Psicologia Escolar, com destaque para a metodologia da pesquisa-intervenção e para os temas da formação continuada e da promoção de desenvolvimento humano adulto. Além disso, ela se constituiu como ato político, uma vez que as ações intencionalmente planejadas e executadas nos Estudos 1 e 2 refletiram o compromisso com a mudança de condições sociais, históricas e culturais, de modo a conduzir processos emancipatórios junto às psicólogas escolares participantes. Aponta-se para a relevância de estudos futuros que contribuam para a concretização de uma Psicologia Escolar ciente das potencialidades de transformação social, pois o engajamento na conscientização e no empoderamento de muitos é fundamental para que ocorram mudanças críticas no pensamento, e não apenas a modificação de atividades. Como agendas futuras de pesquisa, sugere-se: (a) acompanhar como os processos de aprendizagem e desenvolvimento mediados ao longo da formação continuada se materializaram nas práticas profissionais das psicólogas escolares participantes; (b) ampliar a análise sobre o uso de mediações estéticas na formação continuada para psicólogos escolares que atuam em contextos como organizações não governamentais, Instituições de Ensino Superior e creches; (c) averiguar que estratégias metodológicas, para além do uso da arte, contribuem para a realização de mediações favorecedoras da (re)configuração de perfis profissionais no âmbito da formação continuada para psicólogos escolares; e (d) investigar

o perfil e as competências necessários àqueles que se propõem a planejar e executar formações continuadas.

Palavras-chave: Psicologia Escolar; formação continuada; desenvolvimento humano adulto; pesquisa-intervenção; mediação estética.

ABSTRACT

In the Brazilian context, the continuing education in Psychology had its origins linked to the purpose of overcoming lacks of the initial education. After critical and reflexive formulations, it began to be guided by prospective objectives that are integrated and complementary one to another, with the intention of promoting processes of adult human development among psychology professionals. This study aimed to investigate methodological strategies that favor the (re)configuration of professional profiles concerning the continuing education for school psychologists. Two intervention-researches were conducted, one among professionals from a private school institution, and another with professionals from public education system (Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem). Both contexts took place in Distrito Federal, Brazil. For the intervention meetings, on each intervention research, methodological strategies were used, such as: aesthetic mediation, tutorial, case studies, socialization of scripts to record the professional practice, presentation of mobilizing questions, group analysis of institutional documents using post-its as recording material, memorial and integrative synthesis of the appointed meanings. Among all of those, it was verified that the aesthetic mediation had a qualitative highlight in the pursue of the purpose to promote adult human development. It favored processes of awareness that are at the basis of the reconfiguration of significances, and it also favored the transformation of the participant professionals' conceptions and practices, boosting complex psychological functions, such as analysis, synthesis and imagination. It is considered that this research made theoretical and methodological advances possible, adding to the School Psychology literature, mainly regarding the methodology of intervention-research and the themes of continuing education and promotion of adult human development. Besides, the research constituted an political act, once the intentional actions planed and performed on the Studies 1 and 2 reflected the commitment with the change of historical and cultural social conditions, conducting emancipation processes among the school psychologists participants. It is indicated the relevance of future studies that can contribute to the awareness of the School Psychology, aware of the potential to make social transformations, because the commitment in the processes of awareness and empowerment of many people is essential to make changes on critical thinking, not limited to the modification of activities. As future research agendas, there are some suggestions: (a) to verify how learning and development processes mediated through the formation education are materialized in the professional practices of the school psychologists participants; (b) to develop the analysis about the use of aesthetic mediations on continuing education for school psychologists who work in non-governmental organizations, higher education institutions and child care centers; (c) to study which methodological strategies, beyond the use of art, can contribute for mediations that favor the (re)configuration of professional

profiles regarding continuing education for school psychologists; and (d) to investigate the profile and the competences needed for those who aim to plan and perform continuing education.

Keywords: School Psychology; continuing education; adult human development; professional; intervention research; aesthetic mediation.

SUMÁRIO

RESUMO	ix
ABSTRACT	xi
LISTA DE TABELAS	xvi
LISTA DE FIGURAS	xviii
I - INTRODUÇÃO	19
II – FORMAÇÃO CONTINUADA EM PSICOLOGIA ESCOLAR	22
Formação Continuada em Psicologia Escolar	22
Etapa 1: Revisão da Literatura Nacional Acerca da Formação Continuada em Psicologia Escolar	23
Busca em base de dados	24
Busca nos livros produzidos pelo Grupo de Trabalho (GT) de Psicologia Escolar e Educacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP)	26
Etapa 2: Revisão da Literatura Internacional Acerca da Formação Continuada em Psicologia Escolar	27
Análises do Levantamento	29
Encaminhamentos Propostos a Partir dos Resultados da Análise da Revisão da Literatura das Produções Científicas Nacionais e Internacionais	49
III– DESENVOLVIMENTO HUMANO ADULTO: UMA ANÁLISE À LUZ DOS PRESSUPOSTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA ABORDAGEM POR COMPETÊNCIAS	51
O Desenvolvimento Filogenético na Perspectiva Histórico-Cultural	52
O Desenvolvimento Ontogenético na Perspectiva Histórico-Cultural	56
IV – QUESTÕES DE PESQUISA E OBJETIVOS	71
Questões de Pesquisa	71
Objetivo Geral	72
Objetivos Específicos	72
V – METODOLOGIA	73
Pesquisa Qualitativa e Contribuições Metodológicas da Psicologia Histórico-Cultural	73
A Pesquisa Como Ato Político	78
Pesquisa-Intervenção	81
A Pesquisa	83
Estudo 1: Formação Continuada Para Psicólogas Escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal	86

Cenário A e participantes da pesquisa	86
Procedimentos para construção das informações	89
Estudo 2: Formação Continuada Para Psicólogas Escolares da Rede Privada de Ensino	94
Cenário B e participantes da pesquisa	94
Procedimentos para construção das informações	97
Procedimentos Para Análise das Informações Construídas	101
VI – RESULTADOS E DISCUSSÃO	103
Estudo 1: Formação Continuada para Psicólogas Escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal	103
Encontro 1	104
Encontro 2	110
Encontro 3	113
Encontro 4	121
Encontro 5	123
Análise das Mediações Ocorridas no Estudo 1 à luz das Estratégias Metodológicas Empregadas	129
Estudo 2: Formação Continuada para Psicólogas Escolares da Rede Privada de Ensino do Distrito Federal	133
Encontro 1	134
Encontro 2	141
Encontro 3	149
Encontro 4	150
Análise das Mediações Ocorridas no Estudo 2 à luz das Estratégias Metodológicas Empregadas	170
VII – CONSIDERAÇÕES FINAIS	176
Contribuições do Estudo	176
Limitações do Estudo e Agendas Futuras de Pesquisa	178
REFERÊNCIAS	180
ANEXOS	194
Anexo 1. Resultado da Revisão da Literatura Nacional em Bases de Dados	195
Anexo 2. Resultado da Revisão da Literatura em Livros do GT de Psicologia Escolar e Educacional	228
Anexo 3. Resultado da Revisão da Literatura Internacional em Bases de Dados	231
Anexo 4. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	244

Anexo 5. Roteiro de Entrevista Semiestruturada para Psicólogas Escolares do Cenário B	246
Anexo 6. Proposta de Pesquisa-Intervenção Inicialmente Apresentada nos Cenários A e B	249
Anexo 7. Roteiro para Observação das Práticas das Psicólogas Escolares	254

LISTA DE TABELAS

1	Produções Científicas, Recolhidas Mediante Busca em Base de Dados, que Tratam Sobre Formação Continuada em Psicologia Escolar	25
2	Capítulos dos Livros Produzidos pelo GT de Psicologia Escolar e Educacional que Tratam Acerca da Formação Continuada em Psicologia Escolar	26
3	Produções Científicas Internacionais, Recolhidas Mediante Busca em Base de Dados, que Tratam da Formação Continuada em Psicologia Escolar	28
4	Análise dos Trabalhos Científicos Sobre Formação Continuada Para Psicólogos Escolares Quanto a Objetivos e Metodologias de Pesquisa	33
5	Análise dos Trabalhos Científicos Acerca da Formação Continuada para Psicólogos Escolares Quanto aos Resultados	43
6	Caracterização dos Participantes do Estudo 1	89
7	Procedimentos Para Construção das Informações do Estudo 1	90
8	Elaboração Prévia dos Encontros da Formação Continuada do Estudo 1	91
9	Caracterização das Participantes do Estudo 2	96
10	Elaboração Prévia dos Encontros da Formação Continuada do Estudo 2	99
11	Encontros de Formação Continuada – Estudo 1	103
12	Zonas de Sentidos e Indicadores do Perfil Profissional das Psicólogas Escolares – Encontro 1	105
13	Zonas de Sentidos e Indicadores do Perfil Profissional das Psicólogas Escolares – Encontro 2	112
14	Zonas de Sentidos e Indicadores do Perfil Profissional das Psicólogas Escolares – Encontro 3	116
15	Zonas de Sentidos e Indicadores do Perfil Profissional das Psicólogas Escolares – Encontro 4	122
16	Zonas de Sentidos e Indicadores do Perfil Profissional das Psicólogas Escolares – Encontro 5	124
17	Zonas de Sentidos e Indicadores do Perfil Profissional das Psicólogas Escolares	130
18	Encontros de Formação Continuada – Estudo 2	134
19	Zonas de Sentidos e Indicadores do Perfil Profissional das Psicólogas Escolares – Encontro 1	137
20	Zonas de Sentidos e Indicadores do Perfil Profissional das Psicólogas Escolares – Encontro 2	144
21	Zonas de Sentidos e Indicadores do Perfil Profissional das Psicólogas Escolares – Encontro 3	153

22	Zonas de Sentidos e Indicadores do Perfil Profissional das Psicólogas Escolares – Encontro 4	164
23	Zonas de Sentidos e Indicadores do Perfil Profissional das Psicólogas Escolares	170
24	Revisão da Literatura Nacional Sobre Formação Continuada em Psicologia Escolar nas Bases de Dados	194
25	Revisão da Literatura Sobre Formação Continuada em Psicologia Escolar nos Livros Produzidos Pelo GT de Psicologia Escolar e Educacional	228
26	Revisão da Literatura Internacional Sobre Formação Continuada em Psicologia Escolar nas Bases de Dados	231

LISTA DE FIGURAS

- 1 Quantitativo de unidades escolares por Coordenação Regional de Ensino da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEE-DF) 84

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

A presente tese apresenta-se como requisito indispensável para obtenção do título de doutora em processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. A temática que suscitou o estudo refere-se à formação continuada em Psicologia Escolar, no contexto de instituições das redes pública e privada de ensino do Distrito Federal. O interesse acerca deste assunto originou-se na experiência como pesquisadora do Núcleo de Estudos em Interação Social e Desenvolvimento Infantil (NEISDI) da Universidade Federal da Paraíba. No período de 2011 a 2015, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Fabíola de Sousa Braz Aquino, foram desenvolvidos estudos junto a psicólogos escolares da cidade de João Pessoa, visando investigar suas concepções e práticas frente a diversas temáticas e situações educacionais (Aquino, Lins, Cavalcante & Gomes, 2015; Aquino, Ferreira & Cavalcante, 2016; Cavalcante, 2015; Cavalcante & Aquino, 2013; Cavalcante & Braz Aquino, 2019).

Mediante essas pesquisas, constatou-se que os referidos profissionais apresentaram um perfil distante do paradigma que busca uma atuação institucional e crítica, defendida contemporaneamente para a prática psicológica em instituições educacionais (Araujo, 2003; Marinho-Araujo, 2014; Marinho-Araujo & Almeida, 2014). Também foi verificado que os psicólogos escolares atribuem a ausência de transformações em suas práticas profissionais a lacunas formativas (Cavalcante, 2015).

Essa informação suscitou o interesse de estudar a formação continuada em Psicologia Escolar. Sob esse propósito, planejou-se a realização de doutorado no Laboratório de Psicologia Escolar da Universidade de Brasília, que, além de ser referência nacional e internacional na produção de conhecimento para a área, implica-se, desde 1995, com a formação continuada de psicólogos escolares que atuam nas Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Claisy Maria Marinho-Araujo, foram oportunizadas diversas situações de aprendizagem e desenvolvimento humano, mediante as quais foram construídas competências relacionadas aos perfis profissionais de psicóloga, pesquisadora e docente. A título de exemplo, cabe mencionar que ações como acompanhamento de assessorias, participação em disciplinas laboratoriais e realização do estágio docência permitiram o desenvolvimento de competências imprescindíveis para a realização da presente pesquisa, tais como: (a) apropriação teórica de fundamentos da Psicologia histórico-cultural e da Psicologia Escolar crítica; (b) capacidades de análise, reflexão crítica, síntese e argumentação; e (c) criatividade para a realização de inovações no âmbito metodológico.

Com a participação em assessorias conduzidas junto ao grupo de psicólogas escolares de uma rede particular de instituições de ensino e o acompanhamento da pesquisa-intervenção

conduzida por Dutra-Freitas (2017) junto a psicólogos escolares da Regional de Ceilândia, foram criados vínculos entre a pesquisadora e os referidos profissionais. Além disso, a doutoranda se sentiu implicada com os cenários mencionados, o que resultou no desejo de contribuir para transformações das realidades observadas. Definiram-se, assim, participantes e contextos para a realização da presente pesquisa: um grupo de psicólogas escolares que atua nas escolas de Ceilândia e outro grupo que atua em instituições particulares pertencentes a uma rede particular em várias cidades do Distrito Federal. Ambos os grupos solicitaram a continuidade das formações continuadas já desenvolvidas anteriormente.

Após procedimentos de revisão da literatura e de aproximação dos contextos de pesquisa, foi construída a tese de que **a realização de mediações intencionalmente planejadas, a partir de vivências coletivas e estéticas e de estratégias diferenciadas com fundamentação na Psicologia histórico-cultural, potencializa a (re)configuração de perfis profissionais e práticas crítico-reflexivas no âmbito da formação continuada para psicólogos escolares.**

Essa tese originou a presente pesquisa, que objetivou investigar estratégias metodológicas favorecedoras de (re)configuração de perfis profissionais no âmbito da formação continuada para psicólogas escolares.

No contexto brasileiro, observam-se iniciativas de formação continuada para profissionais de diferentes áreas de estudo. Estas se nortearam por objetivos como: (a) atender às expectativas do mercado de trabalho, dentro dos padrões neoliberalistas (Chamon, 2006; Penteado, 2013); (b) suprir lacunas produzidas por formações iniciais deficitárias (Fuentes, 1997; Trevizan, 2008); e (c) promover atualizações nas identidades profissionais face às mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias que permeiam o mundo do trabalho e demandam uma atualização contínua dos saberes (Dias & Vieira, 2012).

A formação continuada tem se caracterizado de diversas formas: aulas de pós-graduação, assessorias, congressos, palestras, conferências, workshops, supervisões, cursos de curta duração, estudos individuais, webinars, participação de grupos de pesquisa, etc. Essa modalidade é designada por inúmeras terminologias: educação continuada, formação em serviço, capacitação, desenvolvimento profissional, educação permanente, etc. (Cartaxo, Manfroi & Santos, 2012; Castillo, Curtis, Chappel, & Cunningham, 2013; Dutra-Freitas, 2017; Jindal-Snape, Hannah, Smith, Barrow, & Kerr, 2009; Lopes, 2016; Penteado, 2013; Trevizan, 2008; Tysinger, Tysinger, Diamanduros & Smith, 2015).

É importante mencionar que, paulatinamente, nomenclaturas como capacitação e reciclagem passaram a ser problematizadas e, posteriormente, proscritas, face ao significado pejorativo que imprimem a um processo tão complexo quanto o desenvolvimento humano (Dutra-Freitas, 2017). Optou-se, neste estudo, pelo uso do termo formação continuada, aqui referindo-se ao conjunto de atividades intencionalmente planejadas à luz das necessidades formativas dos

profissionais, sob a finalidade de promover processos de aprendizagem que impulsionem reconfigurações e aprimoramentos da prática profissional.

A presente pesquisa, oportunizou avanços teóricos e metodológicos à literatura da área da Psicologia Escolar, com destaque para o tema da formação continuada. Também sistematizou contribuições metodológicas que podem subsidiar novas propostas de formação continuada e orientar processos de desenvolvimento humano adulto em contextos educacionais.

Outro avanço empreendido em relação às produções nacionais existentes consistiu na ampliação de propostas de formação continuada para psicólogas escolares que atuam em instituições particulares de ensino. Esses estudos se limitavam à realidade da rede pública, sendo fundamental considerar as implicações que as especificidades da rede privada impõem à identidade profissional do psicólogo escolar. Escolheu-se, assim, a participação de psicólogas escolares de instituições públicas e privadas de ensino, de modo a demonstrar que a tese defendida contempla realidades diversas em suas configurações históricas e atuais, podendo ser ampliada futuramente para outros cenários de atuação em Psicologia Escolar.

Para a estruturação desta tese, procedeu-se à organização em sete capítulos. O primeiro consiste na presente introdução, na qual são relatadas as justificativas pessoal, social e científica do estudo conduzido. O segundo capítulo é dedicado à revisão das literaturas nacional e internacional sobre formação continuada para psicólogos escolares, caracterizando iniciativas empreendidas no âmbito desta temática e discutindo-as à luz das configurações históricas e contemporâneas da Psicologia Escolar. O terceiro capítulo apresenta os fundamentos teóricos da pesquisa no que se refere à compreensão do desenvolvimento humano adulto, quais sejam: Psicologia histórico-cultural e abordagem por competências. O quarto capítulo elucida as questões e os objetivos norteadores do presente estudo. Já o quinto, relata os fundamentos metodológicos que nortearam os processos de construção e análise das informações no âmbito da pesquisa-intervenção proposta. Além disso, descreve contextos, cenários, participantes e planejamentos.

No sexto capítulo, são apresentados e discutidos os resultados da formação continuada junto às psicólogas escolares das redes de ensino pública e privada do Distrito Federal, à luz do objetivo de investigar estratégias metodológicas favorecedoras de (re)configuração de perfis profissionais no âmbito da formação continuada para psicólogas escolares. No sétimo, são apresentadas as considerações finais do estudo e, ao final do trabalho, são relacionados referências bibliográficas e anexos.

CAPÍTULO II

FORMAÇÃO CONTINUADA EM PSICOLOGIA ESCOLAR

Com o presente capítulo, objetivou-se apresentar um panorama nacional e internacional da formação continuada em Psicologia Escolar. Considera-se que sistematizar e divulgar o que foi produzido nos últimos dez anos acerca da temática mencionada consiste em relevante contribuição a pesquisadores e profissionais, por sintetizar avanços teóricos e metodológicos empreendidos nos estudos analisados, bem como elencar sugestões para futuras ações formativas.

Formação Continuada em Psicologia Escolar

Em contraposição a um passado em que instituições formadoras de psicólogos se mantiveram alheias às demandas da sociedade brasileira e determinados saberes teóricos, metodológicos, técnicos e epistemológicos subsidiaram a produção de práticas marcadamente clínicas, individualizantes e adaptacionistas, que serviam aos interesses das classes dominantes (Almeida, 2001, 2003a; Guzzo, 2001), tem-se advogado, especificamente no âmbito da Psicologia Escolar, pela formação de um novo psicólogo – crítico, socialmente comprometido e apto a mobilizar de modo competente os recursos de que dispõe (Almeida, 2001, 2003a, 2003b; Araujo, 2003; Campos & Jucá, 2003; Cruces, 2003; Guzzo, 2001, 2005; Guzzo e Mezzalira, 2011; Marinho-Araujo, 2005a, 2005b; Marinho-Araujo & Almeida, 2003, 2014; Marinho-Araujo & Neves, 2006, 2007b). No âmbito desta discussão, Santos e Toassa (2015) afirmam que, no contexto brasileiro, a Psicologia vem passando, desde seu reconhecimento como profissão, por diversas mudanças no que se refere aos paradigmas formativos, sendo desenvolvidas ações transformadoras no âmbito das formações inicial e continuada.

As iniciativas ocorridas na graduação remetem a 1994, quando houve a criação de uma Comissão de Especialistas de Ensino em Psicologia do Ministério de Educação, bem como a elaboração, por parte dos profissionais que a compunham, de documento intitulado A Formação em Psicologia: Contribuições Para a Restruturação Curricular e a Avaliação dos Cursos (Guzzo, 2001). Outro avanço ocorreu, ainda na década de 1990, com a priorização, por parte do Grupo de Trabalho de Psicologia Escolar e Educacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia, de reflexões e publicações ligadas à formação e à construção da identidade profissional do psicólogo escolar, gerando encaminhamentos importantes para a área.

Um marco muito importante na formação inicial ocorreu em 2004. Nesse ano, o Conselho Nacional de Educação (CNE) homologou as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia, que estabeleceram a reformulação da formação oferecida nos cursos até então (CNE/CES/2004; Guzzo, 2001, 2011, 2014a, 2014b; Guzzo & Marinho-Araujo, 2011; Marinho-Araujo & Almeida, 2003; Marinho-Araujo & Neves, 2007a, 2007b).

No que se refere à formação continuada em Psicologia Escolar, verifica-se que ela vem se constituindo como espaço privilegiado para o que Guzzo e Lacerda Júnior (2011) denominam associação do conhecimento da realidade à busca de alternativas para sua transformação. Pesquisadores da área têm considerado que esse tipo de ação formativa é profícuo para a consecução de finalidades como: (a) disseminar concepções e teorias contemporâneas; (b) favorecer reflexões sobre a atuação, com vistas à melhoria na qualidade do serviço oferecido; (c) empreender articulações entre a prática e os fundamentos teórico-metodológicos; (d) contribuir para a proposição coletiva de soluções inovadoras diante de desafios compartilhados pelos profissionais; (e) subsidiar a construção de práticas transformadoras da realidade; (f) promover atualização e desenvolvimento de competências para o trabalho; e (g) mediar desenvolvimento humano adulto (Araujo, 2003; Braz Aquino et al., 2018; Cameron et al., 2008; Castillo et al., 2013; Dutra-Freitas, 2017; Dutra-Freitas & Marinho-Araujo, 2018; Eodanable & Lauchlan, 2009; Flores et al., 2010; Fowler & Harrison, 2001; Jindal-Snape et al., 2009; Lan & Yuen, 2004; Lopes, 2016; Lopes & Silva, 2018; Solís, 2011; Marinho-Araujo, 2005a, 2005b; Marinho-Araujo & Almeida, 2003, 2005; Marinho-Araujo & Neves, 2006, 2007a, 2007b; Mendes, 2011; Mendes et al., 2015; Suldo et al., 2010; Tysinger et al., 2015; Wnek et al., 2008).

Visando investigar como tem se configurado a formação continuada em Psicologia Escolar, procedeu-se a uma revisão da literatura dividida em duas etapas: a primeira contemplou produções brasileiras, e a segunda, estudos internacionais. Ambas serão descritas a seguir, explicitando os procedimentos empregados para a busca e as referências encontradas. Em seguida, serão apresentadas análises transversais, tendo como eixos: objetivos, metodologias de pesquisa e resultados.

Etapa 1: Revisão da Literatura Nacional Acerca da Formação Continuada em Psicologia Escolar

Procedeu-se a uma revisão da literatura nacional acerca da formação continuada em Psicologia Escolar mediante busca em bases de dados e em livros do Grupo de Trabalho (GT) de Psicologia Escolar e Educacional da ANPEPP. A inclusão das produções do referido GT justifica-se pelo fato de que, desde sua criação na década de 1990, o Grupo considera priorizar, no âmbito de seus objetivos de trabalho, a discussão de questões ligadas à formação inicial e continuada e à construção da identidade profissional do psicólogo escolar (Almeida, 2003a, 2003b; Guzzo, 2014a, 2014b; Guzzo & Marinho-Araujo, 2011; Marinho-Araujo & Almeida, 2003; Nunes, 2016).

Esta discussão vem sendo oportunizada nos espaços de troca e intercâmbios que o GT realiza, notadamente em eventos científicos e na produção de publicações conjuntas. No presente capítulo, a revisão de literatura irá contemplar a coletânea de livros do Grupo que favorecem a

produção e a divulgação de conhecimento em Psicologia Escolar, dando visibilidade aos avanços da área (Nunes, 2016).

Busca em bases de dados

Procedeu-se à busca eletrônica de produções científicas nacionais (artigos, dissertações e teses) publicadas no período de 2000 a 2019. Foram consideradas as indexadas nas seguintes bases de dados: (a) Scientific Electronic Library Online (SciELO); (b) Biblioteca Virtual em Saúde (BVS); (c) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); (d) Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Ministério da Educação (CAPES/MEC); (e) Biblioteca do Conhecimento Online (B-ON); e (f) Open Access Infrastructure for Research in Europe (OpenAIRE).

Para o presente levantamento, foram utilizados os seguintes descritores em português: (a) formação continuada; (b) formação permanente; (c) formação em serviço; (d) educação continuada; (e) educação contínua; (f) educação permanente; (g) educação em serviço; (h) capacitação em serviço; (i) capacitação continuada; (j) capacitação permanente; (k) desenvolvimento profissional; (l) aperfeiçoamento; (m) aprofundamento; (n) especialização em serviço; (o) estudo em serviço; e (p) estudos de aprofundamento. Estes foram pesquisados em associação aos termos Psicologia Escolar e Psicologia Educacional, chegando-se ao montante de 32 combinações investigadas.

Neste processo, foram recolhidas 2065 produções científicas, que passaram por uma triagem inicial a partir de seus títulos e de suas palavras-chave. Verificou-se que, deste total de trabalhos: (a) 1171 abordavam temáticas concernentes a outras áreas do conhecimento, tais como Educação, Assistência Social, Arquitetura, Sociologia, Turismo, Marketing e Saúde; (b) 482 tratavam de questões relativas a formação e atuação de psicólogos escolares; (c) 207 expunham temáticas de outras áreas da Psicologia, a exemplo de Psicologia Organizacional, Psicologia Social, Avaliação Psicológica, Psicologia do Desenvolvimento Infantil e Psicologia do Esporte; (d) 192 descreviam e analisavam iniciativas de formação continuada direcionadas para professores; (e) 11 versavam sobre a formação continuada de coordenadores pedagógicos; e (f) 2 discorriam sobre a formação continuada de orientadores educacionais. As informações construídas durante este processo encontram-se disponíveis na seção de Anexos (Anexo 1), em tabela detalhando as temáticas de estudo levantadas e o quantitativo de produções recolhidas para os descritores trabalhados.

Após o levantamento inicial, procedeu-se à análise dos 482 trabalhos que tratavam de formação e atuação de psicólogos escolares quanto a seus títulos e/ou resumos. Nesse processo, foram descartados estudos cujas informações dispostas nas referidas seções indicavam que o foco das investigações conduzidas não consistia na formação continuada em Psicologia Escolar.

Atingiu-se, assim, o total de 44 trabalhos que contemplavam a temática da formação continuada para psicólogos escolares.

Em seguida, foi checado se havia repetição entre esses materiais, já que foram utilizadas 7 diferentes bases de dados e 32 combinações de descritores. Após essa conferência, chegou-se ao total de 9 trabalhos científicos, produzidos de 2000 a 2019, acerca do tema investigado. Essas publicações, que foram lidas integralmente, encontram-se descritas na Tabela 1 quanto a: (a) tipo de produção, (b) título, (c) autoria e (d) ano de publicação.

Tabela 1

Produções Científicas, Recolhidas Mediante Busca em Base de Dados, que Tratam Sobre Formação Continuada em Psicologia Escolar

Tipo de produção	Título e autoria	Ano de publicação
Dissertação	Oficina lúdica e mediação estética na formação continuada de psicólogos escolares - Ana Clara Manhães Mendes.	2011
	Para além da formação continuada: O compromisso social do psicólogo que trabalha com demandas escolares - Janaína Aparecida Silva Lopes.	2016
	Formação continuada com psicólogos escolares da Ceilândia-DF: Potencialidades da pesquisa-intervenção - Rosimeire Afonso Dutra Freitas.	2017
Tese	Psicologia Escolar e o desenvolvimento de competências: Uma opção para a capacitação continuada - Claisy Maria Marinho-Araujo.	2003
Artigo	Psicologia Escolar e o desenvolvimento de competências - Claisy Maria Marinho-Araujo.	2005
	Psicologia Escolar: Fios e desafios constitutivos de identidade, formação e atuação - Claisy Maria Marinho-Araujo.	2005
	Psicologia Escolar e o compromisso/responsabilidade social- Uma experiência de extensão universitária - Claisy Maria Marinho-Araujo e Marisa Maria Brito da Justa Neves.	2006
	Psicologia Escolar e a formação continuada em serviço: Encurtando distâncias entre teorias e práticas - Claisy Maria Marinho-Araujo e Marisa Maria Brito da Justa Neves.	2007

O psicólogo e as demandas escolares: Considerações sobre a formação continuada – Janaína Aparecida Silva Lopes e Silvia Maria Cintra da Silva.

Busca nos livros produzidos pelo Grupo de Trabalho (GT) de Psicologia Escolar e Educacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP)

Procedeu-se à leitura integral dos 82 capítulos distribuídos nos 11 livros do GT existentes até o momento (julho de 2019), a fim de identificar produções que abordavam a formação continuada para psicólogos escolares. As informações construídas durante esse processo encontram-se disponíveis na seção de Anexos (Anexo 2), organizadas em tabela que detalha as temáticas de estudo e o quantitativo de capítulos relacionados. Verificou-se que, do total de trabalhos analisados: (a) 58 empreenderam análises acerca de como se configura a atuação em Psicologia Escolar ou elencaram propostas e possibilidades à prática profissional; (b) 11 trataram da temática da formação inicial para a referida área; (c) 5 relataram iniciativas de formação continuada para psicólogos escolares; (d) 3 analisaram implicações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para a Psicologia Escolar; (e) 3 resgataram a história do referido campo; (f) 1 apresentou a caracterização, no contexto brasileiro, das pesquisas em Psicologia Escolar; e (g) 1 discutiu a necessidade de democratização do acesso ao Ensino Superior.

Em seguida, foi realizada a análise dos 5 capítulos que abordaram a temática da formação continuada em Psicologia Escolar. Estes encontram-se descritos, na Tabela 2, quanto a: (a) tipo de produção, (b) título, (c) autoria e (c) ano de publicação.

Tabela 2

Capítulos dos Livros Produzidos pelo GT de Psicologia Escolar e Educacional que Tratam Acerca da Formação Continuada em Psicologia Escolar

Título	Autoria	Ano de publicação
Psicologia Escolar Institucional: Desenvolvendo competências para uma atuação relacional	Claisy Maria Marinho-Araujo e Sandra Francesca Conte de Almeida	2003
Psicologia Escolar: Recriando identidades, desenvolvendo competências	Claisy Maria Marinho-Araujo e Sandra Francesca Conte de Almeida	2005
Psicologia Escolar: Perspectivas e compromissos na formação continuada	Claisy Maria Marinho-Araujo e Marisa Maria Brito da Justa Neves	2007

Inovações metodológicas em Psicologia Escolar: Pesquisa-intervenção e formação continuada	Rosimeire Afonso Dutra-Freiras e Claisy Maria Marinho-Araujo	2018
Formação continuada de psicólogas escolares da rede pública de ensino: Compromisso com práticas transformadoras	Fabíola de Sousa Braz Aquino, Henrique Jorge Simões Bezerra, Amanda Costa Vicente, Gabriela Oliveira do Nascimento e Marina Campos da Silva	2018

Etapa 2: Revisão da Literatura Internacional Acerca da Formação Continuada em Psicologia Escolar

Procedeu-se à busca eletrônica de artigos científicos internacionais publicados no período de 2000 a 2019. Foram considerados os indexados nas páginas das revistas *International Journal of Educational Development*, *Contemporary Educational Psychology* e *Journal of School Psychology*, bem como nas seguintes bases de dados: (a) PsycNET, da Associação Americana de Psicologia (APA); (b) Taylor & Francis online; (c) SAGE Journals; (d) Scientific Electronic Library Online (SciELO); (e) Biblioteca Virtual em Saúde (BVS); (f) Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Ministério da Educação (CAPES/MEC); (g) Biblioteca do Conhecimento Online (B-ON); e (h) Open Access Infrastructure for Research in Europe (OpenAIRE).

Para o presente levantamento, foram utilizados os seguintes descritores em inglês: (a) professional certification; (b) professional development; (c) continuous education; (d) continuing education; e (e) continued education. Estes foram pesquisados em associação aos termos *School Psychology* e *Educational Psychology*, chegando-se ao montante de 10 combinações investigadas.

Neste processo, foram recolhidas 518 produções científicas, que passaram por uma triagem inicial a partir de seus títulos e de suas palavras-chave. Verificou-se que, deste total de trabalhos: (a) 300 abordavam temáticas concernentes a outras áreas do conhecimento, tais como Saúde, Sociologia, Educação, Aviação Civil, Psicopedagogia e Educação Física; (b) 78 tratavam de questões relativas a formação e atuação de psicólogos escolares; (c) 56 descreviam e analisavam iniciativas de formação continuada direcionadas a profissionais de áreas alheias à Psicologia Escolar, tais como professores, enfermeiros, médicos, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, engenheiros, gerentes e educadores físicos, psicólogos clínicos e psicólogos da saúde; (d); 48 expunham temáticas de outras áreas da Psicologia, a exemplo de Psicologia Clínica, Psicologia Organizacional, Neuropsicologia, Psicologia da Saúde, Psicologia Médica, Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia do Esporte; (e) 30 versavam sobre as

formações inicial e continuada de psicólogos; e (f) 6 expunham questões relacionadas ao desenvolvimento profissional de adultos. As informações construídas durante esse processo encontram-se disponíveis na secção de Anexos (Anexo 3), em tabela detalhando as temáticas de estudo levantadas e o quantitativo de produções recolhidas para os descritores trabalhados.

Após o levantamento inicial, procedeu-se à análise dos 78 trabalhos que tratavam de formação e atuação de psicólogos escolares quanto a seus títulos e/ou resumos. Nesse processo, foram descartados estudos cujas informações dispostas nas referidas seções indicavam que o foco das investigações conduzidas não consistia na formação continuada em Psicologia Escolar, chegando-se ao total de 32 referências.

Em seguida, foi checado se havia repetição entre esses 32 trabalhos que contemplavam a temática da formação continuada para psicólogos escolares. Esse procedimento se justifica pelo fato de terem sido verificadas 10 combinações de descritores em 8 diferentes bases de dados e 3 páginas de revistas científicas. Chegou-se, assim, ao total de 12 trabalhos científicos, produzidos de 2000 a 2019, acerca do tema investigado. Essas publicações se encontram descritas na Tabela 3 quanto a: (a) local de produção, (b) título, (c) autoria e (d) ano de publicação.

Tabela 3

Produções Científicas Internacionais, Recolhidas Mediante Busca em Base de Dados, que Tratam da Formação Continuada em Psicologia Escolar

Local de produção	Título e autoria	Ano de publicação
Estados Unidos da América	Continuing professional development needs and activities of school psychologists – Evelyn Fowler e Patti L. Harrison.	2001
China	Continuing professional development in School Psychology: Perspective from Hong Kong – Shui-Fong Lam e Mantak Yuen.	2004
Reino Unido	Changing professional views of continuing professional development doctorates in educational psychology – R. J. Sean Cameron, Norah Frederickson, Ingrid Lunt e Jane Lang.	2008
Estados Unidos da América	Professional development issues for school psychologists: What’s hot, what’s not in the United States – Andrew C. Wnek, Gabrielle Klein e Bruce A. Bracker.	2008
Reino Unido	The advance of research and evaluation skills by EPs: Implications for training and professional development – Miranda Eodanable e Fraser Lauchlan.	2009

Reino Unido	An innovative practitioner research model of continuing professional development: A case study of an educational psychologists' professional development programme in Scotland – Divya Jindal-Snape, Elizabeth Hannah, Elaine Smith, Wilma Barrow e Claire Kerr.	2009
México	La evolución de la perspectiva epistemológica en estudiantes de posgrado: El caso de los psicólogos escolares – Rosa del Carmen Flores, Araceli Otero e Marguerite Lavalleé.	2010
Estados Unidos da América	Improving school psychologists' knowledge and confidence pertinent to suicide prevention through professional development – Shannon Suldo, Troy Loker, Allison Friedrich, Ashley Sundman, Jennifer Cunningham, Bonnie Saari e Tracy Schatzberg.	2010
Espanha	¿Por qué un Máster en Psicología Educativa? – María Pérez Solís.	2011
Estados Unidos da América	School psychologists' continuing professional development preferences and practices – Jose M. Castillo, Michael J. Curtis, Ashley Chappel e Jennifer Cunningham.	2013
Portugal	Psicólogos escolares em Portugal: perfil e necessidades de formação – Sofia Abreu Mendes, Isabel Abreu-Lima e Leandro Silva Almeida.	2015
Estados Unidos da América	The continuing professional development of school psychologists in Georgia: A comparison to the national practice and preference survey – P. Dawn Tysinger, Jeffrey A. Tysinger, Terry D. Diamanduros e Rebecca Smith.	2015

Análises do Levantamento

Conforme relatam Jindal-Snape et al. (2009), nos últimos anos tem-se identificado, em todas as áreas do conhecimento, a imprescindibilidade de ações contínuas visando o desenvolvimento profissional. Esse panorama também é observado no que se refere à formação continuada para psicólogos escolares.

Globalmente, esse tipo de ação formativa tem sua relevância reconhecida. Contudo, há variações em relação aos órgãos ou instituições que se comprometem com a viabilização de ações promotoras de desenvolvimento profissional contínuo. Nos locais representados pelas produções recolhidas mediante revisão da literatura (Brasil, Estados Unidos da América, Portugal, Espanha, México, Reino Unido e China), pesquisadores auxiliam a estabelecer o desenvolvimento

profissional contínuo (CPD) como obrigação ética e profissional de psicólogos escolares. Castillo et al. (2013), por exemplo, rememoram que a edição de 1981 da revista *School Psychology Review* foi dedicada a disseminar a necessidade de que psicólogos escolares se comprometam com o próprio desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Especificamente no Reino Unido e nos Estados Unidos da América, essa recomendação é compartilhada também por instituições que regulamentam a profissão de psicólogo. Em 2000, no Reino Unido, os membros da Sociedade Britânica de Psicologia (BPS) votaram para que o desenvolvimento profissional contínuo (CPD) seja um requisito obrigatório para todos os psicólogos registrados que estejam atuando, exigindo-se atualmente o mínimo de 40 horas de CPD por ano (Jindal-Sanpe et al., 2009).

Já nos Estados Unidos da América (EUA), condiciona-se a renovação do registro de psicólogo escolar certificado nacionalmente (NCSP) ao cumprimento de 75 horas de CPD para cada período de três anos, incluindo 3 horas de formação sobre ética ou direito para psicólogos e 10 horas de atividades formativas conduzidas pela Associação Nacional de Psicólogos Escolares (NASP) ou pela Associação Americana de Psicologia (APA) (Castillo et al., 2013; Tysinger et al., 2015). Para além dessa exigência a nível nacional, os Estados possuem autonomia para definir o que exigirão dos psicólogos escolares não-registrados no NCSP. Para a renovação de certificados na Geórgia (EUA), por exemplo, são exigidas 100 horas de aprendizagem profissional ou de educação continuada por um período de cinco anos (Tysinger et al., 2015).

Em Portugal, Brasil, China, Espanha e México, ainda anseia-se pela regulamentação da obrigatoriedade da formação continuada. Exemplifica esse panorama o relato de Mendes et al. (2015) acerca da realidade portuguesa. Segundo os autores, qualquer profissional registrado como membro efetivo na Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP) pode atuar em contextos escolares, independentemente de sua formação teórico-prática. Essa informação, que se relaciona às características do sistema educativo português e às opções de formação disponíveis no país, permite compreender o predomínio do grau de licenciado entre os psicólogos escolares portugueses, enquanto outros países europeus costumam requerer formação especializada e/ou mestrado para o exercício da profissão (Mendes et al., 2015).

Cabe, ainda, destacar que, conforme Mendes et al. (2015), o enquadramento legal dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) não é cumprido no que se refere ao apoio à formação continuada dos psicólogos escolares. Essa ação, que ocorreria mediante o trabalho conjunto de Instituições de Ensino Superior, Ministério da Educação e associações científicas e profissionais, não foi implementada, tampouco vem sendo planejada.

Considerando que, em um cenário global, a formação continuada é percebida como imprescindível para uma prática profissional qualificada em Psicologia Escolar, esperava-se, com a revisão da literatura empreendida, encontrar amplitude de estudos relatando ou propondo avanços no que se refere a essa temática. Contudo, as duas buscas em bases de dados mostraram

que, no intervalo de 19 anos (2000 a 2019), apenas nove estudos brasileiros e doze artigos internacionais trataram da formação continuada em Psicologia Escolar, quantitativo que corresponde, respectivamente, a 0,43% e 2,31% do total de produções científicas recolhidas a partir dos descritores utilizados. Com relação ao levantamento realizado nos livros produzidos pelo GT de Psicologia Escolar e Educacional da ANPEPP, constatou-se que, no período de 22 anos (1996 a 2018), apenas cinco capítulos abordaram a referida temática, montante que representa 6,09% dos trabalhos publicados.

Esses dados permitem afirmar, em um primeiro momento, que há escassez de estudos a respeito do tema da formação continuada. Cabe, diante disso, discutir que interesses subjazem à lacuna na produção de conhecimento e de reflexões teórico-práticas no que se refere à formação continuada de psicólogos escolares.

A literatura analisada apresenta que, no contexto brasileiro, as iniciativas de formação continuada para psicólogos escolares foram desenvolvidas, pioneiramente, por pesquisadores e docentes do Laboratório de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (UnB). Segundo Marinho-Araujo e Almeida (2003, 2005, 2014) e Marinho-Araujo e Neves (2007a, 2007b), desde 1995 vêm sendo desenvolvidas, no âmbito das atividades do referido grupo, ações de acompanhamento e formação continuada de psicólogos escolares das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA) que atuam na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF). Esse processo de formação em serviço organiza-se por estudos de situações específicas da práxis, de reflexões teóricas e metodológicas acerca da especificidade na atuação psicológica e de uma proposta de atuação institucional, relacional e preventiva defendida por Araujo (2003) e Marinho-Araujo (2014).

A partir da análise empreendida em relação à autoria das produções levantadas, verificou-se que pesquisadoras do referido Laboratório (Araujo, 2003; Dutra-Freitas, 2017; Dutra-Freitas & Marinho-Araujo, 2017; Marinho-Araujo, 2005a, 2005b; Marinho-Araujo & Almeida, 2003, 2005; Marinho-Araujo & Neves, 2006, 2007a, 2007b; Mendes, 2011) permanecem protagonizando discussões sobre a formação continuada de psicólogos escolares. Apenas três das produções analisadas foram elaboradas em outros contextos: a região do Triângulo Mineiro (Lopes, 2016; Lopes & Silva, 2018) e o município de João Pessoa (Braz Aquino, Bezerra, Vicente, Nascimento & Silva, 2018).

Diante desta informação, considera-se imperativo reiniciar debates críticos e propositivos acerca da formação continuada para psicólogos escolares, de modo que esse tipo de ação seja fomentado nas diversas regiões do Brasil, destacadamente em Estados e Municípios que contam com os referidos profissionais no quadro de suas instituições. Defende-se, no presente estudo, que esforços visando assegurar a consolidação, o fortalecimento e a expansão de iniciativas de formação continuada devem ser empreendidos destacadamente pelas Instituições de Ensino Superior, consideradas como contextos privilegiados para produção e circulação de conhecimento

e para projeção de formas inovadoras de intervenção frente à realidade (Marinho-Araujo & Neves, 2006).

Mediante a análise dos artigos internacionais recolhidos por meio de procedimentos de revisão da literatura, não foi possível identificar – como ocorreu em relação às produções brasileiras – a gênese da oferta de formação continuada em Psicologia Escolar em Portugal, Estados Unidos da América, China, México, Espanha e Reino Unido. Apenas constatou-se que pesquisadores norte-americanos protagonizam, há muitas décadas, as discussões a respeito da temática e que as diretrizes e normas da Associação Nacional de Psicólogos Escolares (NASP) e da Associação Americana de Psicologia (APA) têm inspirado países que anseiam pela regulamentação da obrigatoriedade da formação continuada em Psicologia Escolar, a exemplo de China (Lam & Yuen, 2004) e Portugal (Mendes et al., 2015).

Uma vez identificada e discutida a dimensão referente aos autores e instituições dos estudos sobre formação continuada de psicólogos escolares, procedeu-se à análise articulada das referências nacionais e internacionais encontradas considerando seus objetivos e metodologias de pesquisa. As informações apreendidas a este respeito encontram-se sintetizadas na Tabela 4.

Tabela 4

Análise dos Trabalhos Científicos Sobre Formação Continuada Para Psicólogos Escolares Quanto a Objetivos e Metodologias de Pesquisa

Estudos nacionais	
Referência e tipo de produção	Objetivo e metodologia de pesquisa
Mendes (2011) Dissertação	<p>Objetivo: Pesquisar o potencial transformador da mediação estética da oficina lúdica no processo de formação continuada de psicólogos escolares.</p> <hr/> <p>Participantes: Psicólogos escolares das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA) da Secretaria de Educação do Distrito Federal.</p> <hr/> <p>Estratégia metodológica: Pesquisa-intervenção envolvendo a realização de oficinas lúdicas.</p>
Lopes (2016) Dissertação	<p>Objetivo: Conhecer e analisar as necessidades de formação continuada de psicólogos que trabalham com demandas escolares na região do Triângulo Mineiro.</p>
Lopes e Silva (2018) Artigo	<p>Participantes: Psicólogos do Triângulo Mineiro que atuam com demandas escolares.</p> <hr/> <p>Estratégia metodológica: Pesquisa de campo, envolvendo realização de entrevistas semiestruturadas e produção de diário de campo para registro de observações e reflexões produzidas durante os momentos de entrevista.</p>
Dutra-Freitas (2017) Dissertação	<p>Objetivo: Elaborar e desenvolver uma formação continuada com um grupo de psicólogos escolares atuantes nas Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA) de Ceilândia/DF.</p>
Dutra-Freitas e Marinho-Araujo Capítulo de livro	<p>Participantes: Psicólogos escolares da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Educação do Distrito Federal – Regional de Ceilândia.</p> <hr/> <p>Estratégia metodológica: Pesquisa-intervenção, envolvendo o uso de mediação estética, sínteses mediadoras, momentos coletivos e exercícios teórico-práticos.</p>

Araujo (2003) Tese	<p>Objetivo: Utilizar a abordagem por competências para promover o aprimoramento profissional dos psicólogos escolares da Secretaria de Educação do Distrito Federal, de forma a oportunizar-lhes transformações na construção de sua identidade e na sua atuação, a partir de ações de capacitação continuada em serviço, visando a atualização e o aprofundamento sobre a produção teórico-metodológica na área e o incentivo a novas formas de atuação e de pesquisas.</p> <p>Participantes: Psicólogos escolares das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Educação do Distrito Federal.</p> <p>Estratégia metodológica: Pesquisa-ação, envolvendo a realização de cursos de capacitação e momentos de assessoria ao trabalho coletivo.</p>
Marinho-Araujo (2005a) Artigo	<p>Objetivo: Utilizar a abordagem por competências para promover o aprimoramento profissional dos psicólogos escolares da SEDF, a partir de ações de capacitação continuada em serviço.</p> <p>Participantes: Psicólogos escolares das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Educação do Distrito Federal.</p> <p>Estratégia metodológica: Pesquisa-ação, envolvendo a realização de cursos de capacitação e momentos de assessoria ao trabalho coletivo.</p>
Marinho-Araujo (2005b) Artigo	<p>Objetivo: Discutir a consolidação da identidade profissional de psicólogos escolares.</p> <p>Participantes: Não se aplica.</p> <p>Estratégia metodológica: Pesquisa bibliográfica.</p>
Marinho-Araujo e Neves (2006) Artigo	<p>Objetivo: Relatar experiências de extensão universitária que refletem o compromisso da Psicologia Escolar com as demandas sociais, especialmente no que se refere ao acompanhamento e assessoria aos profissionais da área que atuam em escolas públicas do Distrito Federal.</p> <p>Participantes: Psicólogos escolares das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Educação do Distrito Federal.</p>

	<p>Estratégia metodológica: Pesquisa-ação, envolvendo a realização de: (a) ações sistemáticas de acompanhamento e assessoria à atuação em Psicologia Escolar preventiva, com o foco de inserção, compreensão, análise e intervenção na realidade escolar voltado para a perspectiva institucional relacional; e (b) cursos de extensão universitária, contemplando aspectos teórico-metodológicos na articulação Psicologia e Educação.</p>
<p>Marinho-Araujo e Neves (2007b) Artigo</p>	<p>Objetivo: Apresentar ações ligadas à formação continuada em serviço de psicólogos escolares da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.</p> <p>Participantes: Psicólogos escolares das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Educação do Distrito Federal.</p> <p>Estratégia metodológica: Pesquisa-ação, envolvendo a realização de um curso de extensão universitária de 120 horas/aula, destinado a 52 psicólogos das EEAA/SEE-DF.</p>
<p>Marinho-Araujo e Almeida (2003) Capítulo de livro</p>	<p>Objetivo: Relatar, refletir e debater sobre a experiência de conduzir ações de capacitação e aperfeiçoamento contínuo de psicólogos escolares que atuam na Secretaria de Educação do Distrito Federal.</p> <p>Participantes: Psicólogos escolares das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Educação do Distrito Federal.</p> <p>Estratégia metodológica: Pesquisa-ação, envolvendo a estruturação de uma capacitação continuada em serviço norteada pela abordagem por competências e composta por cursos de capacitação e acompanhamento assessorado da prática profissional.</p>
<p>Marinho-Araujo e Almeida (2005) Capítulo de livro</p>	<p>Objetivo: Discutir a construção da identidade profissional do psicólogo escolar em uma dimensão formativa ampliada, configurada por um contexto de desenvolvimento profissional.</p> <p>Participantes: Não se aplica.</p> <p>Estratégia metodológica: Pesquisa bibliográfica.</p>

Marinho-Araujo e Neves (2007a) Capítulo de livro	<p>Objetivo: Apresentar ações de formação continuada desenvolvidas mediante atividades de extensão universitária e de especialização lato sensu.</p> <p>Participantes: Psicólogos escolares das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Educação do Distrito Federal.</p> <p>Estratégia metodológica: Pesquisa-ação.</p>
Braz Aquino et al. (2018) Capítulo de livro	<p>Objetivo: Discutir e demonstrar a relevância da formação continuada na atuação do psicólogo em contextos de educação.</p> <p>Participantes: Seis psicólogas escolares que atuam em escolas públicas da rede municipal de ensino de João Pessoa.</p> <p>Estratégia metodológica: Pesquisa-intervenção, envolvendo momentos de socialização de conhecimentos técnico-científicos da área de Psicologia Escolar, escuta psicológica das profissionais, mediação estética, elaboração coletiva de documentos norteadores da prática profissional, elaboração de sínteses e memoriais, construção de pautas de ações.</p>
Estudos internacionais	
Referência e tipo de produção	Objetivo e metodologia de pesquisa
Tysinger et al. (2015) Artigo	<p>Objetivo: Investigar as percepções e o engajamento dos profissionais que integram a Associação de Psicólogos Escolares da Geórgia (GASP) em relação ao desenvolvimento profissional contínuo.</p> <p>Participantes: 95 psicólogos escolares cadastrados na GASP.</p> <p>Estratégia metodológica: Envio de questionário online desenvolvido por Castillo et al. (2013).</p>
Mendes et al. (2015) Artigo	<p>Objetivo: Analisar o perfil de formação dos psicólogos escolares portugueses.</p> <p>Participantes: 477 psicólogos escolares que atuavam em instituições públicas e privadas portuguesas.</p> <p>Estratégia metodológica: Envio de questionário online elaborado pelos autores, que continha itens referentes ao percurso acadêmico e às necessidades de formação dos profissionais participantes.</p>
Castillo et al. (2013)	<p>Objetivo: Investir as atividades de desenvolvimento profissional contínuo dos psicólogos escolares.</p>

Artigo	Participantes: 510 psicólogos escolares cadastrados como membros regulares da NASP. Estratégia metodológica: Envio de questionário online elaborado pelos autores.
Solís (2011) Artigo	Objetivo: Evidenciar a necessidade de se exigir mestrado aos psicólogos que desejem atuar nos Serviços de Apoio e Orientação Educacional e apresentar sugestões para essa formação continuada, de modo a dirimir que professores especializados em orientação educacional os substituam nos serviços mencionados e desempenhem funções específicas da Psicologia, tais como: avaliação diagnóstica, assessoramento psicológico e intervenção frente às necessidades educativas especiais. Participantes: Não se aplica. Estratégia metodológica: Pesquisa bibliográfica.
Suldo, Loker, Sundman, Cunningham, Saari e Schatzbertg (2010) Artigo	Objetivo: Avaliar uma intervenção de desenvolvimento profissional de psicólogos escolares voltada à prevenção do suicídio. Participantes: 57 psicólogos escolares. Estratégia metodológica: Pesquisa-ação envolvendo questionários, grupos focais e workshops.
Flores, Otero e Lavallesc (2010) Artigo	Objetivo: Avaliar um programa de mestrado em Psicologia Escolar, no qual os estudantes participam de atividades em sala de aula visando a formação teórico-metodológica e de um serviço profissional em que atende adolescentes com problemas de aprendizagem e seus responsáveis e professores. Participantes: 12 estudantes do mestrado em Psicologia Escolar. Estratégia metodológica: Estudo longitudinal realizado em cada um dos quatro semestres de duração do mestrado. Foram realizadas entrevistas abertas.
Jindal-Snape et al. (2009) Artigo	Objetivo: Investigar as percepções de psicólogos escolares em relação à eficácia do Programa de Desenvolvimento Profissional (PDP) escocês. Participantes: 27 psicólogos escolares que participavam do PDP.

	Estratégia metodológica: Pesquisa multimetodológica, que compreendeu um questionário online, grupos focais e entrevistas.
Eodanable e Lauchlan (2009) Artigo	Objetivo: Investigar se há necessidade de os psicólogos escolares desenvolverem habilidades relacionadas a pesquisa e avaliação. Participantes: Não se aplica. Estratégia metodológica: Pesquisa bibliográfica.
Wnek, Klein e Bracker (2008) Artigo	Objetivo: Investigar se os avanços concretizados na área de Psicologia Escolar impactaram as práticas profissionais e fomentaram o desejo de desenvolvimento profissional adicional. Participantes: 366 psicólogos escolares cadastrados como membros regulares da NASP. Estratégia metodológica: Envio de questionário online elaborado pelos autores com base na literatura acerca dos papéis e funções de psicólogos escolares.
Cameron, Frederickson, Lunt e Lang (2008) Artigo	Objetivo: Avaliar se os programas do Reino Unido que ofertam doutorado para psicólogos escolares atuantes passaram por reestruturações a partir: (a) das críticas levantadas por Cameron em 1998 em pesquisa envolvendo grupos focais; (b) das reformulações de papéis, funções e ações de professores de Psicologia com base nos relatórios do Governo; e (c) das novas demandas da prática profissional. Participantes: 12 psicólogos escolares do Reino Unido. Estratégia metodológica: Abordagem multimetodológica, que abrangeu: (a) análise dos resultados de oito grupos focais ocorridos em 1998 sob o propósito de discutir a criação de programas de doutoramento a tempo parcial para profissionais atuantes e (b) envio de questionário online, produzido em 2007 pelos autores à luz discussões que haviam ocorrido nos grupos focais mencionados.
Lam e Yuen (2004) Artigo	Objetivo: Investigar tipos, frequência, popularidade e qualidade de ações que visam o desenvolvimento profissional contínuo de psicólogos escolares.

	Participantes: 32 psicólogos escolares de Hong Kong.
	Estratégia metodológica: Envio de questionário online.
Fowler e Harrison (2001)	Objetivo: Investigar as necessidades de desenvolvimento profissional contínuo de psicólogos escolares norte-americanos.
Artigo	Participantes: 235 psicólogos escolares cadastrados como membros regulares da NASP.
	Estratégia metodológica: Envio de questionário online elaborado pelos autores a partir de um inventário de necessidades de CPD elaborado no início da década de 1990 por Fowler.

O resultado da análise dos objetivos indica a existência de uma compreensão compartilhada pelos autores (Araujo, 2003; Braz Aquino et al., 2018; Cameron et al., 2008; Castillo et al., 2013; Dutra-Freitas, 2017; Dutra-Freitas & Marinho-Araujo, 2018; Eodanable & Lauchlan, 2009; Flores et al., 2010; Fowler & Harrison, 2001; Jindal-Snape et al., 2009; Lan & Yuen, 2004; Lopes, 2016; Lopes & Silva, 2018; Solís, 2011; Marinho-Araujo, 2005a, 2005b; Marinho-Araujo & Almeida, 2003, 2005; Marinho-Araujo & Neves, 2006, 2007a, 2007b; Mendes, 2011; Mendes et al., 2015; Suldo et al., 2010; Tysinger et al., 2015; Wnek et al., 2008) sobre a constituição da formação continuada como estratégia privilegiada para a (re)construção da identidade profissional do psicólogo escolar e das competências a ela associadas. Visando assegurar esses processos, a maioria das pesquisadoras brasileiras propôs estudos interventivos de base qualitativa (Araujo, 2003; Braz Aquino et al., 2018; Dutra-Freitas, 2017; Dutra-Freitas & Marinho-Araujo, 2017; Marinho-Araujo, 2005a; Marinho-Araujo & Almeida, 2003, 2005; Marinho-Araujo & Neves, 2006, 2007a, 2007b; Mendes, 2011).

No cenário nacional, as estratégias metodológicas da pesquisa-intervenção ou da pesquisa-ação têm sido recorrentes face à relevância de conciliar a construção das informações empíricas às intervenções mediadoras de transformações na realidade estudada, como afirmam autores que discutem metodologia de pesquisa (Cassab & Cassab, 2008; Castro, 2008; Dutra-Freitas, 2017, Kastrup, 2008; Mendes, Pezzato, & Sacardo, 2016; Moreira, 2008; Paulon & Romagnoli, 2010; Portugal, 2008; Rocha, 2006; Rocha & Uziel, 2008; Sato, 2008; Silveira, Rezende, & Moura, 2010; Machado, 2014). Essa recorrência de pesquisas interventivas não foi observada nas produções internacionais analisadas, uma vez que, dos 12 artigos recolhidos, apenas o elaborado por Suldo et al. (2010) consistiu em pesquisa-ação.

Nas pesquisas interventivas analisadas, observou-se predominância de iniciativas de formação continuada na forma de assessorias teórico-práticas junto a psicólogos escolares que atuam em instituições de Educação Básica da rede pública de ensino (Araujo, 2003; Braz Aquino et al., 2018; Dutra-Freitas, 2017; Dutra-Freitas & Marinho-Araujo, 2017; Marinho-Araujo, 2005a; Marinho-Araujo & Neves, 2006, 2007b; Mendes, 2011). No estudo conduzido por Suldo et al. (2010), não são caracterizadas as instituições em que atuam os psicólogos escolares participantes, tampouco nomeado o distrito em que se localizam.

A literatura refere a existência de estudos acerca das possibilidades e especificidades da atuação de psicólogos escolares em contextos diferenciados como organizações não governamentais (Galvão & Marinho-Araujo, 2017; Dadico & Souza, 2010), escolas privadas (Gomes & Souza, 2009; Souza, Ribeiro & Silva, 2011; Bray, 2015), e instituições de ensino superior (Feitosa & Marinho-Araujo, 2016, 2018; Marinho-Araujo, 2009b, 2014; Marinho-Araujo & Almeida, 2017; Matos, Santos & Dazzani, 2016; Moura & Facci, 2016). Aponta-se como relevante lançar mão das informações já construídas a respeito das demandas e necessidades configuradas nos referidos contextos de atuação de psicólogos escolares para delinear e executar

iniciativas de formação continuada que levem a reflexões e (re)configurações de concepções e práticas coerentes com o paradigma institucional e crítico defendido para a área da Psicologia Escolar.

A partir da revisão realizada, nos estudos que não englobaram intervenções no âmbito da formação continuada para psicólogos escolares (Cameron et al., 2008; Castillo et al., 2013; Eodanable e Lauchlan, 2009; Flores et al., 2010; Fowler e Harrison, 2001; Jindal-Snape et al., 2009; Lam e Yuen, 2004; Lopes, 2016; Lopes e Silva, 2016; Marinho-Araujo, 2005b; Mendes et al., 2015; Tysinger et al., 2015; Solís, 2011; Wnek et al., 2008), foram observados progressos às discussões sobre a temática, pois os autores, ao acompanharem ações formativas ou empreenderem revisões bibliográficas a esse respeito, apresentaram sugestões metodológicas visando a transformação da identidade profissional e das práticas do psicólogo escolar.

Outra análise empreendida a partir dos estudos sobre formação continuada para psicólogos escolares refere-se à existência de consenso sobre a relevância de, no âmbito dessa formação, serem planejados intencionalmente momentos de reflexão teórico-prática (Araujo, 2003; Braz Aquino et al., 2018; Cameron et al., 2008; Castillo et al., 2013; Dutra-Freitas, 2017; Dutra-Freitas & Marinho-Araujo, 2018; Eodanable & Lauchlan, 2009; Flores et al., 2010; Fowler & Harrison, 2001; Jindal-Snape et al., 2009; Lan & Yuen, 2004; Lopes, 2016; Lopes & Silva, 2018; Solís, 2011; Marinho-Araujo, 2005a, 2005b; Marinho-Araujo & Almeida, 2003, 2005; Marinho-Araujo & Neves, 2006, 2007a, 2007b; Mendes, 2011; Mendes et al., 2015; Suldo et al., 2010; Tysinger et al., 2015; Wnek et al., 2008). Para alcançar esta finalidade, foram utilizadas, nas pesquisas de caráter interventivo, diversas estratégias metodológicas, como: (a) estudo e discussão de produções teórico-metodológicas da área (Araujo, 2003; Braz Aquino et al., 2018; Dutra-Freitas, 2017; Dutra-Freitas & Marinho-Araujo, 2018; Marinho-Araujo, 2005a; Marinho-Araujo & Neves, 2006, 2007b); (b) análise de estudos de caso reais ou fictícios (Dutra-Freitas, 2017; Dutra-Freitas & Marinho-Araujo, 2018); (c) produção coletiva de instrumentos para planejamento da rotina de trabalho e registro da atuação (Braz Aquino et al., 2018; Dutra-Freitas, 2017; Dutra-Freitas & Marinho-Araujo, 2018; Suldo et al., 2010); (d) mediações estéticas (Braz Aquino et al., 2018; Dutra-Freitas, 2017; Dutra-Freitas & Marinho-Araujo, 2018; Mendes, 2011); (e) elaboração de memoriais (Araujo, 2003; Braz Aquino et al., 2018); (f) apresentação de síntese integrativa dos sentidos circulados (Dutra-Freitas, 2017; Dutra-Freitas & Marinho-Araujo, 2018; Braz Aquino et al., 2018); e (g) sistematização de pautas de ação (Braz Aquino et al., 2018).

Verificou-se que elaboração de memoriais, estudo e discussão de produções teórico-metodológicas da área e análise de estudos de caso reais ou fictícios favoreceram uma epistemologia da ação, definida por Marinho-Araujo (2005a) como um movimento dialético em que o conhecimento se transforma na ação e a ação se converte em conhecimento. Isso ocorre à medida que, com as referidas estratégias metodológicas, são oportunizados momentos para exercício do olhar crítico e reflexivo sobre a prática. A recorrência destes momentos favorece a

conscientização de que é imprescindível, na prática em Psicologia Escolar, que o processo de reflexão/ação/reflexão seja constante, e não apenas ocorra em casos de demandas emergenciais ou de ações que não alcançaram as finalidades planejadas.

A produção coletiva de instrumentos para planejamento da rotina de trabalho e registro da atuação, utilizada por Dutra-Freitas (2017) na sua proposta de formação continuada, possibilitou a emergência de ações interativas e cooperativas a partir de objetivos compartilhados pelos próprios participantes durante a pesquisa intervenção, favorecendo novos processos marcados por trocas, reflexões, negociações, arranjos, ajudas mútuas, apoio, etc., à medida que iam elaborando, revendo e construindo, em autoria coletiva, instrumentos e procedimentos. Além disso, essa metodologia constituiu-se como relevante recurso para favorecer processos criativos e de inovação frente a desafios já enfrentados no cotidiano dos profissionais, contribuindo na criação de rotinas institucionais para orientar as práticas dos psicólogos escolares. Cabe ressaltar que, quando se defende a sistematização e a organização do trabalho coletivo, como foi o caso do estudo de Dutra-Freitas (2017), não se objetiva criar um trabalho automatizado e alienado das intencionalidades que o subjazem; o que se almeja é assegurar a materialização de uma organização que viabilize uma atuação intencionalmente planejada nas distintas dimensões interventivas.

No que se refere à promoção de mediações estéticas, estas são compreendidas, nos trabalhos de Dutra-Freitas (2017) e Mendes (2011), como um “conjunto de elementos simbólicos qualitativamente diferenciados por sua dimensão sensível, lúdica, criativa, imaginária e fantástica, que posicionam-se como um elo intermediário entre o sujeito e o contexto no qual está inserido” (Mendes, 2011, p. 13). Partindo desse entendimento, as pesquisadoras lançaram mão, durante a formação continuada para psicólogos escolares, de manifestações artísticas que, conforme defendem autoras que discutem a temática da mediação estética (Andrada, 2016; Mendes & Marinho-Araujo, 2016; Petroni & Pisolatti, 2016; Souza, 2016a; Souza, Petroni & Dugnani, 2011; Zanella, 2007), exercem influências sobre a dimensão afetiva dos profissionais, permitindo olhares e sentimentos qualitativamente diferenciados e tornando possíveis processos reflexivos e a produção de novas compreensões sobre o fenômeno pesquisado. Por meio da mediação estética, Dutra-Freitas (2017) e Mendes (2011) favoreceram processos de conscientização que estão na base da reconfiguração de sentidos e da transformação de concepções e práticas dos psicólogos escolares que participaram das formações continuadas desenvolvidas.

As mediações promovidas a partir do emprego intencional das diversas estratégias teórico-metodológicas descritas – estudo e discussão de produções teórico-metodológicas da área, análise de estudos de caso reais ou fictícios, produção coletiva de instrumentos para planejamento da rotina de trabalho e registro da atuação, mediações estéticas e elaboração de memoriais – levaram a diferentes resultados. Esses se encontram sintetizados na Tabela 5.

Tabela 5

Análise dos Trabalhos Científicos Acerca da Formação Continuada para Psicólogos Escolares Quanto aos Resultados

Estudos nacionais	
Referência	Resultado
Mendes (2011)	Ressignificação da atuação profissional a partir dos processos reflexivos ocorridos por meio das mediações estéticas realizadas no âmbito das oficinas lúdicas.
Lopes (2016) Lopes e Silva (2018)	Identificação das necessidades formativas de psicólogos que atuam, no Triângulo Mineiro, com demandas escolares.
Dutra-Freitas (2017) Dutra-Freitas e Marinho-Araujo (2018)	Mudanças de concepções e práticas acerca da atuação institucional em Psicologia Escolar e desenvolvimento de funções psicológicas complexas, tais como: análise, síntese, pensamento crítico, tomada de decisão, imaginação, sensibilidade estética, volição, planejamento, intencionalidade e autonomia.
Araujo (2003)	Fortalecimento das bases teórico-conceituais que subsidiam a intervenção do psicólogo escolar e construção de sua identidade profissional, a partir do desenvolvimento compartilhado, corresponsável e reflexivo de competências necessárias à prática profissional.
Marinho-Araujo (2005a)	Construção da identidade profissional do psicólogo escolar, a partir do desenvolvimento compartilhado, corresponsável e reflexivo de competências e habilidades necessárias à prática profissional.
Marinho-Araujo (2005b)	Produção de reflexões teórico-práticas que auxiliam a compreensão da identidade profissional do psicólogo escolar e o delineamento de estratégias interventivas para consolidá-la.
Marinho-Araujo & Neves (2006)	Apropriações teórico-conceituais acerca da Psicologia Escolar e desenvolvimento de competências coletivas.
Marinho-Araujo & Neves (2007b)	Mediação de apropriações teórico-conceituais sobre as relações entre Psicologia e Educação e desenvolvimento de competências coletivas em função de tarefas comuns em um contexto compartilhado.

Marinho-Araujo e Almeida (2003) O acompanhamento e a assessoria aos psicólogos escolares que atuam nas EEAA/SEDF contribuíram para um redesenho das ações na direção de uma perspectiva relacional e preventiva de atuação.

Marinho-Araujo e Almeida (2005) Os psicólogos escolares foram mobilizados a reconhecer as especificidades de sua identidade profissional e as competências necessárias para seu exercício profissional.

Braz Aquino et al. (2018) Foram oportunizados processos de conscientização que favoreceram a ressignificação e a reconstrução colaborativa de práticas profissionais em prol de ações críticas, reflexivas, transformadoras e emancipatórias.

Estudos internacionais

Referência	Resultado
Tysinger, et al. (2015)	Os psicólogos escolares mostraram-se satisfeitos com a quantidade de ações desenvolvidas pela GASP visando o desenvolvimento profissional contínuo de seus membros. Verificou-se que a principal razão para a participação do CPD foi desfrutar de novo aprendizado, seguida de responsabilidade e de exigência para renovar a credencial estadual para a prática. Já como impedimentos para a conclusão do CPD, foram levantados carga de trabalho e custo da viagem ou da taxa de inscrição. Foi constatado engajamento em atividades online de webinar e na conferência da Associação Estadual de Psicologia Escolar. Além disso, levantou-se como tópicos de interesse dos psicólogos escolares a avaliação psicoeducacional e as modalidades de intervenção e como necessidades formativas neuropsicologia, solução de problemas e intervenções comportamentais e socioemocionais.
Mendes et al. (2015)	89% dos psicólogos escolares identificaram necessidades de formação continuada e relataram interesse de participar de ações de desenvolvimento profissional que permitam não apenas a apropriação teórica, mas principalmente a prática, acerca de: (a) dificuldades de aprendizagem; (b) avaliação psicológica; (c) educação especial; (d) consulta psicológica; (e) orientação vocacional. Os autores analisaram que essa demanda se relaciona ao anseio de desenvolver competências que atendam às demandas escolares.
Castillo et al. (2013)	Verificou-se que os participantes apresentavam engajamento em iniciativas de CPD, investindo tempo e recursos financeiros nessa atividade motivados por três questões principais: (a) a crença de que se

trata de uma responsabilidade profissional; (b) a realização de novos aprendizados; e (c) o fato de ser requisito para credenciamento estadual ou nacional. Dentre os tópicos de interesse identificados na pesquisa, constam: intervenção acadêmica, comportamental e socioemocional, rastreamento acadêmico e acompanhamento de progressos. Esses temas já vinham sendo contemplados nas formações do ano anterior à pesquisa. Constatou, ainda, a existência de barreiras ao envolvimento em CPD, quais sejam: custo das taxas de inscrição e de viagem, carga de trabalho pesada, obrigações familiares e dificuldade para obter licença remunerada.

Solís (2011) Defende-se um mestrado exclusivo para graduados em Psicologia, que conte com 90 créditos, distribuídos em diversos conteúdos transversais, comuns e complementares, práticas profissionais supervisionadas e projeto final de mestrado. Essa forma de estruturação é consonante ao acordo estabelecido em 21 de setembro de 2010, na Faculdade de Psicologia da Universidade Complutense de Madrid, entre a Conferência de Decanos de Psicologia, o Conselho Geral de Colégios Oficiais de Psicológicos, a Federação de Associações de Diretores de Centros Educacionais Públicos, a Confederação Espanhola de Associações de Mães e Pais de Alunos e a Confederação Católica Nacional de Pais de Família e Pais de Alunos.

Suldo et al. (2010) Os participantes se ampliaram seus conhecimentos sobre o suicídio juvenil, passaram a se sentir mais seguros para lidar com essa questão e modificaram suas estratégias de avaliação e intervenção, buscando aproximá-las do paradigma de prevenção e pós-evitação.

Flores et al. (2010) Uma formação que combina prática profissional e ensino disciplinar contribui para que os estudantes adquiram, ampliem, aprofundem e refinem seus conhecimentos. Esse formato possibilitou que os participantes fizessem maior uso do que aprendiam ao longo do curso, bem como que refletissem sobre o processo de aprendizagem dos adolescentes que atendiam à luz do seu próprio processo e das estratégias psicopedagógicas a que tinham acesso.

Jindal-Snape et al. (2009) O PDP foi bem avaliado pelos psicólogos escolares escoceses, tendo contribuído para: (a) apropriação de conhecimentos básicos, (b) desenvolvimento de habilidades de pesquisa; e (c) atualização e melhora das práticas profissionais.

Eodanable e Lauchlan (2009)	Embora, no Reino Unido, a pesquisa seja reconhecida como uma das principais funções do psicólogo escolar, essa prática não vem sendo valorizada pela autoridade local, os Serviços de Psicologia Escolar (EPSs).
Wnek et al. (2008)	Foram levantados como temas de interesse dos psicólogos escolares: (a) intervenções junto a estudantes com necessidades educativas especiais; (b) diferenciação entre desajustamentos sociais e distúrbios emocionais graves; (c) formas de relacionar avaliação e intervenção; (d) avaliação e tratamento de problemas comportamentais; (e) prevenção de violência; (f) diagnóstico de problemas de leitura; (g) identificação de alunos com problemas de processamento; (h) assédio moral dos estudantes; (g) formas de lidar com alunos que apresentam perdas significativas. Constatou-se, ainda, a necessidade de que os psicólogos escolares sejam protagonistas de sua formação continuada, tendo clareza sobre suas necessidades e interesses e requerendo que eles sejam contemplados nos treinamentos conduzidos pelas organizacionais locais, estaduais, nacionais e internacionais.
Cameron et al. (2008)	Os participantes da pesquisa de acompanhamento (2007) avaliaram positivamente as mudanças ocorridas nos programas de doutorado em Psicologia Escolar, considerando que elas contribuirão para aprimorar a prática profissional. A percepção, socializada em 1998, de que havia uma ênfase excessiva em questões acadêmicas foi revista, passando a se compreender que teoria e prática são dimensões indissociáveis. Mantiveram-se as dificuldades referentes a conciliar o doutorado com o trabalho, bem como a não-valorização do título por parte das instituições empregadoras dos profissionais participantes.
Lam e Yuen (2004)	Verificou-se que as atividades mais populares de desenvolvimento profissional contínuo são conferências/seminários, estudo individual e supervisão, havendo variação de acordo com o tipo de trabalho desenvolvido. Constatou-se que os participantes se interessam por temas tanto de natureza curativa quanto de ordem preventiva/de desenvolvimento. Observou-se a necessidade de que as ações de CPD disponibilizadas a psicólogos escolares de Hong Kong sejam revistas à luz dos padrões profissionais recomendados, tais como as normas do NASP para prestação de serviços psicológicos escolares e os requisitos da APA para a supervisão profissional, e reguladas por instituições

específicas, de modo a assegurar que serão contempladas temáticas diretamente relacionadas às demandas da profissão.

Fowler e Harrison (2001) Verificou-se que as principais necessidades de CPD dos psicólogos escolares norte-americanos consistem na consulta e no atendimento direto. Constatou-se ainda que a principal atividade de CPD de que participam consiste em workshops, de frequência trimestral.

Para demonstrar os resultados dessas pesquisas, os autores utilizaram diversas estratégias metodológicas para avaliação e acompanhamento das mudanças desencadeadas ao longo do processo de formação continuada. Nos estudos não-interventivos, houve predomínio da realização de análises qualitativas, seja em relação aos resultados de pesquisa-ação ou às respostas obtidas por meio da realização de entrevistas ou da aplicação de questionários online (Cameron et al., 2008; Castillo et al., 2013; Fowler & Harrison, 2001; Flores et al., 2010; Jindal-Snape et al., 2009; Lam & Yuen, 2004; Mendes et al., 2015; Suldo et al., 2010; Tysinger, et al., 2015; Wnek et al., 2008).

Nos estudos interventivos, a principal estratégia utilizada para investigar os efeitos da formação continuada na prática profissional de psicólogos escolares consistiu na análise das competências mobilizadas e/ou desenvolvidas pelos profissionais ao longo do processo formativo (Araujo, 2003; Marinho-Araujo, 2005a; Marinho-Araujo & Neves, 2006, 2007b). Entendeu-se a competência como “recurso e ferramenta que habilita o sujeito a dominar, com intencionalidade e segurança, contextos técnicos e complexos, diante dos quais ele pode fazer opções éticas e transformadoras” (Marinho-Araujo, 2005b, p. 94). Para avaliar se, no âmbito da formação continuada, foram efetivadas aproximações ao perfil profissional proposto para os psicólogos escolares, Araujo (2003), Marinho-Araujo (2005a), Marinho-Araujo e Neves (2006, 2007b) procederam com a análise de conteúdo (Bardin, 1977/2008) dos registros orais e escritos (memoriais, documentos, anotações, etc.) produzidos nos momentos da pesquisa-ação.

Como resultado dos estudos referidos, verificou-se que, com o fortalecimento das bases teórico-conceituais que subsidiam a intervenção psicológica em instituições escolares e com a produção de reflexões teórico-práticas, os psicólogos escolares compreenderam com maior clareza as especificidades da identidade profissional que compartilham. Mediante essa clareza, passaram ao reconhecimento da mobilização ou do desenvolvimento de competências teóricas, técnicas, pessoais, interpessoais, éticas e estéticas para auxiliar práticas intencionalmente planejadas para a promoção de ações institucionais, relacionais e preventivas que levem à potencialização de processos de aprendizagem e desenvolvimento no contexto escolar (Araujo, 2003; Marinho-Araujo, 2005a, 2005b; Marinho-Araujo e Neves, 2006, 2007b).

É importante ressaltar que, nos cinco estudos que não se nortearam diretamente pela abordagem de competências (Braz Aquino et al., 2018; Dutra-Freitas, 2017; Dutra-Freitas & Marinho-Araujo, 2018; Mendes, 2011; Suldo, 2010), foi compartilhada a defesa de que a formação continuada contribuiu para que se concretizassem as competências teóricas, técnicas, práticas, pessoais, interpessoais, éticas e estéticas (Araujo, 2003) necessárias às especificidades da atuação em Psicologia Escolar. Contudo, a afirmação de que as referidas competências foram desenvolvidas ao longo do processo de formação continuada se fundamentou em análises gerais produzidas pelos autores, e não por processos de avaliação e acompanhamento de desenvolvimento dessas competências. Considera-se que esses processos teriam sido de grande valia para os estudos conduzidos por Braz Aquino et al. (2018), Dutra-Freitas (2017), Dutra-Freitas e Marinho-Araujo (2018), Mendes (2011) e Suldo (2010), pois possibilitariam a análise processual de (re)configurações na identidade profissional dos participantes, de modo a, de acordo com os resultados verificados, subsidiar (re)planejamentos nas estratégias teóricas e metodológicas de formação visando fomentar transformações identitárias.

Mendes (2011), Dutra-Freitas (2017) e Dutra-Freitas e Marinho-Araujo (2018) se propuseram, mediante a análise das interlocuções estabelecidas nos contextos de formação continuada para psicólogos escolares, a acessar elementos simbólicos que perpassam as intersubjetividades das interações humanas, na busca de indicadores de transformações no âmbito da atividade psíquica. Para tanto, as autoras procederam com a análise de sentidos e significados, método fundamentado no conceito de zona de sentido da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano (Vygotsky, 1982/2004). A adoção dessa estratégia de análise representa uma iniciativa vanguardista no âmbito da metodologia qualitativa de pesquisa e também nas discussões contemporâneas acerca da Psicologia histórico-cultural.

Braz Aquino et al. (2018) lançam mão de eixos de análise para estruturar os relatos das participantes da pesquisa ao longo dos encontros de formação continuada, mas, no texto, não é feita referência à abordagem teórico-metodológica que norteou o processo de categorização. Já Suldo et al. (2010) empreendem análises estatísticas a partir das respostas a um questionário online preenchido pelos psicólogos escolares participantes.

Cabe discutir que, nos nove estudos que relataram iniciativas de formação continuada de psicólogos escolares (Araujo, 2003; Braz Aquino et al., 2018; Dutra-Freitas, 2017; Dutra-Freitas & Marinho-Araujo, 2017; Marinho-Araujo, 2005a; Marinho-Araujo & Neves, 2006, 2007b; Mendes, 2011; Suldo, 2010), transformações no desenvolvimento pessoal, profissional e cognitivo eram avaliadas e acompanhadas com base nos registros orais e escritos produzidos pelos referidos profissionais ao longo da pesquisa, mobilizados a partir de diversos instrumentos e procedimentos. Tendo esses resultados em perspectiva, problematiza-se o fato de que, embora as autoras apontassem a prática profissional como balizadora da ação formativa, o contato direto com a atuação circunscreveu-se a relatos dos profissionais, que ora descreveram as ações que

protagonizavam nas instituições em que se inseriam, ora esboçaram sugestões de práticas frente a casos reais ou fictícios apresentados pelas pesquisadoras. Considera-se relevante que, em pesquisas futuras, ampliem-se os procedimentos de construção de informações, de modo a permitir maior aproximação às mudanças ocorridas ao longo da formação continuada no lócus da prática profissional.

Uma estratégia sugerida nessa direção consiste na observação das práticas profissionais. Considera-se que, por meio dela, o pesquisador pode: (a) entrar em contato com experiências exitosas desenvolvidas pelos psicólogos escolares; (b) verificar como as apropriações teóricas realizadas por esses profissionais se concretizam na prática profissional; e (c) apreender possíveis contradições entre o que os atores expressam oralmente sobre as ressignificações de suas concepções e práticas e o que efetivamente materializam em forma de ações. As informações construídas podem ampliar as avaliações acerca do processo de formação continuada em curso e levar a replanejamentos em seu âmbito, visando a potencialização de processos de aprendizagem e desenvolvimento para os profissionais participantes.

Encaminhamentos Propostos a Partir dos Resultados da Análise da Revisão da Literatura das Produções Científicas Nacionais e Internacionais

O objetivo deste capítulo foi apresentar, mediante revisão da literatura, como tem se configurado a formação continuada em Psicologia Escolar. Constatou-se que, nas produções encontradas, a promoção de transformações no desenvolvimento humano adulto concretizou-se como resultado principal. Diante dessa informação, considera-se que os referidos estudos constituíram contribuições valiosas à Psicologia Escolar, já que as pesquisas e intervenções desenvolvidas na área pouco têm explorado o referido ciclo de vida (Marinho-Araujo, 2009a; Souza, 2016b).

Além disso, todas as produções analisadas, tenham elas envolvido intervenções, investigações ou revisões bibliográficas, mostram que, ao oportunizar reflexões e articulações teórico-práticas, a formação continuada contribuiu para a (re)construção de identidades profissionais e ressignificações na prática dos psicólogos escolares (Araujo, 2003; Braz Aquino et al., 2018; Cameron et al., 2008; Castillo et al., 2013; Dutra-Freitas, 2017; Dutra-Freitas & Marinho-Araujo, 2018; Eodanable & Lauchlan, 2009; Flores et al., 2010; Fowler & Harrison, 2001; Jindal-Snape et al., 2009; Lan & Yuen, 2004; Lopes, 2016; Lopes & Silva, 2018; Marinho-Araujo, 2005a, 2005b; Marinho-Araujo & Neves, 2006, 2007a, 2007b; Mendes, 2011; Mendes et al., 2015; Solís, 2011; Suldo et al., 2010; Tysinger et al., 2015; Wnek et al., 2008). Cabe ressaltar, no entanto, que os estudos interventivos encontrados na literatura nacional contemplavam apenas psicólogos escolares que atuam no setor público, seja nas EEAA/SEDF (Araujo, 2003; Dutra-Freitas, 2017; Dutra-Freitas & Marinho-Araujo, 2017; Marinho-Araujo, 2005a, 2005b; Marinho-Araujo & Almeida, 2003, 2005; Marinho-Araujo & Neves, 2006, 2007a, 2007b; Mendes, 2011)

ou nas escolas que integram a Secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa (Braz Aquino et al., 2018).

Diante desse resultado, o presente estudo de doutorado propôs-se a ampliar as propostas de formação continuada para profissionais que trabalham em outros contextos, como os psicólogos escolares que atuam em instituições particulares de ensino, considerando as implicações que as especificidades desse cenário impõem à identidade profissional. A rede pública também foi campo da presente pesquisa-intervenção, sob o intuito de verificar se a tese proposta é viável para contextos que apresentam configurações históricas e estruturais diversas.

Outra inovação em relação às produções evidenciadas na revisão da literatura consiste em que, no presente estudo, foram conciliadas estratégias metodológicas diversas, a fim de avaliar quais se configuram como qualitativamente diferenciadas no processo de (re)configuração de concepções e práticas profissionais em uma perspectiva crítica e institucional de atuação em Psicologia Escolar. As estratégias planejadas e utilizadas sob essa finalidade consistiram em: (a) mediação estética, que envolveu o uso de diversas modalidades de obras de arte (vídeos, músicas e imagens); (b) tutorial, que consistia em discussões teórico-conceituais, técnicas, práticas e metodológicas a partir de textos previamente enviados pela pesquisadora para leitura das participantes; (c) estudo de caso, que compreendeu a análise de situações fictícias criadas pela pesquisadora, a partir das quais as psicólogas escolares idealizavam vias de intervenção; (d) socialização de roteiros para registro da prática profissional, que instrumentalizassem as profissionais para a condução de ações institucionais, relacionais e preventivas; (e) apresentação de perguntas mobilizadoras, que permitissem à pesquisadora conhecer concepções e práticas das participantes e que disparassem procedimentos reflexivos, críticos e analíticos; (f) análise coletiva de documentos institucionais acompanhada de registro em post-its, que abrangeu a discussão sobre as potencialidades e as fragilidades desses materiais, bem como a construção coletiva de esboços para a reformulação; (g) memorial, pelo qual demandou-se que as psicólogas escolares registrassem, no intervalo entre os encontros da formação continuada, dúvidas, reflexões, situações vivenciadas, etc.; e (h) síntese integrativa dos sentidos circulados, que contemplou a apresentação de indicadores, produzidos a partir da análise dos relatos das profissionais, ao início de cada reunião formativa.

CAPÍTULO III
DESENVOLVIMENTO HUMANO ADULTO: UMA ANÁLISE À LUZ DOS
PRESSUPOSTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA ABORDAGEM
POR COMPETÊNCIAS

No presente estudo, é abordado, especificamente, o desenvolvimento humano adulto, que, como referem Marinho-Araujo (2009a) e Oliveira (2004), consiste em uma temática lacunar na produção psicológica. Oliveira (2004) afirma que, uma vez que o psiquismo se constitui mediante o processo de interação entre o indivíduo e o seu meio histórico-cultural, é relevante empreender investigações no âmbito dos diversos ciclos de vida que permitam compreender, de forma aprofundada, a organização das diferentes práticas culturais.

Em investigação desenvolvida pela autora junto a adultos trabalhadores, verificou-se que eles apresentavam trajetórias singulares que, historicamente, têm sido desconsideradas pela interpretação, predominante na literatura psicológica, do desenvolvimento enquanto fenômeno universal de características compartilhadas para os variados ciclos de vida. Nas palavras de Oliveira (2004):

Ser adulto, trabalhador, estudante, participante de sindicato — e pai de família, membro de grupo religioso, militante de partido político, etc. — são condições que, em diferentes combinações e com diversos significados, constituem formas peculiares de construção de conhecimento e de aprendizagem, evidenciando que o desenvolvimento psicológico é um processo de constante transformação e de geração de singularidades. (p. 225)

Nesta pesquisa, o desenvolvimento humano adulto foi compreendido e analisado a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia histórico-cultural: destacadamente daqueles apreendidos a partir das produções de Vygotsky (1931/2012, 1982/2004, 1982/2012, 1983/2012, 1984/2012) e de seus principais colaboradores, Leontiev e Luria (Vygotsky, Luria & Leontiev, 1934/2014; Leontiev, 1972; Luria, 1976/2013). Além dessa fundamentação, foram utilizados como pressupostos teóricos os postulados de estudiosos da abordagem por competências, tais como Le Boterf (2003) e Wittorski (1998), e de autores contemporâneos que relacionam essa abordagem às áreas da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicologia Escolar (Araujo, 2003; Marinho-Araujo, 2016; Marinho-Araujo & Almeida, 2005, 2017). Objetivou-se, com o presente capítulo, articular os fundamentos da Psicologia histórico-cultural e da abordagem por competências ao Desenvolvimento Humano Adulto, visando à construção de indicadores de como promovê-lo e potencializá-lo em contextos de formação continuada para psicólogos escolares.

A despeito de sua breve vida, Vygotsky concebeu uma produção intelectual vasta, relevante e vanguardista acerca de temas diversos e oriundos de diferentes áreas do conhecimento,

dentre as quais: Arte, Linguística, Filosofia, Neurologia, Educação e Psicologia (Van der Veer & Valsiner, 1991/2001). No que se refere à Psicologia, suas conclusões constituem um modo inovador de compreender a psique – à luz dos processos sociais, culturais e históricos –, que impulsionou mudanças paradigmáticas e imprimiu uma nova ótica à discussão de temas nevrálgicos, a exemplo do estudo da consciência (Vygotsky, 1982/2012). Vygotsky dedicou-se a investigar, seguindo as premissas do método dialético, a gênese e as mudanças qualitativas das funções psicológicas superiores, dos processos psíquicos tipicamente humanos em suas dimensões filogenética e ontogenética (Vygotsky, 1931/2012).

Contemporaneamente, as teses vygotkianas permanecem atuais e inovadoras ante os desafios, demandas e dificuldades da Psicologia, constituindo-se enquanto ponto de partida para novas e relevantes investigações. Como refere Marinho-Araujo (2016), na Psicologia Escolar, área em que se insere o presente estudo, a produção de saberes profissionais e científicos, bem como o delineamento de processos interventivos, vem se alicerçando epistemologicamente na Psicologia histórico-cultural.

A autora atribui a predominância dessa abordagem na Psicologia Escolar ao fato de que, ao defender que o desenvolvimento humano se constitui “por meio da apropriação e transformação das práticas culturais, mediadas nas relações sociais partilhadas no processo histórico vivenciado” (Marinho-Araujo, 2016, p. 38), a Psicologia histórico-cultural privilegia o social e o coletivo como espaço de constituição do sujeito, de promoção de processos de aprendizagem e desenvolvimento e de ressignificação de práticas sociais (Souza, 2006b). Destacadamente no que se refere a propostas de formação continuada voltadas a psicólogos escolares, os pressupostos vygotkianos têm orientado: (a) análises dos contextos de intervenção e das relações e práticas nele concretizadas; (b) estabelecimento de intencionalidades norteadoras da formação continuada; (c) (re)planejamento das ações formativas e (d) acompanhamento e avaliação do desenvolvimento humano adulto (Araujo, 2003; Freitas, 2017; Marinho-Araujo, 2005a; Marinho-Araujo & Almeida, 2003; Marinho-Araujo & Neves, 2006, 2007a; 2007b; Mendes, 2011).

O Desenvolvimento Filogenético na Perspectiva Histórico-cultural

Vygotsky (1982/2004) defendia a tese de que, nos primórdios da evolução humana, o homem diferenciou-se dos animais quando passou a produzir e empregar ferramentas. Nesse processo, denominado pelo autor como ato instrumental, o homem apropriou-se dos recursos da natureza e transformou-os de modo a utilizá-los para a consecução de determinados objetivos intencionais, visando avanços pessoais e sociais (Vygotsky, 1982/2004). Configurou-se, assim, um padrão de comportamento humano distinto, pois, embora nos animais sejam observadas estratégias de transformação da natureza, a exemplo da construção de ninhos e de tocas, estas não

partem de um planejamento prévio intencional (Marx, 1996/2017; Vygotsky, 1931/2012, 1982/2012).

Para ilustrar essa tese, que justifica a origem filogenética de processos psicológicos humanos e complexos, Vygotsky (1982/2004; 1982/2012) lançava mão de um exemplo criado por Marx (1996/2017) no qual, ao comparar as operações de animais como aranha e abelha às atividades desenvolvidas respectivamente por tecelões e arquitetos, concluiu que, embora produções animais tenham uma qualidade igual ou superior às desenvolvidas por humanos, algo as distingue. O homem, diferentemente dos animais, projeta seus atos a nível mental antes de executá-los, de modo que obtém um resultado que já havia existido antes no plano de suas operações psíquicas.

A esse processo de projeção de um resultado e planejamento prévio intencional de como alcançá-lo, Vygotsky denominou experiência duplicada (Leontiev, 1972; Vygotsky, 1982/2004, 1982/2012). Por meio dela, ocorre uma transformação no comportamento do homem, de modo que ele se torna capaz de abstrair, fazer relações, reconhecer causas, estabelecer previsões, refletir, interpretar e tomar decisões (Vygotsky, 1982/2012).

Mediante a experiência duplicada, o homem passou a desenvolver atividades que ultrapassaram o propósito de satisfazer necessidades biológicas, fisiológicas e instintivas (Hungaro, 2014; Masson, 2014; Moraes, 2014). Segundo Vygotsky (1931/2012), ele passou a utilizar as propriedades mecânicas, físicas e químicas dos recursos naturais para ampliar suas possibilidades de transformação da natureza, bem como para ir além dos limites de ação definidas por seu próprio sistema biológico e fisiológico. A título de exemplo, o referido autor resgata que, fisiológica e biologicamente, a possibilidade de voar não foi conferida ao homem; contudo, mediante o emprego de ferramentas, ele empreendeu construções que ampliaram o raio dessa atividade.

Vygotsky (1931/2012; 1982/2004, 1982/2012) defendia que a produção e emprego de ferramentas forjaram um novo tipo de relação entre o homem e o meio: o homem passou a regular e controlar a natureza visando a satisfação de necessidades das mais diversas ordens. Nesse processo, também foram produzidas novas configurações relacionais entre os próprios homens (Leontiev, 1972). Vygotsky (1931/2012; 1982/2004, 1982/2012) considerava que a principal transformação ocorrida neste âmbito consistiu na criação dos signos. Segundo ele, sob o propósito de potencializar a concretização de ações transformadoras da natureza, configurou-se a necessidade de mediar o pensamento, a comunicação e as ações coletivas. Para tanto, foram criados dispositivos artificiais – no sentido de serem construções sociais, e não recursos orgânicos/biológicos/fisiológicos – orientados ao controle, por parte do sujeito, de seu próprio comportamento (Vygotsky, 1931/2012; 1982/2004, 1982/2012). As ferramentas foram sendo sofisticadamente transformadas em artefatos simbólicos, signos com construções sociais marcadas culturalmente.

Vygotsky (1931/2012) destaca que, mediante a criação e o emprego dos signos, o homem assumiu um papel protagonista em relação ao seu próprio desenvolvimento. Nas palavras do autor:

A conduta humana se distingue precisamente pelo fato de que é o homem quem cria os estímulos artificiais e o grandioso sistema da linguagem, dominando assim a atividade dos dois grandes hemisférios. Se a operação fundamental e mais geral dos grandes hemisférios nos animais e no homem é a sinalização, a atividade mais geral e fundamental do ser humano, a que diferencia, em primeiro lugar, o homem dos animais, desde o ponto de vista psicológico, é a significação, quer dizer, a criação e o emprego dos signos. (p. 84)

Verifica-se, portanto, que, ao se constituírem como meios de comunicação social, os signos desempenharam um papel de extrema relevância na história do desenvolvimento cultural e psíquico do homem. Destaca-se, na evolução do uso simbólico dos signos, o papel preponderante da linguagem, que se constituiu enquanto organizadora da atividade prática. Cabe ressaltar que os signos não se resumem à palavra, mas contemplam todos os símbolos que, uma vez criados pelo homem, adquirem um significado determinado e são meios para modificações da conduta própria ou alheia, tais como: as diferentes formas de numeração e cálculo, os dispositivos mnemotécnicos, o simbolismo algébrico, as obras de arte, a escrita, as fórmulas, os diagramas, os desenhos e os mapas. (Vygotsky, 1982/2004, 1982/2012).

Vygotsky (1931/2012) defendeu a tese de que a criação e o uso de ferramentas e signos forjaram novos modos de perceber a realidade e agir sobre ela. Essa ação voluntária e mediada pelo uso de instrumentos, em que o homem regula e controla seu intercâmbio material com a natureza visando a satisfação de necessidades das mais diversas ordens, foi denominada atividade (Leontiev, 1972). A atividade envolve um processo coletivo e cooperativo, em que, mediante interação e comunicação, diferentes sujeitos são mobilizados a empreender ações individuais que se integram para a consecução de determinado motivo (Leontiev, 1972).

Esse autor entende motivo como uma finalidade material ou mental formadora de sentido que induz a atividade e é compartilhada pelo grupo. Ou seja, o motivo é o que dá sentido à atividade humana. Ele se distingue da necessidade, pois, segundo Leontiev (1978/2004), ao longo do processo de humanização, a satisfação de necessidades vitais elementares deixou de ser a finalidade principal da ação humana para torna-se apenas uma condição para que possa desempenhar suas atividades. Nas palavras do autor:

Embora a satisfação de necessidades vitais continue sendo uma questão de primeira ordem para o homem e uma condição inegável de sua vida, necessidades superiores, especificamente humanas, não constituem, absolutamente, apenas formações superficiais assentadas sobre essas necessidades vitais. Por essa razão, pode acontecer que, se

pusermos em um dos pratos da balança as necessidades vitais humanas fundamentais e, no outro, suas necessidades superiores, então suas necessidades superiores podem muito bem pesar mais que as necessidades vitais. (p. 17)

Supera-se, assim, a abordagem naturalística segundo a qual as necessidades humanas determinam atividade, personalidade e comportamento, pois o próprio desenvolvimento histórico da atividade levou ao surgimento de novas necessidades que não se reduzem às condições requeridas para a sobrevivência. Ademais, comprova-se a tese de que, a partir de ações intencionais sobre a natureza, são geradas mudanças qualitativas no funcionamento psicológico humano (Leontiev, 1972; Luria, 1976/2013; Vygotsky, Luria & Leontiev, 1934/2014). No âmbito desta discussão, Marinho-Araujo (2016) sintetiza que:

O surgimento da consciência ocorre, portanto, da atividade humana transformada pelas condições históricas, materiais e culturais que exercem influência decisiva tanto sobre o conteúdo concreto da atividade como sobre o curso do processo de desenvolvimento, que é, por sua vez, dialeticamente, modificado em função do conjunto de atividades. (p. 45)

Na abordagem histórico-cultural, a consciência é compreendida como uma forma superior, especificamente humana, da psique, cuja gênese encontra-se no processo histórico e cultural de interação social, destacadamente com o surgimento da linguagem e com a configuração da atividade humana (Leontiev, 1978/2004). Partindo dessa compreensão, é possível apreender um importante desdobramento para estudos psicológicos, bem como um elemento fortalecedor da tese aqui apresentada: a atividade coletiva mediada por instrumentos e signos pode ser tomada como unidade de análise para compreensão de como o homem tem percebido a realidade e agido sobre ela e de quais são os desdobramentos destas questões para (re)configurações da psiquê. Esta defesa fundamenta-se no argumento, exposto por Leontiev (1972), de que:

Uma vez que reconhecemos a estrutura comum da atividade prática, externa, e atividade mental, interna, podemos entender a troca de elementos que constantemente ocorrem entre elas; podemos entender que certas ações mentais podem se tornar parte da estrutura da atividade material, prática, e, reciprocamente, operações externo-motoras podem servir para o desempenho da ação mental na estrutura da atividade puramente cognitiva. (p. 4)

A defesa da atividade coletiva como unidade de análise do desenvolvimento psicológico também se sustenta na discussão empreendida por Mendes e Marinho-Araujo (2016), que consideram que a investigação da interação social de um grupo é primordial para acessar e estudar as formas de atividade desenvolvidas, visando compreender como o indivíduo internalizou os

elementos de sua cultura e como esta internalização fomentou determinados processos psicológicos (Mendes & Marinho-Araujo, 2016). Na esteira dessa discussão, é importante resgatar um dos postulados vygotskyanos que abordam a temática da análise do desenvolvimento psicológico humano: este deve ser estudado enquanto dinâmico e dialético, posto que se constitui a partir das transformações promovidas na natureza para a consecução de necessidades e interesses de um homem ativo e interativo inserido em um contexto histórico, social e cultural específico (Vygotsky, Luria & Leontiev, 1934/2014).

Partindo dessa compreensão, Vygotsky (1931/2012, 1982/2004) empreendeu inovações às perspectivas que, em sua época, referiam que transformações no funcionamento psíquico humano decorriam de mudanças fisiológicas e biológicas prévias. Contrariamente a este entendimento, ele considerava que o enfoque naturalista e fisiológico das questões psicológicas era insuficiente e unilateral, sendo necessário compreender, de modo interligado, os planos de desenvolvimento natural e cultural (Vygotsky 1931/2012). Para comprovar essa tese, empreendeu estudos científicos no âmbito dos quais verificou que, no percurso histórico que distancia o homem primitivo do homem moderno, não houve mudanças biológicas significativas nas estruturas cerebrais.

Diante deste resultado, declarou que o que havia levado a transformações no psiquismo seriam os nexos entre as funções psicológicas já existentes, ou seja, teriam ocorridos alterações interfuncionais, e não intrafuncionais (Vygotsky, 1982/2004; Vygotsky, Luria & Leontiev, 1934/2014). Serão abordadas na próxima seção, as implicações dessas descobertas para o estudo do desenvolvimento humano no plano ontogenético.

O Desenvolvimento Ontogenético na Perspectiva Histórico-cultural

Partindo da compreensão de que, no desenvolvimento filogenético, a ação mediada por instrumentos e signos foi um ponto de viragem para a concretização de transformações no desenvolvimento humano, Vygotsky (1931/2012, 1982/2004, 1982/2012, 1983/2012, 1984/2012) e seus colaboradores (Vygotsky, Luria & Leontiev, 1934/2014; Leontiev, 1972; Luria, 1976/2013) realizaram pesquisas visando investigar o papel mediador das ferramentas no processo de desenvolvimento ontogenético, pressupondo uma interdependência entre essas dimensões filo e ontogenética. Os resultados destes estudos demonstraram que as características do funcionamento psicológico tipicamente humano não são transmitidas por hereditariedade, não estando presentes desde o nascimento do indivíduo. Elas tampouco são adquiridas passivamente graças à inserção em um ambiente externo.

Compreende-se que o ser humano nasce com um aparelho neuroanatômico que, por si só, não assegura sua humanização (Marinho-Araujo, 2016). Suas funções psicológicas superiores (FPS) são constituídas ao longo da vida, mediante processos de interação com seu meio físico e

social, e da apropriação da cultura, elaborada pelas gerações precedentes ao longo da história, ou seja, da apropriação de um patrimônio material e simbólico composto por valores, conhecimentos, sistemas de representação, técnicas, formas de pensar, etc. Por FPS, Vygotsky (1982/2004) entende processos psicológicos tipicamente humanos originados quando as funções inferiores/elementares (relacionadas aos processos psicológicos naturais/biológicos) diferenciaram-se qualitativamente, por meio da estruturação de atos instrumentais e culturais.

Por funções inferiores/elementares, Vygotsky (1931/2012, 1984/2012) entende os processos psicofisiológicos naturais que caracterizavam o funcionamento psicológico previamente ao desenvolvimento cultural. Vygotsky (1984/2012) entende que “(...) as funções psicológicas superiores não foram uma simples continuação das funções elementares, nem tampouco sua conjunção mecânica, mas uma formação psicológica qualitativamente nova que se atem em seu desenvolvimento a leis especiais, a regulações totalmente distintas” (p. 53). Com a teoria da gênese das FPS, Vygotsky (1984/2012) demonstra que o desenvolvimento psicológico humano é produto não apenas da evolução biológica, mas também do desenvolvimento histórico e cultural, das formas sociais coletivas de comportamento.

No âmbito desta discussão, Marinho-Araujo (2016) sintetiza que:

O desenvolvimento psíquico depende, assim, tanto do funcionamento orgânico e neurológico quanto das atividades semióticas partilhadas na sociedade e na cultura. É pela troca cultural em interações sociais que ocorre uma impregnação cultural nos mecanismos neurobiológicos, por meio de processos semióticos, afetando sua organização e funcionamento e originando a progressiva, dinâmica e histórica constituição de funções psíquicas”. (p. 40)

Ao estudar as funções psicológicas superiores, Vygotsky (1931/2012; 1982/2004) verificou que toda forma superior de comportamento aparece em cena duas vezes durante seu desenvolvimento: Primeiro, como forma coletiva, interpsicológica, um procedimento externo de comportamento. Depois, os processos superiores tomariam forma e modificariam a estrutura total do comportamento. Ou seja, as funções psicológicas tornar-se-iam individuais, intrapsicológicas ao longo de transformações nas relações sociais (Vygotsky, 1982/2004; Vygotsky, Luria & Leontiev, 1934/2014). Luria (1976/2013) sintetiza exemplos de funções psicológicas superiores: Percepção, generalização, abstração, dedução, inferência, raciocínio, solução de problemas, imaginação, autoanálise e autoconsciência.

Conclui-se que a origem das formas superiores de comportamento deve ser investigada nas relações sociais do indivíduo com o meio exterior. Nestas relações, em que o sujeito se porta não como produto de seu ambiente, mas como agente ativo no processo de transformação, seriam forjadas as funções psíquicas superiores. Deste modo, estas teriam uma origem social, coletiva e interpsicológica. Como destacam Vygotsky, Luria e Leontiev (1934/2014), isso não implica em

desconsiderar os processos biológicos, como a maturação física e os mecanismos sensoriais, que são parte de nossa constituição enquanto *Homo Sapiens*, mas em descobrir como eles se entrelaçam aos processos culturalmente construídos ao longo da história humana para a produção das funções psicológicas superiores. Nas palavras do autor:

As mudanças que têm lugar em ambos os planos se intercomunicam e constituem, na realidade, um processo único de formação biológico-social (...). Na medida em que o desenvolvimento orgânico se produz em um meio cultural, passa a ser um processo biológico historicamente condicionado. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento cultural adquire um caráter muito peculiar que não pode comparar-se com nenhum outro tipo de desenvolvimento, já que se produz simultânea e conjuntamente com o processo de maturação orgânica. (Vygotsky, 1931/2012 p. 36)

Cabe destacar que, a despeito dessa inter-relação, o desenvolvimento cultural se sobreporia aos processos de crescimento e maturação orgânica. Esta tese foi construída a partir da análise de casos patológicos envolvendo a desintegração de regiões cerebrais. Em seus estudos, Vygotsky (1983/2012) concluiu que todo “defecto” cria condições de superação. Com isso, atestou a variabilidade e a flexibilidade das conexões e relações interfuncionais psicológicas (Vygotsky, 1931/2012; 1982/2004).

Partindo da compreensão de que o movimento dialético de transformação estabelecido entre homem e meio está no cerne da emergência de processos psicológicos complexos (Vygotsky, 1931/2012; Vygotsky, Luria & Leontiev, 1934/2014), Vygotsky (1984/2012) propôs que o desenvolvimento ontogenético ocorria a partir de situações sociais de desenvolvimento, definidas como o conjunto de relações “peculiares, específicas, únicas e irrepetíveis” (p. 264) estabelecidas entre o sujeito e o contexto. As novidades e descobertas geradas nessas situações originariam vivências, entendidas enquanto experiências significativas para os sujeitos e que os implicam emocionalmente, geram tensões e conflitos e reconfiguram sentidos e significados acerca da situação vivenciada (Andrada, 2016; Marinho-Araujo, 2016; Souza et al., 2014). Neste processo, se configuraria uma nova situação social de desenvolvimento e seriam promovidas reestruturações psicológicas, que, por sua vez, converter-se-iam em um ponto de partida para outras situações sociais de desenvolvimento, e assim sucessivamente ao longo do processo de desenvolvimento humano (Vygotsky, 1931/2012; Vygotsky, Luria & Leontiev, 1934/2014).

Verifica-se que o desenvolvimento humano é compreendido como dinâmico, dialético e marcado por rupturas, crises, desequilíbrios e reorganizações a partir das vivências produzidas no interior das situações sociais de desenvolvimento (Marinho-Araujo, 2016). Considerando esta dinâmica, que está na base do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, Vygotsky (1982/2012) defendeu que este poderia ser favorecido por mediações qualitativamente diferenciadas.

O conceito de mediação assume papel de destaque na discussão vygotskyana sobre desenvolvimento humano. Nas palavras do autor, “O fato central de nossa psicologia é o fato da ação mediada” (Vygotsky 1982/2012, p. 130). Ela é o processo central das transformações inter e intrapsicológicas, consistindo no intercâmbio dinâmico e complexo entre a história social e a experiência individual e concreta dos sujeitos (Marinho-Araujo, 2016; Mendes & Marinho-Araujo, 2016).

Ao explorar o conceito de mediação, Mendes e Marinho-Araujo (2016) afirmam que Se a gênese das funções psicológicas superiores está na internalização de elementos externos, entende-se que a qualidade da interação será constituinte do próprio processo de desenvolvimento, na medida em que, por meio dessas interações, o ser humano constrói novas significações simbólicas que possibilitam a constituição de processos psicológicos qualitativamente mais complexos. Há formatos de interação social que exigem do ser humano operações cognitivas de sistemas lógicos abstratos, enquanto outras configurações sociais estão mais relacionadas à inteligência prática, relativa aos processos psicológicos básicos. (p. 71)

Formas qualitativamente diferenciadas de mediação que levam à potencialização de processos de desenvolvimento humano podem ser observadas em contextos educacionais. Isso se deve ao fato de que, por meio da educação, ocorre o domínio artificial dos processos naturais de desenvolvimento, havendo reestruturação das funções do comportamento em toda sua amplitude (Vygotsky, 1982/2004). Instituições educacionais constituem-se, portanto, em contextos privilegiados para a mediação de significativos processos de aprendizagem que favorecem o desenvolvimento de funções psicológicas complexas (Marinho-Araujo, 2016).

Partindo deste entendimento, contemporaneamente, pesquisadores que se filiam teórica e epistemologicamente à abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano vêm empreendendo a defesa de que a educação consiste na essência do desenvolvimento humano (Dugnani, Venancio & Neves, 2016; Van der Veer & Valsiner, 1991/2001; Souza et al., 2014; Souza, 2016b). Essa compreensão se sustenta na concepção de que, em instituições educacionais, cuja função social consiste na socialização dos conhecimentos historicamente elaborados pela cultura (Souza, 2016b), ocorrem apropriações do que Luria (1976/2013) denomina rudimentos de conhecimento e novas esferas de experiência social, configurando-se mudanças na atividade cognitiva e na estrutura dos diversos processos cognitivos – percepção, generalização, dedução, raciocínio, imaginação, etc.

Propôs-se, como um dos objetivos do presente estudo, investigar formas de mediação que permitissem acessar e transformar a consciência para orientar mudanças nas práticas profissionais. Esse processo de conscientização é entendido como “a vida tornada consciente” (Vygotsky, Luria & Leontiev, 1934/2014, p. 195), ou seja, o mecanismo no qual os sujeitos

tomam consciência de si e das relações sociais de que participam e passam a responder a elas com pensamentos e ações críticas que reverberam na forma com que futuramente orientarão sua ação sobre o meio (Vygotsky, Luria & Leontiev, 1934/2014).

Considera-se que o contexto da formação continuada em serviço é oportuno para promoção de processos de conscientização por permitir estabelecer aproximações a uma das principais vias de desenvolvimento humano – o trabalho, conceituado por Leontiev (1972) como o processo coletivo e cooperativo, em que, mediante interação e comunicação, diferentes sujeitos são mobilizados a empreender ações individuais que se integram para a consecução de determinado motivo, ou seja, de um propósito material ou ideal compartilhado entre o grupo. No âmbito da pesquisa-intervenção a ser conduzida, pretende-se, por meio do desenvolvimento de uma formação continuada em serviço, norteada por articulações teórico-práticas e procedimentos crítico-reflexivos, modificar as relações dos psicólogos escolares com seus contextos de atuação.

Esta proposta sustenta-se na tese de que, por meio da intervenção sobre as práticas sociais em curso, são promovidas mudanças no objeto, na direção e no resultado da atividade e que, neste processo, são desencadeadas novas emoções e sentimentos e forjados novos tipos de experiências psíquicas (Leontiev, 1972; Vygotsky, Luria & Leontiev, 1934/2014). Este tipo de interferência nas formas de relação do homem com a realidade é reflexo de um compromisso ético e político com o resgate do papel transformador do homem, compreendido como via para a construção de uma sociedade que finde com a exploração do homem pelo homem (Masson, 2014), dando lugar a um contexto em que, pela cooperação, oportunizem-se aprendizagem e desenvolvimento para todos.

Sabe-se que, nesse processo, podem ser encontrados desafios e dificuldades, uma vez que as atividades profissionais que se intenciona transformar refletem um sistema de relações já constituídos na sociedade e são, em parte, determinadas pelo meio material em que se inserem e pelas condições de vida dos sujeitos em questão (Leontiev, 1972). Mas cabe destacar que, ao longo da história da humanidade, por meio do trabalho, foram desencadeadas novas possibilidades tanto de adaptação quanto de ação sobre a natureza e, conseqüentemente, o homem passou a produzir materialmente a realidade em que ele e seus descendentes irão viver (Hungaro, 2014; Jesus, Lácks e Araújo, 2014; Paludo & Vitória, 2014). Por esse pressuposto, acredita-se ser possível, portanto, aos psicólogos escolares que participaram da presente pesquisa ir além das contingências materiais impostas e criar novas condições, novas realidades para eles, seus pares e seus sucessores.

Nesse processo de conscientização e mediação intencional de práticas transformadoras, o perfil profissional do psicólogo escolar é subjetivamente constituído a partir de diversas competências que o sustentam. É importante, portanto, em situações de formação continuada, planejar influenciar mudanças no perfil e nas competências dos participantes.

As competências são compreendidas de formas muito diversas, observando-se múltiplos termos e acepções, epistemologias e conceitos pouco convergentes e até mesmo contradições acerca de suas finalidades (Araujo, 2003; Cabral-Cardoso, Estêvão & Silva, 2006; Depresbiteris, 2005; Esteves, 2009; Kuenzer, 2002; Marinho-Araujo & Almeida, 2017; Marinho-Araujo & Rabelo, 2015; Wittorski, 1998). Pesquisadores como Baudouin (2004), Bronckart e Dolz (2004), Cabral-Cardoso et al. (2006), Dolz e Ollagnier (2004) e Esteves (2009) vêm alertado para a necessidade de criar confluências na definição de competências visando o delineamento de intervenções mais consistentes no âmbito desta temática. A origem do movimento de ensino acadêmico baseado nas competências remete aos anos 1960, quando, nos Estados Unidos, teve início a formação de professores sob forte influência do behaviorismo (Esteves, 2009). Neste período, os currículos centravam-se em objetivos comportamentalistas de aprendizagens e as competências foram entendidas como um conjunto de atributos comportamentais observáveis, positivamente relacionados ao aumento ou a melhoria dos resultados (Depresbiteris, 2001; Esteves, 2009).

No âmbito dessa perspectiva, o sistema produtivo era considerado como o parâmetro mais importante para indicar quais eram as competências requeridas, enfatizando-se excessivamente a prática e o saber-fazer, relacionados diretamente às competências e aos comportamentos esperados (Depresbiteris, 2005). Havia uma ênfase em atributos individuais e repertórios comportamentais supostamente necessários para o alcance de um desempenho laboral superior/qualificado. E, em alguns casos, para qualificar um trabalho como competente procedia-se à mensuração de aproximações ou afastamentos do desempenho efetivo em relação a padrões preestabelecidos (Brígido, 2001; Depresbiteris, 2001; Kuenzer, 2002).

Esteves (2009) relembra que as competências foram tomadas como preditoras da eficácia profissional, sendo descritas em termos da performance de funções relacionadas com a profissão ou de conhecimentos, habilidades e atitudes considerados essenciais para essa performance. A competência era vista, assim, como um conjunto de tarefas independentes que se apresentariam bem detalhadas, realizando-se avaliações que consideravam apenas a observação direta do desempenho (Depresbiteris, 2001).

Era requerido um trabalhador obediente e integrado, que colocasse à disposição da instituição empregadora a sua força física e um mínimo de habilidades para a execução eficiente de tarefas (Roggero, 2003). A este respeito, Esteves (2009) alerta que, quando as competências eram circunscritas às atividades listadas no perfil profissiográfico, limitava-se a formação e o desenvolvimento profissional ao atendimento imediato de demandas do mercado de trabalho. Era necessário flexibilizar o conceito de competências, o que supõe o abandono dos sistemas de descrição de tarefas prescritas e a ruptura com a certeza e a previsibilidade dos comportamentos (Wittorski, 1998).

Cabe resgatar a crítica estabelecida por Plantamura (2004), que alertou sobre a imprescindibilidade de emancipar a noção de competência da lógica unilateral do capital, de modo a assegurar a dimensão social e política da competência. O autor defendeu que, diante de tarefas, saberes, aptidões e habilidades prescritos pelo mercado de trabalho, é necessário saber transgredir. A existência de itinerários predeterminados para a atividade profissional obstaculiza o delineamento de práticas intencionalmente planejadas de acordo com a análise e reflexão sobre cada situação singular. A competência profissional é reconhecida não apenas pela capacidade de agir, mas de interpretar e compreender as vicissitudes da situação e delinear o que Le Boterf (2003) denomina de ação pertinente – a coordenação de atos interdependentes de modo intencionalmente orientado à consecução de determinado objetivo que permita a transformação da situação.

Essa primeira configuração da abordagem por competências apresentava diversos riscos. Ao enfatizar o papel de esquemas comportamentais e atitudinais aplicáveis a diversas situações, desconsiderava que o caráter único de cada situação suscitaria diferentes práticas e competências profissionais. Além disso, reduzia-se o potencial humano em produzir soluções inventivas e inovadoras diante tanto de situações corriqueiras quanto de cenários desafiadores.

Ao considerar que as competências profissionais se relacionavam exclusivamente às oportunidades e experiências laborais vivenciadas pelo trabalhador, desresponsabilizavam-se as instituições formadoras de uma de suas principais funções – promover e potencializar o desenvolvimento de competências profissionais das mais diversas ordens. Ademais, ao destacar o saber fazer e aspectos procedimentais, dirimiu-se a relevância de, antes de intervir, planejar intencionalmente a ação. Este processo, que envolve interpretação da realidade, tomada de decisões, antecipação e análise das implicações possíveis está na base do desenvolvimento de práticas lúcidas e conscientes, sendo imprescindível para qualquer atividade profissional.

Esteves (2009) refere que as críticas ao conceito de competência com ênfase comportamental e aos programas de formação a ele associados fortaleceram-se a partir dos anos 1980 e se sustentaram destacadamente sob o argumento de que o perfil profissional não se limitaria ao mero somatório de competências isoladas. Não havia dúvidas de que as competências se manifestam na forma de comportamento observáveis; o que se percebeu como inadequado foi julgar que um profissional é competente apenas pelo fato de cumprir tarefas laborais estabelecidas. Considerou-se necessário investigar que capacidades e conhecimentos estariam na gênese do desenvolvimento e da mobilização das competências.

Wittorski (1998) propôs-se a tarefa de investigar como se produzem e se transformam as competências. Nos resultados de suas pesquisas, o autor defendeu que o seu desenvolvimento ocorre mediante a intersecção de três campos – o da socialização/biografia, o da experiência profissional e o da formação – e integra componentes de ordem cognitiva, cultural, afetiva, social e praxiológica. Wittorski (1998) inovou ao integrar, em sua teoria, fatores pessoais, culturais,

sociais e históricos, bem como quando propôs que as competências se constituem como um processo.

Embora a competência se manifeste na situação laboral, é preciso criar condições para seu desenvolvimento, de modo a viabilizar sua mobilização durante a ação profissional (Zarifian, 2003). A competência precisa ser mantida, estimulada e vista como algo que não se comporta sempre da mesma maneira (Depresbiteris, 2005) e pode passar por transformações e renovações (Le Boterf, 2003).

Conforme relata Araujo (2003), o desenvolvimento e a mobilização de competências pressupõem “uma dimensão histórica, ressignificada durante o desenvolvimento do sujeito, no interjogo das relações sociais partilhadas. Assim, trabalhar competências é prever processos de continuidade e de rupturas transformando-se complementarmente, em função das inúmeras situações que vivenciamos” (Araujo, 2003, p. 98). Verifica-se, portanto, que as competências não se limitam à prontidão para agir, mas constroem-se cotidianamente, histórica e relacionalmente.

Com o advento de estudos que atestaram a existência de competências genéricas ou globais, em contraposição às competências referidas na perspectiva comportamental de análise das funções laborais, verificaram-se avanços em relação à (in)compreensão da competência enquanto um saber predominantemente tácito, com foco na ocupação e desvinculado do conhecimento científico (Kuenzer, 2009). Essa abordagem passou a ser entendida como capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências sociais e produtivas vivenciadas ao longo das histórias de vida (Kuenzer, 2009).

Proscreeveu-se o modelo no âmbito do qual a ação competente relacionava-se apenas ao exercício de um trabalho prescritivo e avançou-se para a compreensão de que a formação não deve se direcionar a um posto de trabalho fixo, mas a situações polivalentes (Brígido, 2001). Nessa concepção, há inovação ao considerar o cotidiano laboral, mas não se limitar a ele e a uma rigidez na identidade profissional esperada. Em contraposição a um modelo em que se ceifava a autonomia profissional em prol da consecução de normas prescritas, passa-se a preparar o profissional para, previamente à ação, empreender análises do contexto de inserção profissional e de possíveis situações laborais.

Considerando as mudanças no mundo do trabalho, Le Boterf (2003) defendeu que os trabalhadores deveriam fundamentar suas ações na reflexão ética sobre as situações nas quais intervém, e não apenas seguir regras deontológicas, cumprir modos operatórios e executar uma sequência de ações. Ou seja, espera-se que o profissional primeiramente analise e interprete a realidade, para então mobilizar competências para realizar a atividade.

Para Le Boterf (2003), tanto os conhecimentos e saberes quanto as competências só adquirem importância mediante a profissionalização, ou seja, quando os profissionais atribuem sentido a eles e os empregam na construção de suas identidades e ações. A competência requer

uma instrumentalização em saberes e capacidades, mas não se reduz a isso; é preciso que o profissional saiba mobilizar os referidos recursos ao desenvolver ações (Boterf, 2003). Essa nova forma de abordar as competências supera perspectivas reducionistas que enfatizavam ora questões comportamentais ora atributos pessoais e inova ao integrar conhecimento científico e formas de fazer (Kuenzer, 2009). O conceito aproxima-se da compreensão de como as competências se materializam a partir da realidade do trabalho, dos processos educacionais e da articulação estabelecida entre estes dois elementos (Kuenzer, 2002).

Na linha dessa articulação, Le Boterf (2003) defende que a competência não reside nos recursos a serem mobilizados, mas na própria mobilização, que vai além da simples adição de saberes preconizada em outras abordagens. Nesse saber mobilizar residiria a autonomia profissional, pois, em contraposição à concepção que sustentou a defesa da ação laboral norteada pela consecução de normas e regras prescritas, são admitidas diversas maneiras de ser competente em relação a uma mesma situação. Depresbiteris (2005) também afirma que não há uma única maneira de ser competente em relação a um problema ou a uma situação, nem há somente um comportamento observável correto, sendo possíveis várias formas de pensar e agir.

Zarifian (2003) compartilha do entendimento de que a competência implica em um agir consciente e intencional marcado pela autonomia, em contraposição ao engajamento a regras prescritas. Para ele, o desafio da abordagem por competências era devolver o trabalho ao trabalhador, ou seja, livrá-lo de ações automáticas e alienadas, de modo a permitir o exercício de uma potência de agir em prol da liberdade e da inventividade no delineamento de práticas autônomas, conscientes e intencionais. Em contraposição a perspectivas anteriores da abordagem por competências que limitavam o trabalho à execução de procedimentos e ações previamente estabelecidos, passa-se a considerar que a atividade laboral se constitui enquanto expressão direta do pensamento humano.

Como referem Araujo (2003), Marinho-Araujo e Almeida (2017) e Marinho-Araujo e Rabelo (2015), mudanças nas condições sociais, econômicas, históricas e culturais interferem nas relações e situações laborais, redefinindo perfis profissionais e estabelecendo novas formas de organização do trabalho. Com o surgimento de novas tecnologias, desde a década de 1990, ocorreu uma complexificação dos processos de trabalho, que apresentou impactos nas formas de vida social. Demandou-se que o trabalhador se apropriasse de conhecimentos relacionados à utilização de máquinas e equipamentos, mas também que desenvolvesse capacidades cognitivas complexas, tais como o domínio de diferentes linguagens e o desenvolvimento do raciocínio lógico-formal (Kuenzer, 2002, 2009). Face a essas mudanças, transitou-se para a explicação de que as competências se relacionavam ao domínio de conhecimentos científicos e tecnológicos socializados em contextos educacionais (Alexim & Lopes, 2003; Kuenzer, 2002, 2009; Roggero, 2003).

Observou-se que apenas a capacidade de trabalhar intelectualmente não era suficiente; era preciso considerar também o conhecimento advindo da prática profissional e contemplar, ao longo da formação, a aprendizagem através do fazer (Alexim & Lopes, 2003). Partindo desse entendimento, foram empreendidos avanços ao modo como se compreendia competência ao romper-se com a visão dicotômica segundo a qual elas consistiam no conhecimento prático em situação real de trabalho ou na soma de recursos construídos ao longo de processos educativos para serem aplicados em diferentes situações laborais.

Segundo Kuenzer (2009), configurou-se a necessidade de desenvolver competências para articular o conteúdo ao método e os conhecimentos teóricos às práticas laborais, de modo que o domínio da teoria orientasse ações no sentido das finalidades pretendidas. Assume-se, portanto, que não há competências sem conhecimento – seja o científico ou o profissional/tácito – e que o conhecimento profissional é mais complexo do que supõe a dicotomia entre conhecimento teórico X conhecimento prático (Esteves, 2009).

As competências passaram a ser compreendidas como um conjunto estruturado holístico e integrado que combina características do contexto de atuação laboral e atributos pessoais (conhecimentos, valores e habilidades) necessários ao desempenho profissional (Depresbiteris, 2001). Com o estabelecimento de uma relação mais flexibilizada entre a apropriação de conhecimentos e a sua transposição para ações cotidianas, a competência deixa de ser reduzida ao treinamento de um conjunto de capacidades técnicas para ser compreendida em uma dimensão ampla, que contempla os processos intersubjetivos, afetivos e socioculturais (Araujo, 2003; Marinho-Araujo & Rabelo, 2015).

Ancorada nos avanços empreendidos na literatura acerca da abordagem por competências e apoiada nos fundamentos da perspectiva histórico-cultural vygotskyana, Araujo (2003) inaugura, no início dos anos 2000, a análise da temática no campo da Psicologia Escolar e da Psicologia do Desenvolvimento Humano. A autora propõe que as competências sejam compreendidas como uma dimensão do desenvolvimento humano, ou seja, do processo em que o homem se apropria das condições materiais e culturais de sua existência e as ultrapassa, criando novas condicionalidades para o desenvolvimento da sociedade (Vygotsky, 1931/2012).

Araujo (2003) pondera que: “Se, para a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento, o homem ‘aprende a ser homem’, acredita-se que ele possa aprender a ser cada vez mais competente, pela mediação e transformação intencional das atividades, que partilha coletivamente nos seus contextos relacionais” (p. 165). Partindo dessa defesa, a autora considera que a construção de competências demanda, para além da articulação entre saberes científico-tecnológicos e saberes práticos/tácitos, que o profissional mobilize de modo seguro e intencional as oportunidades históricas e sociais, tais como as circunstâncias político-ideológicas e as instabilidades sociais, a fim de promover transformações na realidade.

Amplia-se, assim, o conceito de competência, de modo a não mais limitá-lo a um saber-fazer expresso pela resolução de problemas ou pelo desenvolvimento de determinadas atividades. A competência estaria relacionada à existência de clareza sobre a natureza e a especificidade da identidade profissional em questão, dos componentes necessários para construí-la e dos recursos necessários para transformar um repertório de saberes em formas eficazes para compreender, agir e decidir em contextos sociais e de trabalho que integrem uma realidade mutável e histórica (Marinho-Araujo & Almeida, 2005).

No presente trabalho, a temática das competências será abordada a partir desse marco teórico, pois, ao vincular-se à abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano para propor uma ampliação do conceito de competências, Araujo (2003) destaca aspectos como o papel das relações que compõem a história do sujeito e das dimensões afetiva e sociocultural no processo de mobilização e desenvolvimento de competências. As competências humanas são, portanto, compreendidas como “contextualizadas, historicamente definidas, individual e coletivamente constituídas, acompanhadas da mobilização dos saberes gerados nas atividades e relações de trabalho (conhecimentos, valores, histórias e saberes da experiência)” (Araujo, 2003, p. 163).

Uma vez retomadas e analisadas, ainda que brevemente, as perspectivas históricas e contemporâneas da abordagem por competências, é relevante apresentar contribuições desta temática para a formação profissional. Como referem Marinho-Araujo e Almeida (2017), considera-se, a âmbito internacional, que os espaços educacionais são imbuídos da função sociopolítica de “desenvolver e consolidar a cidadania por meio da formação de perfis comprometidos com as necessárias transformações sociais, favorecendo o aprofundamento e o fortalecimento da autonomia pessoal e da emancipação, a partir de sua relação com o conhecimento, a crítica, a reflexão e o exercício político da participação social” (p. 1).

Embora se reconheça a função sociopolítica dos contextos educacionais, observa-se que, ainda hoje, processos de formação têm se limitado a favorecer apenas o desenvolvimento de competências técnico-profissionais. Em pesquisa realizada por Cabral-Cardoso et al. (2006), constatou-se que, na concepção tanto de empregadores como de diplomados do Ensino Superior, há um déficit de competências transversais, inclusive daquelas por eles valorizadas em termos de empregabilidade. Por competências transversais, os autores entendem “o conjunto de competências que (...) são transversais às diferentes profissões/atividades profissionais e que facilitam a empregabilidade (entendida aqui, em sentido lato) de quem as possui. (...) trata-se de capacidades genéricas que permitem aos indivíduos ter sucesso numa ampla variedade de tarefas e ocupações” (p. 37).

Na literatura sobre a abordagem por competências, é possível encontrar indicadores de competências transversais. Zarifian (2003), por exemplo, preconizou a relevância de que os profissionais apresentem não apenas capacidade de aprender, mas também disposição e

habilidade para transmitir conhecimentos e competências no cotidiano laboral ou até mesmo operando formações continuadas. Contudo, faltava sistematizá-las, atividade empreendida por Marinho-Araujo e Almeida (2017), que procederam com a categorização das competências transversais em três dimensões: (a) recursos pessoais; (b) recursos socioafetivos; (c) recursos ético-políticos. O referido trabalho apresenta relevância científica e social, por expandir e refinar os construtos teóricos existentes, bem como por criar indicadores de referência que podem orientar trabalhadores, docentes, empresas, entre outros agentes para a realização de transformações nos perfis profissionais.

Diante do panorama apresentado por Cabral-Cardoso et al. (2006), sugere-se que as instituições responsáveis pelas formações inicial e continuada, bem como os conselhos regulamentadores das diversas profissões responsabilizem-se pela investigação e pelo acompanhamento de como as competências têm se materializado nas práticas profissionais. Mediante essa ação, seria possível construir indicadores para o desenvolvimento de mudanças na formação profissional, de modo a favorecer a construção de trajetórias profissionais cada vez mais complexas, que englobem um conjunto diversificado de “recursos pessoais, princípios éticos e escolhas estéticas transversais às diferentes profissões e atividades profissionais” (Marinho-Araujo & Almeida, 2017, p. 6).

Para que isso seja assegurado, não basta o contato e a apropriação de saberes teóricos, como propõem muitos cursos. Stroobants (2004) e Le Boterf (2003) alertam que a posse de diplomas não assegura um agir competente. Stroobants (2004) problematiza que nem sempre as competências e recursos certificados pelo diploma encontram-se em consonância com as requeridas pelo posto de trabalho, havendo o que denomina “defasagens estruturais inerentes às relações entre formação e emprego” (p. 69). Já Le Boterf (2003), considera que diplomas atestam apenas a disposição de recursos com os quais o profissional pode construir competências. Para ele, embora os recursos cognitivos que uma competência mobiliza incluam os conhecimentos, não se limitam a eles, ou seja, os conhecimentos não implicam em competências; o que vai defini-las é o modo como os profissionais utilizam, integram ou mobilizam tais conhecimentos.

Baudouin (2004) também contribui para essa defesa, ao afirmar que a ação laboral não se limita à aplicação de saberes constituídos e de procedimentos preestabelecidos ou à execução de prescrições elaboradas por outrem. Consonantemente aos argumentos expostos (Baudouin, 2004; Le Boterf, 2003; Stroobants, 2004), as formações superiores estão passando por transformações pautadas pelo objetivo norteador de assegurar um “maior envolvimento da universidade na formação profissional” (Dolz & Ollagnier, 2004, p. 13).

Tem-se observado, contemporaneamente, a superação da dualidade entre a intenção de transmitir os conhecimentos por si e a de relacioná-los às práticas sociais e às lógicas da ação no campo prático. Estudiosos como Le Boterf (2003) e Ramos (2006), alertaram para a necessidade de que os contextos de formação profissional se orientem para a profissionalização e proponham

ações e atividades favorecedoras de articulações teórico-práticas, tais como o acompanhamento de equipes e projetos e a análise de situações de trabalho e práticas profissionais. Marinho-Araujo e Rabelo (2015) chamam a atenção de que as situações criadas visando impulsionar o desenvolvimento de competências devem constituir-se únicas e diversificadas. Também foram observadas mudanças no que se refere à formação continuada. A abordagem por competências tem se apresentado frutífera no âmbito da formação de adultos (Baudouin, 2004; Le Boterf, 2003), por colocá-los em situação permanente de aprendizagem, possibilitando a construção e a renovação concomitante de competências das mais diversas ordens - teóricas, técnicas, práticas, pessoais, interpessoais, éticas e estéticas (Araujo, 2003; Marinho-Araujo & Neves, 2007; Ramos, 2006).

Partindo da defesa de que a formação continuada deve configurar-se em estreita relação à prática profissional (Le Boterf, 2003; Ramos, 2006), tem-se advogado, nas últimas duas décadas, pela utilização de diversas estratégias teórico-metodológicas que favoreçam essa articulação. Como foi referido no Capítulo II, no contexto brasileiro a formação continuada tem se configurado profícua para a (re)construção da identidade profissional de psicólogos escolares (Araujo, 2003; Marinho-Araujo, 2014; Marinho-Araujo & Almeida, 2005). Neste âmbito, têm ocorrido iniciativas que coadunam bases científicas e questões do contexto profissional, de modo a subsidiar a mobilização de saberes da ciência e da experiência (Marinho-Araujo, 2014; Marinho-Araujo & Almeida, 2005). A partir dessas ações de formação continuada, tem sido oportunizada a superação das instabilidades de práticas intuitivas, avançando-se para o planejamento reflexivo e intencional de ações (Marinho-Araujo & Almeida, 2005).

A produção dessas mudanças relaciona-se, dentre outros fatores, ao perfil e às competências dos profissionais responsáveis pela proposição e pela execução da formação continuada. Como referem Cabral-Cardoso et al. (2006), conceber, propor, desenvolver e executar formações pautadas por uma compreensão ampliada de competência supõe a emergência de um tipo novo de profissionalismo, identidade, formação para o ofício de docente. Araujo (2003), por sua vez, chama a atenção para o fato de que é preciso assumir o compromisso com o desenvolvimento de propostas de formação continuada e desenvolvimento de competências para o próprio formador.

Defende-se, no presente estudo, a relevância da mobilização e do desenvolvimento de determinadas competências por parte do pesquisador ou profissional responsável por iniciativas de formação continuada. Uma dessas competências pode ser apreendida na obra de Zarifian (2003) e refere-se à habilidade de estabelecer comunicações de diversos tipos (externas, internas, com colegas, com clientes, etc.) e modalidades (escuta, argumentação, negociação, etc.). A partir dos postulados do referido autor, compreende-se que a comunicação está na base do processo de formação, sendo fundamental entender o ponto de vista e as expectativas do interlocutor e respeitá-los, o que não implica em estar de acordo com eles.

Marinho-Araujo e Almeida (2017), por sua vez, consideram relevante que docentes busquem constantemente aperfeiçoamentos e apresentem dedicação e supervisão criativa, de modo a contribuir para que os estudantes desenvolvam posturas ativas e participativas da aprendizagem e a favorecer o desenvolvimento de competências transversais como agilidade, criatividade, autonomia, postura inquisitiva e tomada de decisão. Na literatura, também é referido como importante que os professores sejam capazes de: (a) desenvolver unidades curriculares que incluam tanto sessões de ensino de natureza coletiva quanto momentos de orientação pessoal, a exemplo de tutorial, estágios, projetos, trabalho de campo, estudo e avaliação (Cabral-Cardoso et al., 2006); (b) elaborar sequências didáticas que definam com clareza os objetivos de aprendizagem e as atividades (Blain, 2004); (c) propor práticas de formação que ultrapassem a apropriação apenas de saberes, envolvendo a educação profissional (Allal, 2004); (d) avaliar que competências foram desenvolvidas ao longo do processo de ensino e aprendizagem e investigar que objetivos e métodos favoreceram este processo (Blain, 2004).

No capítulo a seguir, serão detalhadas as metodologias da presente pesquisa, no âmbito da qual serão realizadas mediações visando potencializar o desenvolvimento de competências, que será acompanhado e avaliado ao longo do processo interventivo. É pertinente destacar que, no que se refere à realidade das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Educação do Distrito Federal, foram elaborados por Nunes (2016), indicadores de perfil profissional dos psicólogos escolares, organizados em domínios de ordem: (a) teórica, científica e metodológica; (b) prática e técnica; (c) sociais, pessoais e interpessoais; (d) ética e estética.

Esses indicadores de perfil, assim como os produzidos por Araujo (2003), nortearão as análises do presente estudo, visando identificar avanços na (re)construção do perfil profissional de psicólogas escolares que atuam em instituições de educação básica das redes pública e privada de ensino do Distrito Federal. Esta atividade é relevante, uma vez que, como afirma Nunes (2016), o perfil profissional consiste em uma “construção histórica e dinâmica, marcada por processos culturais” (p. 111), e não em um modelo cristalizado do fazer profissional. Configura-se, portanto, a necessidade de, no caso da rede pública, revisitá-lo, a fim de verificar possíveis mudanças em termos de concepções e práticas profissionais e, no caso da rede privada, analisá-lo e construí-lo considerando as peculiaridades desse contexto ainda não abordado pela literatura a partir de uma abordagem por competências.

É importante, por fim, destacar que, nas pesquisas que se propuseram a pensar a formação continuada de psicólogos escolares à luz abordagem por competências, explicitou-se o objetivo de, ao longo do processo formativo, contribuir para a consolidação de um perfil profissional do psicólogo escolar que encerrasse tanto as competências de caráter técnico/teórico/científico quanto, de modo inovador, transversais, que são definidas por Marinho-Araujo e Almeida (2017) como

um conjunto diversificado de recursos individuais e socioculturais, mobilizados com intencionalidade pelos sujeitos em situação de formação ou exercício profissional, visando à resolução de uma determinada situação problema. Essas competências pressupõem a integralidade das dimensões cognitivas, emocionais e sociais, articuladas ao conhecimento teórico formal na formação de trajetórias profissionais cada vez mais complexas; englobam um conjunto diversificado de recursos pessoais, princípios éticos e escolhas estéticas transversais às diferentes profissões e atividades profissionais. (p. 6)

Dentre as competências cujo desenvolvimento deve ser mediado em processos de formação continuada de psicólogos escolares, constam: (a) capacidades de iniciativa e autonomia frente a situações de conflito ou decisões (Araujo, 2003; Marinho-Araujo & Neves, 2006); (b) clareza da relação entre as concepções teóricas sobre o conhecimento psicológico e o trabalho a ser adotado (Araujo, 2003; Marinho-Araujo, 2005a; Marinho-Araujo & Neves, 2006, 2007b); (c) postura crítica, lúcida e permanentemente reflexiva acerca do homem, do mundo e da sociedade, em função do contexto social no qual está inserido (Araujo, 2003; Marinho-Araujo, 2005a; Marinho-Araujo & Neves, 2006, 2007b); (d) busca constante de intencionalidade para o planejamento de estratégias interdisciplinares de comunicação e ação que integrem e legitimem a intervenção (Araujo, 2003; Marinho-Araujo & Neves, 2006); (e) comprometimento com o exercício de uma função político-social transformadora, exercendo-a eticamente no campo educacional (Araujo, 2003; Marinho-Araujo, 2005; Marinho-Araujo & Neves, 2006); e (f) desenvolvimento de capacidades de análise, aplicação, reelaboração e síntese do conhecimento psicológico quando utilizado no contexto da intervenção profissional (Araujo, 2003; Marinho-Araujo & Neves, 2006).

CAPÍTULO IV

QUESTÕES DE PESQUISA E OBJETIVOS

No presente estudo, defende-se a tese de que a realização de mediações intencionalmente planejadas, a partir de vivências coletivas e estéticas e de estratégias diferenciadas com fundamentação na Psicologia histórico-cultural, potencializa a (re)configuração de perfis profissionais e práticas crítico-reflexivas no âmbito da formação continuada para psicólogos escolares. No processo de construção da referida tese, realizou-se, em um primeiro momento, revisão da literatura visando conhecer como tem se configurado a formação continuada para psicólogos escolares.

A partir das informações construídas mediante esse procedimento, foram estabelecidos alguns propósitos norteadores da pesquisa, definindo-se, principalmente, a pesquisa-intervenção como modalidade de investigação apropriada a subsidiar de uma formação continuada para psicólogas escolares que atuam em instituições de ensino públicas e particulares do Distrito Federal. As questões de pesquisa, definidas a partir dos indicadores suscitados na revisão da literatura e da experiência da pesquisadora, orientaram a organização dos objetivos, metodologia, procedimentos e demais atividades da investigação (Flick, 2009).

Após essas ações, foram feitas imersões nos cenários de pesquisa: na rede pública, junto às Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Educação do Distrito Federal, na Regional de Ceilândia/DF (doravante referido como Cenário A); na rede particular, em instituições que compõem um Grupo Educacional privado, com oferta da educação básica ao ensino superior (doravante referido como Cenário B). Os momentos nesses contextos possibilitaram conhecer suas estruturas e dinâmicas, bem como construir indicadores para análise dos perfis das psicólogas escolares. O contato com os cenários A e B viabilizou reflexões sobre a adequabilidade das questões de pesquisa delineadas após a revisão de literatura. Estas foram revistas e ampliadas, chegando-se à seguintes problematizações.

Questões de Pesquisa

- Que mudanças são impulsionadas na prática de psicólogos escolares a partir de atividades de formação contínua?
- Como favorecer, no âmbito da formação continuada, o aprimoramento dos perfis profissionais de psicólogas escolares que atuam nas redes de ensino pública e privada?
- Que desenhos e estratégias de formação continuada favorecem processos de ressignificação e reconstrução das práticas profissionais de psicólogos escolares?

A partir dessas questões de pesquisa, procedeu-se à definição dos objetivos do presente estudo, apresentados a seguir.

Objetivo Geral

Investigar estratégias metodológicas favorecedoras de (re)configuração de perfis profissionais no âmbito da formação continuada para psicólogas escolares.

Objetivos Específicos

- Planejar e executar formações continuadas junto a psicólogas escolares das redes de ensino pública e privada.
- Investigar e acompanhar indicadores de mudanças no perfil profissional das psicólogas escolares durante a formação continuada.
- Analisar como a (re)configuração dos perfis profissionais das psicólogas escolares é favorecida por mediações intencionalmente planejadas, a partir de estratégias diferenciadas com fundamentação na psicologia histórico cultural.
- Investigar estratégias metodológicas distintas a fim de verificar quais delas mais potencializam (re)configuração de perfis profissionais e práticas crítico-reflexivas no âmbito da formação continuada para psicólogas escolares.

CAPÍTULO V

METODOLOGIA

Neste capítulo, serão apresentados os pressupostos teóricos e metodológicos que nortearam o planejamento e a execução do presente estudo. Em seguida, proceder-se-á com a caracterização dos contextos da pesquisa e dos participantes. Por fim, serão descritos os procedimentos utilizados para construir e analisar as informações, bem como caracterizados os contextos da pesquisa e os participantes.

Pesquisa Qualitativa e Contribuições Metodológicas da Psicologia Histórico-Cultural

Em seus escritos, Vygotsky (1931/2012, 1982/2004) alertava sobre uma crise na Psicologia mundial, que teria se arraigado ao longo de seu desenvolvimento histórico e seria vivida de diferentes formas pelos diversos campos que a compõem. Sua gênese foi atribuída pelo referido autor ao fato de que, embora a psicologia tivesse definido a si mesma como a ciência da consciência, procedia com a negação de seu estudo. A situação era tão alarmante que, nos estudos vygotskyanos, a consciência foi comparada à pedra angular rejeitada pelos construtores, ou seja, um elemento essencial para a compreensão do desenvolvimento psicológico superior que foi ignorado pelos estudiosos e pesquisadores da área ou abordado de maneira simplista, a partir de uma transposição acrítica de métodos das ciências naturais exatas para o estudo da atividade nervosa superior (Vygotsky, 1931/2012; 1982/2004).

A crítica do autor era para aqueles que, partindo da tese de que as formas de comportamento são compostas por um sistema de reflexos condicionados, investigavam os processos psíquicos superiores à luz dos naturais, no âmbito de experimentos clássicos da formação do reflexo condicionado. Essa forma de abordar a psique humana era insuficiente para contemplar a totalidade do comportamento do ser humano, que, contrariamente aos animais, vivenciou um desenvolvimento psíquico diferenciado a partir de suas experiências histórica e social e de sua atividade laboral ativa sobre a natureza (Luria, 1976/2013; Vygotsky, 1931/2012, 1982/2004). De forma alternativa aos estudos reflexológicos, e buscando superar os limites do experimento clássico, surgiram outros meios de conhecimento das funções psicológicas superiores, dentre os quais se destacou a Gestalt. Entretanto, essa corrente psicológica também não abrangia a totalidade do comportamento humano, pois, ao contrário do que seus representantes supunham, os processos psicológicos superiores não podem ser compreendidos de forma atomística e mosaica, a partir da mera soma de elementos fracionados e independentes da psiquê (Vygotsky, 1931/2012, 1982/2004).

Contraopondo essas tendências na pesquisa em Psicologia do início do século XX, Vygotsky (1931/2012, 1982/2004) defendia como necessário reestruturar o modo de abordar e

analisar as funções psíquicas superiores, que deveriam ser compreendidas a partir dos nexos e das relações estabelecidas entre os diversos órgãos cerebrais - relações estas que se configurariam de diferentes formas de acordo com as experiências históricas, sociais e culturais (Luria, 1976/2013). Seria necessário, antes de abordar a análise dos problemas, tratar do problema da própria análise, que, para o referido estudioso, representaria, uma fragilidade dos estudos psicológicos sobre os processos psicológicos superiores até então (Vygotsky, 1931/2012, 1982/2004).

Nesta direção, Vygotsky (1982/2004) considerava necessária a construção de uma nova Psicologia, que se qualificaria pela compreensão de que as funções psicológicas superiores são formas qualitativamente peculiares que surgiram no processo de desenvolvimento, não podendo ser reduzidas a estruturas puramente psíquicas, a reações a estímulos ou à soma de processos elementares. A nova Psicologia se pautaria também pela defesa de que toda forma superior de conduta deveria ser estudada e analisada integralmente e como um processo em movimento, a fim de se compreender sua gênese, bem como a estrutura, os nexos dinâmico-causais e as relações que a constituem.

É importante esclarecer que não se trata de negar o passado, pois este tem valor imensurável para a experiência histórica humana, mas de proceder com uma crítica ao presente, a fim de vislumbrar caminhos para o futuro (Vygotsky, 1931/2012; 1982/2004). Esse processo reflete o fato de que, assim como ocorre com o desenvolvimento humano, aquele vivenciado durante a consolidação da ciência psicológica também é feito de avanços, retrocessos, crises, apropriações, caminhos e descaminhos. Logo, a crise não deve ser entendida como um período de destruição, ruína, impotência e falência, mas como um momento de viragem, um marco para o início de um novo paradigma da ciência psicológica, a partir do trabalho conjunto de diversas gerações de investigadores e psicólogos (Vygotsky, 1982/2004).

Dentre as contribuições apresentadas por Vygotsky (1982/2004), destaca-se a defesa da reestruturação, à luz do materialismo dialético, dos fundamentos e princípios filosóficos que embasavam as diversas teorias e metodologias vigentes. Para ele, todas as conquistas até então realizadas pelas correntes psicológicas subjetiva e objetiva seriam incorporadas pela nova formulação do problema apresentada pela psicologia dialética, que renuncia a ambas as identificações, compreendendo as particularidades dos processos psíquicos e dos fisiológicos e também reconhecendo a singularidade qualitativa da psique.

Para Vygotsky (1931/2012), esse processo de reestruturação asseguraria a criação e a consolidação de um sistema de princípios científicos e metodológicos a ser compartilhado por estudiosos das diversas correntes psicológicas, ou seja, a Psicologia passaria a dispor de uma infraestrutura lógico-metodológica própria (Vygotsky, 1982/2004). No âmbito desta discussão, o autor advogou pelo uso do método instrumental, que propunha a realização de experimentos em que eram mediados atos instrumentais junto a crianças, a fim de investigar o processo de constituição das funções psicológicas superiores. Como sintetiza Delari Junior (2010), na

perspectiva metodológica vygotskyana, “O pesquisador intervém conscientemente criando condições de possibilidade para a emergência do processo a ser estudado. Estuda-se o objeto em transformação, participando ativamente da produção desta transformação” (p. 12).

Com essa investigação histórica e genética do comportamento humano, Vygotsky (1931/2012) pretendia acessar as causas dos processos de desenvolvimento mediante a análise de sua dinâmica. Por exemplo, para proceder com o estudo da estrutura dos signos, investigava artificialmente como eles se concretizam na atividade humana e nas relações sociais (Delari Junior, 2010). Com esse tipo de procedimento, Vygotsky almejava conseguir explicar o desenvolvimento humano, e não apenas descrevê-lo, como procediam as abordagens de sua época (Vygotsky, 1931/2012).

Sob esse objetivo, o referido autor excedeu o nível declarativo/teórico em que a dialética era abordada para materializá-la em um método (Lazaretti, 2015; Vygotsky, 1982/2004). Este método, que partia da crença da mediação dos processos psicológicos, abriu caminho para estudos da história da formação das funções psicológicas superiores na articulação entre ontogênese e filogênese; ou seja, o método levaria a investigações de como elas se constituíram, ao longo da história e mediante o uso de instrumentos, sobre a base de funções psíquicas elementares (Vygotsky, 1982/2004).

As contribuições metodológicas oriundas das obras de Vygotsky permanecem atuais e pertinentes. Como referem Zanella, Reis, Titon, Urnau e Dassoler (2007), o autor produziu uma grande inovação ao propor o estudo dos fenômenos em movimento, uma vez que estes constituem-se de movimentos dialéticos, marcados por oposições, concordâncias, simetrias e assimetrias. Outro avanço empreendido por Vygotsky consiste na defesa da análise do processo, e não do objeto/produto (Vygotsky, 1982/2004), que até os dias atuais sustenta defesas empreendidas por pesquisadores do desenvolvimento humano. Essa compreensão vygotskyana teve como desdobramento a busca por estratégias metodológicas que permitissem, mediante a análise das condições históricas e culturais – e de seu devir –, aproximações à complexidade do homem e da realidade (Zanella et al., 2007).

Atualmente, é consenso na literatura sobre metodologias de investigação científica que as técnicas e os instrumentos utilizados devem ser estabelecidos em função do problema de pesquisa formulado, de modo que tanto as perspectivas qualitativas quanto as quantitativas podem apresentar-se pertinentes e úteis (Branco & Rocha, 1998; Flick, 2009; Günther, 2006; Luna, 2010; Sousa, 2014a). Em contraposição à idealização metodológica que historicamente caracterizou estudos nas mais diversas áreas de produção do conhecimento, contemporaneamente tem-se clareza de que “nenhuma técnica pode ser escolhida a priori, antes da clara formulação do problema, a menos que a própria técnica seja o objeto de estudo - como seria o caso em uma avaliação dos limites e possibilidades de uma determinada técnica de pesquisa” (Luna, 2010, p. 33).

Vygotsky (1931/2012) considerava que a natureza diferenciada do objeto de pesquisa das ciências sociais e humanas, que é um sujeito concreto, singular, histórico, cultural, interativo e intencional, com processos psíquicos complexos e subjetivos, demanda uma opção epistemológica, teórica e ideológica diferenciada. Defende-se, no presente estudo, que a abordagem qualitativa contribui para a compreensão das relações concretas estabelecidas entre os sujeitos, que por sua vez, reflete valores, símbolos e significados oriundos das diferentes instâncias socializadoras (Branco & Rocha, 1998; Madureira & Branco, 2001; Souza, Branco & Oliveira, 2011).

Como refere Mason (2002), essa perspectiva metodológica configura-se como privilegiada para o acesso aos aspectos formadores do humano, a exemplo de suas relações e construções culturais. Além disso, estudos qualitativos apresentam-se como profícuos para a análise do desenvolvimento humano enquanto fenômeno processual, dinâmico e em contínua interação com o contexto (Branco & Rocha, 1998; Madureira & Branco, 2001; Souza et al., 2011).

Não existe um método específico adequado para a pesquisa qualitativa e, segundo Flick (2009), o compromisso de achá-lo ou apontá-lo não seria oportuno para essa abordagem. Para o autor, o planejamento metodológico permanece essencial para assegurar a qualidade de estudos científicos, mas deve ser, além de compatível ao tema de pesquisa, flexível ante os diversos aspectos e etapas constituintes do processo investigativo, podendo ser modificados a partir das reflexões e avaliações empreendidas pelo pesquisador. É nesta direção que autores como Branco e Rocha (1998), González Rey (2002), Mason (2002) e Souza, Branco e Rocha (2008) afirmam que os estudos qualitativos preconizam um processo contínuo, irregular e dialógico de construção da informação.

Verifica-se, diante do exposto, que a metodologia qualitativa não se constitui como um conjunto de regras a serem reproduzidas na pesquisa, mas como princípios úteis à construção do conhecimento. Ela se direciona não por uma questão instrumental, mas por uma atitude de pesquisa caracterizada pela primazia do tema sobre os métodos, havendo flexibilidade na definição de instrumentos e procedimentos em prol da realização de uma análise ampla sobre as particularidades históricas, sociais e culturais do fenômeno investigado (Flick, 2009).

Na metodologia qualitativa, as relações estabelecidas entre pesquisador e participantes assumem papel central. Produz-se, assim, uma quebra com a concepção reducionista da investigação enquanto mero momento de registro ou de coleta, modificando-se o conceito de instrumento de investigação e a forma de construir conhecimento (Flick, 2009) e preconizando-se o trânsito de uma epistemologia da resposta para uma epistemologia da construção (González-Rey, 2002, 2014).

Para construir a informação, cabe ao pesquisador assegurar o caráter interativo da produção do conhecimento. Para tanto, é preciso construir uma relação ativa aberta, reflexiva e participativa com os participantes, de modo a cooptá-los no processo de construção da

informação. Assim, eles se expressarão por uma necessidade pessoal, forjada no próprio espaço de pesquisa, a partir das relações nela construídas (Denzin & Lincoln, 2006).

Assume-se, na perspectiva qualitativa, que a qualidade e a complexidade da informação só serão alcançadas por meio da implicação dos sujeitos nas diversas redes de comunicação desenvolvidas pela pesquisa, ou seja, nos diferentes momentos do estudo que promovem processos interativos-constitutivos entre pesquisador e participantes e dos sujeitos pesquisados entre si. Rompe-se, assim, com o papel hegemônico dos instrumentos na pesquisa científica (Branco & Rocha, 1998; Madureira & Branco, 2001; Mason, 2002). Esses passam a ser compreendidos como ferramentas interativas indutoras de informação, que podem ser utilizadas de diferentes modos ou mesmo modificadas, de acordo com as necessidades que surgem progressivamente ao longo do processo investigativo (Flick, 2009).

Reconhece-se, assim, a importância de uma reflexão constante sobre os limites e as possibilidades dos instrumentos e técnicas utilizados; a pergunta de pesquisa deixa de ser fonte de conclusões para representar apenas um dos elementos de sentido que se relaciona com outros tantos para compor a manifestação da totalidade (Zanella et al., 2007). Esta compreensão subsidia-se na assunção de que o sujeito não poderia expressar, em apenas um ato de resposta, a riqueza contraditória que experimenta ao longo da pesquisa. Nessa perspectiva, os momentos informais da pesquisa, antes menosprezados por não envolverem o uso de instrumentos válidos e confiáveis, tornam-se relevantes para a interpretação do conjunto de informações produzidas durante a investigação do fenômeno e para uma compreensão integral deste (Zanella et al., 2007).

Rompe-se, assim, com a (in)compreensão de que a aplicação de uma sequência de instrumentos produz e organiza informações e passa a ser considerado necessário o desenvolvimento de diferentes metodologias para facilitar a comunicação entre pesquisador e pesquisado e dos sujeitos pesquisados entre si. Mediante este entendimento, é possível construir indicadores a partir de diversos contextos e metodologias, de modo a perceber possíveis contradições que se manifestam no processo de construção da informação e, assim, aproximar-se de uma compreensão mais acurada sobre as reais formas de materialização do fenômeno estudado.

Por indicador, entende-se um “recurso de produção de inteligibilidade” (González Rey, 2014, p. 28), que se constitui como uma ideia orientadora do processo investigativo produzida a partir de uma interpretação do pesquisador acerca do fato pesquisado. Durante a pesquisa, são produzidos diversos indicadores, a partir das diferentes interações estabelecidas, cabendo ao pesquisador conduzir um processo reflexivo e criativo para relacioná-los entre si – e não apenas sintetizá-los -, a fim de construir um sistema de informações que sustente a(s) tese(s) defendida(s) após a pesquisa.

A interpretação dessas informações não acessa a realidade em si, mas a realidade significada, que se aproximará mais da totalidade do fenômeno estudado à medida que, ao longo da pesquisa, flexibilizem-se e ampliem-se as possibilidades de análise, de modo a contemplar

diversos ângulos e dimensões (Zanella, 2013). A autora defende que os conhecimentos produzidos precisam abordar também o não dito e o contraditório, de modo a não apenas reproduzirem fatos ou impressões, mas criarem novas imagens, ações, conceitos e realidades.

Maraschin (2004) considera que a inovação da pesquisa reside nessa possibilidade de organizar e reorganizar as informações construídas para explicação do fenômeno estudado não a partir das ferramentas utilizadas, mas a partir da rede de coerências construídas durante as interpretações empreendidas pelo pesquisador. Partindo desse entendimento, assume-se que os processos interpretativos, e as bases teóricas que os fundamentam, é que de fato sustentarão a profundidade e clareza na compreensão do fenômeno pesquisado em sua complexidade.

Cabe ressaltar que, apoiado nas interpretações das informações da pesquisa, o pesquisador pode ir além do que a literatura já apresenta em termos de demandas e possibilidades e anunciar perspectivas para transformação da realidade (Zanella, 2013). Uma vez que a pesquisa científica tem por objetivo a produção de novos conhecimentos relevantes social e cientificamente, o processo investigativo implica em intervenções e transformações envolvendo a (re)criação de sujeitos, objetos e conhecimentos e a instituição de novos modos de vida (Castro, 2008; Maraschin, 2004). No âmbito dessa discussão, Sato (2008) afirma que é mínima a distância entre a pesquisa, compreendida como atividade com o objetivo de conhecer a realidade, e a intervenção, entendida como ação desenvolvida com vistas a interferir na realidade. É nessa direção que autores como Luna (2010), Tonet (2016) e Zanella (2013) defendem o pesquisar como atividade ética que expressa o compromisso com a realidade, mediante a construção de conhecimentos que podem, para além de produzir avanços em relação ao que até então se conhecia sobre o fenômeno investigado, subsidiar intervenções e transformações sociais.

A Pesquisa Como Ato Político

Historicamente, a Psicologia foi criticada por apresentar defesas teóricas e práticas que contribuíram para a manutenção do poder opressor e das desigualdades sociais (Ibáñez, 2011; Montero, 2011). No que se refere à Psicologia latino-americana, foram feitos questionamentos à visão homeostática e ao a-historicismo que a caracterizavam (Martín-Baró, 1986/2011).

Destacadamente a partir da segunda década do século XIX, caminhou-se rumo à compreensão, fundamentada principalmente nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, da constituição do ser humano em seu contexto social, histórico e cultural, em detrimento da análise individualizada do fenômeno psicológico que pregava seu caráter natural, predeterminado e imutável (Gaborit, 2011; Ibáñez, 2011; Wolff, 2011). Guareschi (2011), Ibáñez (2011) e Osorio (2011) referem que se reconheceu a imprescindibilidade de desvelar que concepções e intencionalidades subjazem à produção de saberes e fazeres psicológicos e de,

constantemente, empreender avaliações de como o fazer psicológico e a produção científica têm se configurado diante dos compromissos a serem assumidos com a emancipação humana.

Observa-se que o reconhecimento da necessidade da Psicologia se comprometer com a transformação social ocorreu em um devir histórico-cultural, marcado por tentativas de diversas gerações rumo à produção de um conhecimento crítico (Delari Junior, 2015). Nesse processo de reconfiguração da área, não ocorreu o descarte de tudo o que fora feito no âmbito da Psicologia, mas foram problematizados os modos de pensar e fazer psicológicos, a fim de construir possibilidades para uma práxis comprometida com os setores populares (Martín-Baró, 1986/2011).

Dentre as iniciativas produzidas visando articular conhecimentos e práticas psicológicas às questões sociais, destaca-se a proposta da Psicologia Crítica. Parker (2014) relata que as origens dessa vertente remetem ao fim dos anos 1960, quando psicólogos sociais europeus e estadunidenses dedicaram-se à tarefa de propor novas formas de conhecer e interpretar a sociedade que permitissem intervir de maneira efetiva sobre os problemas que a afligiam. Essa iniciativa fundou-se nas críticas produzidas, no contexto da América Latina, a uma Psicologia “incapaz não só de solucionar problemas sociais, mas até mesmo de reconhecê-los como objeto de estudo” (Montero, 2011, p. 90).

Na tentativa de estabelecer reflexões sobre as formas de compreensão da realidade e acerca das práticas instituídas para a transformação social, ocuparam papel de destaque as ideias críticas, libertárias e de emancipação presentes nas obras de Martín-Baró (1986/2011, 1989/2011). O referido autor defendia a imprescindibilidade de uma Psicologia política (Martín-Baró, 1989/2011), advogando, como sintetiza Guzzo (2005), pela disposição do conhecimento psicológico

.... à serviço da construção de uma sociedade, em que o bem-estar de uns poucos não se assente sobre o mal-estar, a tragédia na vida dos demais; em que a realização de uns não requeira a negação da dos outros; em que o interesse de poucos não exija a desumanização de todos. (p. 25)

Para Martín-Baró (1986/2011, 1989/2011), a Psicologia tem muito a contribuir sobre os importantes e difíceis problemas vivenciados pelos povos latino-americanos. Contudo, só oferecerá todas as suas possibilidades quando se implicar com a análise dos movimentos e inquietações sociais. Assume-se, portanto, que as teorias e os modelos psicológicos mostrarão validade e utilidade de acordo com as mudanças que propõe para a transformação do fenômeno investigado (Martín-Baró, 1989/2011).

Como referem Montero (2011) e Parker (2014), Martín-Baró propôs uma Psicologia da Libertação, norteadada pelo objetivo de produzir conhecimento psicológico que, empreendendo críticas às desigualdades sociais, às estruturais sociais e às formas de governo que as sustentam,

bem como às concepções de mundo e de homem que subsidiam processos e práticas de dominação, atendessem aos interesses e problemas das nações latino-americanas. Para Martín-Baró (1989/2011), esta forma de abordar a realidade envolve uma tarefa criativa que permite avançar da realidade à esperança. Nela, residiria o valor da pesquisa científica: o de não apenas predizer o que ocorrerá a partir da situação atual, mas de possibilitar novos desenhos à realidade. Nas palavras do referido autor:

De pouco serve compreender ou explicar os grandes problemas das maiorias latino-americanas, se, com isso, nos limitamos a refletir a realidade tal como é; o que abona a situação de dominação díspar que hoje agonia os nossos países. Uma ciência que se quer histórica deve olhar tanto para o passado como para o futuro e, portanto, não pode se contentar em reconstruir mais ou menos fielmente o que ocorre, mas deve esforçar-se por construir aquilo que não ocorre, e que deveria ocorrer; não os fatos, mas ‘o que há por se fazer’ (Martín-Baró, 1989/2011, p. 210).

A crítica libertadora caracteriza-se por estar sempre a serviço do outro e de sua inclusão (Montero, 2011), dos sofrimentos, esperanças, necessidades e angústias dos povos latino-americanos (Ibáñez, 2011; Martín-Baró, 1986/2011; 1989/2011; Wolff, 2011). Com base nela, preconiza-se a imprescindibilidade de incorporar, nos critérios de valoração das teorias psicológicas, a utilidade prática que apresentam para compreensão e intervenção sobre a realidade circundante (Gaborit, 2011; Ibáñez, 2011; Wolff, 2011).

A partir da compreensão de que não basta à ciência psicológica constatar ou interpretar a realidade, reconheceu-se necessário, considerando as demandas sociais, propor estratégias metodológicas que permitam intervir em sua transformação (Camino, Pinto & Ismael, 2011; Dobles, 2011; Gaborit, 2011; Ibáñez, 2011; Martín-Baró, 1989/2011; Parker, 2014; Wolff, 2011). A produção de conhecimento científico não se qualifica apenas pela utilização de técnicas adequadas ou pela produção de dados fidedignos, mas por suas implicações éticas e políticas com a produção de teorias capazes de proporcionar novas alternativas de ação social diante dos problemas, necessidades e interesses de grupos dominados e maiorias populares (Guareschi, 2011; Ibáñez, 2011; Martín-Baró, 1989/2011).

Especificamente no que se refere à Psicologia, Parker (2014) afirma que novas concepções de homem e mundo vêm forjando a produção ou a reformulação de teorias, metodologias e pensamentos epistemológicos, visando fortalecer o compromisso social da referida área com as demandas da sociedade. A pesquisa vem sendo compreendida, nesse âmbito, como um ato político, uma vez que se engaja em uma perspectiva de vida que se quer transformar. Ela pode se tornar um fator de ruptura e reconstrução do sistema social, por meio de ações que irão interferir em decisões coletivas, ampliar as margens de liberdade, reconstruir os fundamentos da vida comum, apostar nas vantagens da comunidade, dar perspectiva às pessoas, tornar a

comunidade consciente e autoconsciente, libertar, e tensionar enfoques reducionistas que legitimam as ordens sociais (Ibáñez, 2011; Parisí, 2016).

Defende-se, na presente pesquisa, que os pesquisadores devem adotar uma perspectiva não só de estudo, mas também de militância, se comprometendo com a construção e a defesa do interesse geral (Nogueira, 2001). Como refere Zanella (2013), pesquisar é uma prática social complexa, que deve não apenas reconhecer as condições de existência, mas principalmente delinear alternativas para superá-las. Contesta-se uma suposta neutralidade da Psicologia e defende-se, articuladamente às considerações apresentadas por Ibáñez (2011), Martín-Baró (1989/2011) e Parisí (2016), que essa área do conhecimento é imbuída de compromisso ético, moral e político e produz, mediante suas atividades científicas, técnicas e práticas, implicações sociais.

Em conformidade com Ibáñez (2011), assume-se, no presente estudo, que a ciência deve caracterizar-se por ter: (a) caráter reflexivo; (b) preocupação constante pela realidade social; (c) planejamento e concretização de ações emancipadoras contrárias ou opostas às promovidas pelas suposições dominantes da cultura estabelecida. Partindo da compreensão de que a epistemologia e os métodos norteadores do fazer científico relacionam-se à natureza política da ciência, adotar-se-á, no presente estudo, a metodologia da pesquisa-intervenção, que configura-se como estratégia privilegiada para o alcance de um conhecimento crítico da realidade social e que permite, ao mesmo tempo, empreender uma maior aproximação com a totalidade do fenômeno investigado, vislumbrando transformações em prol da emancipação humana (Delari Junior, 2015).

Pesquisa-Intervenção

No campo da metodologia qualitativa, uma estratégia tem se sobressaído por potencializar desestabilizações no instituído e transformações do contexto e das condições investigadas, ao incorporar a intervenção do pesquisador concomitante ao que é pesquisado (Cassab & Cassab, 2008; Castro, 2008; Greenwood & Levin, 2006; Silveira et al., 2010). Trata-se da pesquisa-intervenção, cujos fundamentos encontram-se nos trabalhos realizados por Kurt Lewin no pós-guerra, que preconizou que a atuação sobre a realidade seria uma estratégia para reconhecê-la (Mota, 2008).

No contexto brasileiro, esse tipo de abordagem metodológica se consolidou destacadamente nas áreas de saúde, educação e meio-ambiente (Sato, 2008) e passou a ser adotada nas ciências humanas e sociais destacadamente ao longo do século XX (Machado, 2014). Ela se norteia pela intencionalidade de transformar a realidade ao mesmo tempo em que se procede com o seu conhecimento (Mota, 2008; Spinillo & Lautert, 2008). Este objetivo surgiu a partir do entendimento de que, embora seja fundamental empreender pesquisas para caracterizar contextos

e problemáticas específicas, também é premente desencadear intervenções, de modo que, para além das dimensões científica e técnica, o ato de pesquisar incorpore uma implicação ético-política com a transformação da realidade (Cassab & Cassab, 2008; Maraschin, 2004).

Verifica-se, portanto, como relata Zanella (2013), que as vicissitudes da pesquisa levaram a inquietações metodológicas, tornando-se necessário construir ferramentas de intervenção que permitissem, ao mesmo tempo em que se investiga a realidade, transformá-la. A pesquisa-intervenção oferece esta possibilidade, pois estabelece as mudanças como seu foco investigativo, sendo a atividade prática de caráter transformador uma via de apreensão do mundo (Cassab & Cassab, 2008; Greenwood & Levin, 2006).

No âmbito dessa modalidade de pesquisa, têm sido repensados modelos canônicos que pregavam a distância entre pesquisador e pesquisado e o controle do processo de investigação, bem como empreendidas defesas pela implicação ética e política de pesquisadores na realidade (Castro & Besset, 2008; Machado, 2014). Tem-se avançado, assim, para a compreensão de que, ao invés de supor uma neutralidade valorativa da ciência, cabe propor o dever do compromisso (Ibáñez, 2011). A pesquisa-intervenção tem se constituído, nessa perspectiva, uma estratégia que articula pesquisas e ações políticas.

Essa ação política se configura à medida em que o referido tipo de pesquisa possibilita produzir, ao mesmo tempo, conhecimento científico válido, desenvolvimento teórico e melhorias sociais a partir da busca de soluções para problemas suscitados pela realidade (Greenwood & Levin, 2006). Como referem Castro e Besset (2008), a pesquisa-intervenção articula:

o modo de construir o próprio problema e a questão de pesquisa a serem investigados, de modo que o entrelaçamento entre o que estava sendo investigado e o modo de investigar se colocasse como aspecto marcante, sinalizando momentos analiticamente distintos, porém inseparáveis, do ato da pesquisa. Assim, a diversidade de caminhos que se abria por meio da utilização de tal método aparecia como uma riqueza de possibilidades, mesmo que, naquele momento, se configurasse como um horizonte ainda disperso (p. 9).

É importante resgatar a defesa empreendida por Flick (2009) e Zanella (2013), de que, especialmente em pesquisas interventivas, é necessário equilibrar a imersão prolongada no contexto (pesquisador insider) com o exercício de voltar a ser estrangeiro (pesquisador outsider). Ao mesmo tempo em que se concorda que, fazendo parte/partícipe do contexto e sendo reconhecido como tal, o pesquisador pode compreender práticas, concepções e modos de vida, sabe-se também da relevância de distanciar-se da realidade, a fim de mobilizar outras percepções sobre o visto, ouvido, lido, escrito e sentido. Nas palavras de Zanella (2013): “Distanciamentos e retornos, em uma dança em que o pesquisador se faz um dentre vários bailarinos e ao mesmo tempo é o coreógrafo que precisa olhar os corpos que riscam o espaço para delinear o acabamento de cada movimento e de todos em seu conjunto” (p. 127).

A seguir, serão apresentados contexto, cenário e participantes da pesquisa-intervenção proposta. Na sequência, serão detalhados os procedimentos usados para construção e análise das informações.

A Pesquisa

No cenário brasileiro, a presença de psicólogos em instituições escolares não é legalmente regulamentada por legislação federal; os avanços observados no processo de inserção desses profissionais na rede pública de Educação se limitam a Projetos de Lei no âmbito municipal ou estadual (Freitas, 2016; Guzzo, 2011, 2014a; Guzzo & Mezzalira, 2011; Marinho-Araujo, 2014; Marinho-Araujo, Neves, Penna-Moreira & Barbosa, 2011; Nunes, 2016). Essa realidade tem sido historicamente problematizada por pesquisadores e profissionais da área, que advogam pela relevância da presença do psicólogo na escola como agente mediador de processos intersubjetivos de ensino-aprendizagem e promotor de desenvolvimento humano (Braz Aquino & Rodrigues, 2016; Guzzo, 2014a; Guzzo & Marinho-Araujo, 2011; Guzzo & Mezzalira, 2011).

Têm sido formuladas, há aproximadamente três décadas, diversas propostas de políticas públicas, destacando-se contemporaneamente o Projeto de Lei 2688/2000, idealizado desde 1991 e reformulado diversas vezes até o seu estado atual. Esse projeto propõe a presença de psicólogos e assistentes sociais no ensino fundamental de todas as escolas brasileiras, a fim de atuar coletivamente no contexto escolar de modo a assegurar o acesso de crianças, adolescentes e jovens a uma educação de qualidade (Guzzo, 2014a; Souza & Yannoulas, 2016). Face à longa tramitação que o envolve, atribuída por Souza e Yannoulas (2016) a fatores de ordem técnica, política e econômica, tem se defendido que cabe aos próprios psicólogos brasileiros de diferentes Estados se articularem para a luta por políticas que assegurem suas entradas nas escolas públicas, criando condições objetivas para uma mudança na Psicologia (Guzzo & Mezzalira, 2011).

O Distrito Federal (DF) tem se configurado como contexto privilegiado para a atuação de psicólogos escolares, apresentando nuances, avanços e desdobramentos

singulares, oriundos de contínuos processos envolvendo pesquisa, atuação e intervenção (Marinho-Araujo et al., 2011). Entre esses elementos que diferenciam a Psicologia Escolar no âmbito do DF, Marinho-Araujo et al. (2011) destacam um longo processo de formação continuada de psicólogos escolares desenvolvido pelo Laboratório de Psicologia Escolar da Universidade de Brasília associado a políticas públicas historicamente configuradas e implementadas na região. Ambas circunstâncias serão trazidas, de forma mais detalhada na presente tese, para justificar e fortalecer algumas escolhas metodológicas.

No ensino público do Distrito Federal, segundo dados do último Censo (Governo do Distrito Federal, 2018), existem 678 instituições escolares, distribuídas em 14 Regionais, localizadas em Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto, Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho e Taguatinga. A Figura 1 apresenta o detalhamento do quantitativo de escolas por cidade (Governo do Distrito Federal, 2018).

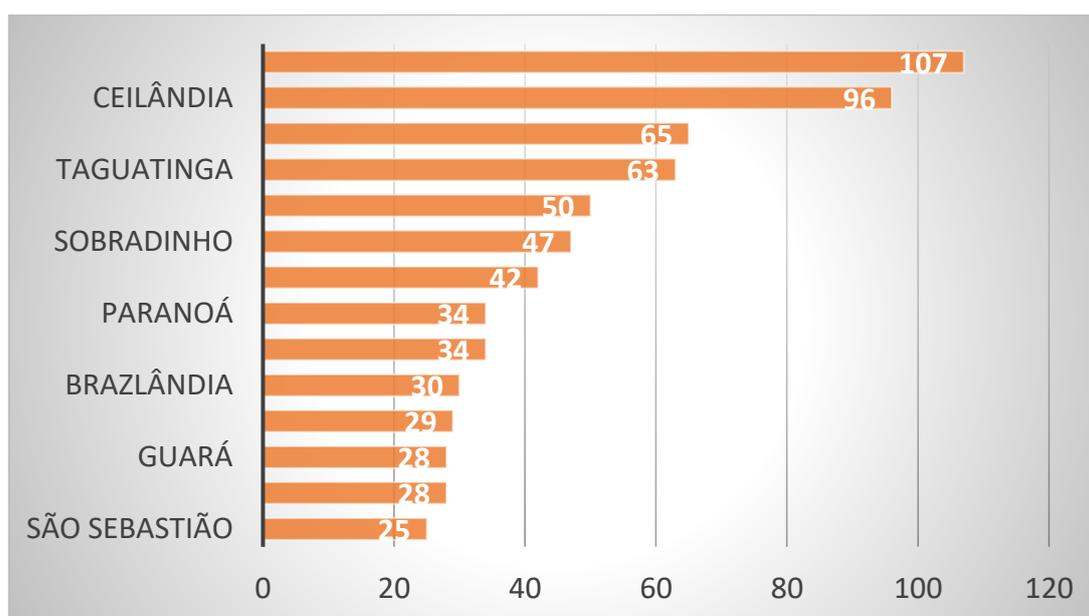


Figura 1. Quantitativo de unidades escolares por Coordenação Regional de Ensino da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEE-DF).¹

¹ Figura elaborada pela autora, de acordo com as informações disponíveis no Censo Escolar de 2018 (Governo do Distrito Federal, 2018).

Nessas unidades escolares, 462.709 estudantes encontram-se matriculados nos níveis de Educação Infantil (43.856 alunos), Ensino Fundamental (276.317), Ensino Médio (77.886), Educação Profissional (8.314), Educação de Jovens e Adultos (45.795) e Educação Especial (4.881) (Governo do Distrito Federal, 2018). No que se refere à rede de ensino privada, o DF conta com 549 instituições de educação básica, nas quais 190.548 estudantes encontram-se matriculados nos níveis de Educação Infantil (56.100 alunos), Ensino Fundamental (99.606 alunos), Ensino Médio (26.414 alunos), Educação Profissional (7.536 alunos / 3.614) e Educação de Jovens e Adultos (1.506 alunos) e Educação Especial (937 alunos) (Governo do Distrito Federal, 2018).

No âmbito da rede pública de ensino, existe, desde 1968, um serviço de caráter multidisciplinar, composto por profissionais com formação em Psicologia e Pedagogia, que visa fornecer apoio técnico e pedagógico às instituições escolares da SEE-DF, destacadamente às de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e aos Centros de Educação Especial (Araujo, 2003; Freitas, 2017; Governo do Distrito Federal, 2010; Marinho-Araujo, 2005a, 2005b, 2014; Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Marinho-Araujo & Neves, 2007a, 2007b, Marinho-Araujo et al., 2011; Nunes, 2016; Silva, 2015). Desde o momento de sua fundação, o referido serviço vem passando por ressignificações e transformações estruturais e funcionais, atribuídas, em grande parte, aos esforços conduzidos por docentes e pesquisadores do Laboratório de Psicologia Escolar da Universidade de Brasília, seja pelos resultados de pesquisas científicas ou por meio das ações de acompanhamento e formação continuada para psicólogos escolares desencadeadas, desde 1995, no âmbito do Projeto Permanente de Extensão Integração Universidade/Psicologia Escolar (Araujo, 2003; Freitas, 2017; Marinho-Araujo, 2005a, 2005b, 2014; Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Marinho-Araujo & Neves, 2007a, 2007b, Marinho-Araujo et al., 2011; Nunes, 2016; Silva, 2015).

Outra iniciativa importante do referido grupo em parceria com a SEE-DF consistiu na participação de duas professoras Laboratório de Psicologia Escolar da Universidade de Brasília no processo coletivo de revisão das diretrizes norteadoras da atuação dos psicólogos escolares e pedagogos. Cabe destacar também o papel desempenhado pela assessoria teórico-prática prestada por docentes e pesquisadoras do Laboratório de Psicologia Escolar aos psicólogos escolares que compõem as Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA), formalizados desde 1995. Como referem Marinho-Araujo et al. (2011), a assessoria subsidiou ressignificações tanto no que se refere à configuração histórica do serviço quanto no tocante às concepções e práticas profissionais, contribuindo significativamente para uma melhor compreensão acerca da atuação institucional em Psicologia Escolar.

Atualmente, as ações realizadas por psicólogos e pedagogos das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA) norteiam-se pela Orientação Pedagógica (OP) (Governo do Distrito Federal, 2010). Neste documento, são empreendidos avanços em direção às diretrizes

para ações institucionais, relacionais e preventivas, compreendidas como vias favorecedoras da concretização de uma cultura do sucesso escolar mediante melhorias na qualidade do processo de ensino e aprendizagem (Governo do Distrito Federal, 2010; Marinho-Araujo et al., 2011). É importante mencionar que um dos desdobramentos decorrentes da OP consiste na definição, em 2013, da atuação itinerante do psicólogo escolar (Governo do Distrito Federal, 2013). Regulamentou-se que esse profissional fosse lotado administrativamente em escolas-polos, mas atuasse também em outra(s) instituições, de modo a contemplar, em seu serviço, o quantitativo de até 1.500 estudantes (Freitas, 2017; Nunes, 2016; Silva, 2015).

No que se refere à rede de ensino privada, foram realizadas revisão da literatura e pesquisas em sites da Secretaria de Educação do Distrito Federal e do Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do DF (SINEPE/DF) em busca de informações sobre a regularização legal da presença de psicólogos escolares nas instituições particulares. Nessas buscas, não foram encontradas informações a respeito da contratação de psicólogos escolares, tampouco materiais que tratem das configurações históricas e contemporâneas da atuação dos referidos profissionais nesse contexto. Panoramas semelhantes foram descritos por Souza et al. (2011) e Bray (2015), que, durante pesquisas que visaram caracterizar respectivamente a atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino de Uberlândia e São Paulo, verificaram que a literatura acerca dessa atuação enfatizava predominantemente o ensino público. Diante dessa lacuna, considera-se urgente e imprescindível o desenvolvimento de estudos que permitam conhecer a história, as especificidades e as possibilidades da atuação em Psicologia Escolar no âmbito das instituições particulares do DF.

Na próxima seção, serão apresentados os cenários da pesquisa, que foi dividida em dois estudos para contemplar o objetivo de investigar estratégias metodológicas favorecedoras de (re)configuração de perfis profissionais no âmbito da formação continuada para psicólogas escolares. Denominar-se-á Cenário A as Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Educação do Distrito Federal, na Regional de Ceilândia/DF; e Cenário B, a rede de instituições que compõem um Grupo Educacional privado, com oferta da educação básica ao ensino superior. Também serão caracterizadas as psicólogas escolares participantes e apresentados os planejamentos da pesquisa-intervenção.

Estudo 1: Formação Continuada Para Psicólogas Escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

Cenário A e participantes da pesquisa

Entre as Regionais que compõem a SEE-DF, a da cidade de Ceilândia é a que concentra maior quantitativo de psicólogos escolares atuando na EEAA (23 profissionais) (Freitas, 2017). Essa característica e a existência de um protagonismo histórico, por parte dos referidos atores, na

consolidação de uma perspectiva crítica, institucional e relacional de atuação, tem contribuído para a configuração de um cenário atrativo para o desenvolvimento de pesquisas cuja finalidade é investigar e/ou produzir mudanças visando a concretização de uma cultura do sucesso escolar (Freitas, 2017; Marinho-Araujo, 2014; Silva, 2015).

Silva (2015) conduziu um estudo objetivando investigar, mediante análises documentais e entrevistas, a atuação de psicólogos escolares das EEAA de Ceilândia quanto à apropriação da OP (Governo do Distrito Federal, 2010) que rege o serviço. Como resultado, verificou que existem avanços teórico-conceituais referentes às concepções de desenvolvimento e de aprendizagem e ao paradigma de atuação em Psicologia Escolar. Contudo, também constatou a necessidade de maior apropriação, por parte dos psicólogos escolares, dos pressupostos teórico-metodológicos do referido documento, o que poderia ser promovido no âmbito de iniciativas de formação continuada.

Considerando os resultados apontados por Silva (2015), Freitas (2017) empreendeu uma pesquisa-intervenção propondo uma formação continuada junto aos psicólogos escolares de Ceilândia, voltada à maior apropriação da diretriz do serviço. Como resultados desta iniciativa, destacaram-se: (a) mudanças de concepções e práticas acerca da atuação institucional em Psicologia Escolar; (b) maior apropriação dos fundamentos teórico-metodológicos propostos na OP para a ação dos profissionais das EEAA; e (c) desenvolvimento de funções psicológicas complexas nos psicólogos, tais como: análise, síntese, pensamento crítico, tomada de decisão, imaginação, sensibilidade estética, volição, planejamento, intencionalidade e autonomia.

No que se refere às mudanças ocorridas na atuação profissional dos psicólogos participantes, houve avanço e inovação ao se iniciar a produção coletiva de instrumentos para planejamento da rotina de trabalho e registro da atuação. Essa estratégia proposta por Freitas (2017) possibilitou a emergência de ações interativas e cooperativas a partir de objetivos compartilhados pelos participantes da formação, favorecendo processos de trocas, reflexões, negociações, arranjos, ajudas mútuas, apoio, etc., à medida que iam elaborando, revendo e construindo instrumentos e procedimentos. Além disso, a referida atividade constituiu-se como relevante recurso para favorecer processos criativos e de inovação frente a desafios já enfrentados no cotidiano dos profissionais. Cabe ressaltar que, quando se defende a sistemização e a organização do trabalho coletivo, como foi o caso do estudo de Freitas (2017), não se objetiva criar um trabalho automatizado e alienado das intencionalidades que o subjazem; o que se almeja é assegurar a materialização de uma organização que viabilize uma atuação intencionalmente planejada nas distintas dimensões interventivas.

Diante dos resultados apresentados nas pesquisas conduzidas por Silva (2015) e Freitas (2017), pode-se apreender diversas possibilidades para futuros trabalhos científicos. A presente pesquisa de mestrado, inspirando-se nos desdobramentos sinalizados por aqueles estudos, visou desenvolver uma formação continuada que permitisse, concomitantemente, investigar desafios

enfrentados e avanços realizados conjuntamente pelos profissionais que compõem as Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem, e construir coletivamente práticas, instrumentos e documentos que pudessem ser utilizados em prol da concretização de um paradigma institucional, relacional e preventivo de atuação do psicólogo escolar nessas Equipes.

Para a realização do estudo, procedeu-se, em um primeiro momento, com o agendamento, em novembro de 2017, de reunião com as três coordenadoras da Regional de Ceilândia, responsáveis, dentre outras funções, por: (a) coordenar, orientar, articular e supervisionar, no âmbito de sua área de atuação e junto às unidades escolares, as políticas educacionais, administrativas e de aperfeiçoamento dos profissionais da educação instituídas pela Secretaria; (b) coordenar e articular o acompanhamento de programas, projetos e ações de caráter pedagógico desenvolvidos no âmbito de sua área de atuação e nas unidades escolares vinculadas; e (c) coordenar, orientar e supervisionar, no âmbito de sua área de atuação e junto às UEs vinculadas, as ações referentes à gestão e ao desenvolvimento de pessoas.

Com a referida reunião, objetivou-se apresentar a proposta de formação continuada, bem como conseguir autorização, adesão, parceria e colaboração institucional dessas gestoras ao projeto de pesquisa. Quando o encontro foi realizado, também compareceu uma psicóloga escolar que integra o quadro de profissionais da Regional e protagoniza, em seu âmbito, ações em direção à consolidação de um paradigma institucional e crítico de atuação em Psicologia Escolar.

A pesquisadora apresentou às coordenadoras a proposta da pesquisa-intervenção, que iria construir uma formação continuada para psicólogas escolares. Além disso, solicitou-se às coordenadoras da Regional o acesso a materiais importantes para o planejamento do estudo, tais como: (a) documentos oficiais norteadores das ações dos psicólogos escolares; (b) registros de reuniões e encontros formativos prévios com os referidos profissionais; (c) instrumentos produzidos pelos psicólogos escolares; e (d) lista com a identificação dos psicólogos escolares e seus respectivos contatos. Estes foram disponibilizados para a pesquisadora pelo período de uma semana.

Considerando as informações socializadas durante o encontro com coordenadoras e psicóloga escolar, surgiu a necessidade de empreender reestruturações na proposta de pesquisa-intervenção apresentada. Essa é uma demanda comum a pesquisas qualitativas, destacadamente pesquisas-intervenção, que requerem flexibilidade por partirem da compreensão de que, à medida que o processo de investigação avança, suas etapas e procedimentos podem ser revistas, especialmente a partir das negociações com os participantes e das circunstâncias dos contextos (Branco & Rocha, 1998; Freitas, 2017; Madureira & Branco, 2001). Para o replanejamento, levou-se em consideração as avaliações e ponderações expressadas pelas coordenadoras da Regional e pela psicóloga escolar, bem como as disponibilidades apresentadas para a realização dos encontros formativos.

Uma vez finalizados os ajustes na revisão do planejamento, procedeu-se com o contato aos psicólogos escolares, a fim de consultá-los quanto à disponibilidade e ao interesse para participar do estudo proposto. Após esse procedimento, assegurou-se a participação de 13 dos 23 psicólogos(as) escolares que compõem a Regional de Ceilândia. Eles responderam a um questionário sociodemográfico que possibilitou sua caracterização quanto a: gênero, idade, tempo de atuação como psicólogo(a) escolar, tempo de atuação na regional de Ceilândia e níveis de ensino em que atuam. As informações construídas a partir deste instrumento encontram-se dispostas na Tabela 6.

Tabela 6

Caracterização dos Participantes do Estudo 1

Categoria	Subcategoria	Quantidade
Gênero	Feminino	13
Idade	20 a 30 anos	3
	31 a 40 anos	6
	41 a 50 anos	4
Tempo de atuação como psicólogas escolares	1 a 5 anos	8
	6 a 10 anos	2
	Acima de 10 anos	3
Tempo de atuação na Regional de Ceilândia	1 a 5 anos	9
	De 6 a 10 anos	1
	Acima de 10 anos	3
Níveis de ensino em que atuam	Educação Infantil e Anos Iniciais	3
	Anos Iniciais	7
	Anos Finais	2
	Ensino Especial	1

Procedimentos para construção das informações

O desenho metodológico da presente pesquisa estruturou-se a partir de três atividades que se intercomplementaram: (a) rodas de conversa, (b) minicursos e (c) workshops. Todos consistiram em encontros presenciais para debates e reflexões entre as psicólogas escolares e entre elas e a pesquisadora; contudo, cada uma dessas atividades direcionou-se a objetivos distintos, que marcaram suas especificidades, a serem apresentados na Tabela 7.

Tabela 7

Procedimentos Para Construção das Informações do Estudo 1

Estratégia metodológica	Objetivos
Rodas de conversa	<ul style="list-style-type: none"> • Discutir os fundamentos teóricos, metodológicos e práticos da atuação, visando identificar aproximações ou distanciamentos da perspectiva institucional e crítica de atuação em Psicologia Escolar. • Favorecer a partilha de experiências práticas em Psicologia Escolar entre as psicólogas escolares, de modo a construir coletivamente indicadores de avanços e desafios da atuação na referida área. • Gerar subsídios para posterior (re)construção coletiva de documentos, diretrizes, instrumentos e projetos para prática profissional no contexto do SEAA, em uma perspectiva preventiva e institucional, contemplando, neste processo, tanto materiais usados pela psicóloga quanto aqueles compartilhados com os pedagogos das EEAA.
Minicursos	<ul style="list-style-type: none"> • Socializar estudos e pesquisas que abordem os fundamentos teóricos, metodológicos e práticos da Psicologia Escolar, especialmente no que se refere à atuação na Educação Básica. • Empreender articulações teórico-práticas a partir de produções científicas previamente socializadas pela pesquisadora. • Promover processos de conscientização e reflexão mediante o uso de estratégias metodológicas, a exemplo de oficinas e mediações estéticas.
Workshops	<ul style="list-style-type: none"> • Socializar instrumentos norteadores de práticas institucionais produzidos coletivamente pelas coordenadoras da Regional, pela pesquisadora e pela psicóloga escolar Rosimeire Dutra, a partir da síntese de roteiros utilizados pelos(as) psicólogos(as) escolares da Regional de Ceilândia e de instrumentos disponibilizados por Marinho-Araujo e Almeida (2014). • Validar, construir e/ou reconstruir, coletivamente e fundamentados em uma concepção preventiva e institucional de atuação, os referidos instrumentos norteadores para as práticas psicológicas no contexto das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem.

Na Tabela 8, encontra-se descrita a organização dos encontros da formação continuada de acordo com as modalidades de atividades propostas (rodas de conversa, minicursos e workshops), as temáticas a serem abordadas e os objetivos norteadores.

Tabela 8

Elaboração Prévia dos Encontros da Formação Continuada do Estudo 1

Encontro	Modalidade	Temática	Objetivos
1	Roda de conversa	Concepções de desenvolvimento humano	<ul style="list-style-type: none"> ○ Apresentar a pesquisa e formalizar a participação das psicólogas. ○ Acessar os sentidos e significados atribuídos pelas psicólogas escolares acerca dos pressupostos teóricos do desenvolvimento humano. ○ Conscientizar sobre a importância de refletir constantemente e de modo crítico sobre as concepções de desenvolvimento que permeiam o contexto escolar e as práticas dos diversos profissionais que o compõem. ○ Construir coletivamente ações que permitam identificar e analisar as referidas concepções. <p>Mobilizar os profissionais para a realização de articulações teórico-práticas no que se refere ao tema do desenvolvimento humano.</p>
2	Workshop	Mapeamento institucional	<ul style="list-style-type: none"> ○ Conhecer desafios à realização do mapeamento institucional e as estratégias delineadas pela Equipe frente a eles. ○ Investigar a existência de práticas exitosas de mapeamento institucional ou de avanços no âmbito desta dimensão. ○ Construir coletivamente práticas de mapeamento institucional.

			Apresentar e discutir instrumento norteador de ações de mapeamento institucional.
3	Workshop	Assessoria ao trabalho coletivo	<ul style="list-style-type: none"> ○ Conhecer desafios à realização da assessoria ao trabalho coletivo e as estratégias delineadas pela Equipe frente a eles. ○ Investigar a existência de práticas exitosas de assessoria ao trabalho coletivo ou de avanços no âmbito desta dimensão. ○ Construir coletivamente práticas de assessoria ao trabalho coletivo. ○ Apresentar e discutir instrumento norteador de ações de assessoria ao trabalho coletivo.
4	Workshop	Acompanhamento ao processo de ensino e aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> ○ Conhecer desafios à realização do acompanhamento ao processo de ensino e aprendizagem e as estratégias delineadas pela Equipe frente a eles. ○ Investigar a existência de práticas exitosas de acompanhamento ao processo de ensino e aprendizagem ou de avanços no âmbito desta dimensão. ○ Construir coletivamente práticas de acompanhamento ao processo de ensino e aprendizagem. ○ Apresentar e discutir instrumento norteador de ações de acompanhamento ao processo de ensino e aprendizagem.
5	Minicurso	Avaliação psicológica	<ul style="list-style-type: none"> ○ Aprender como os profissionais compreendem a avaliação psicológica e como a realizam em seus contextos de trabalho. ○ Apresentar e discutir sobre os paradigmas histórico e contemporâneo da Avaliação Psicológica. ○ Desconstruir compreensões negativas e estereotipadas acerca da avaliação psicológica e usos equivocados desta.

○ Investigar a existência de práticas exitosas de avaliação psicológica.

Delinear, coletivamente, possíveis ações de avaliação psicológica no contexto das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem.

Estudo 2: Formação Continuada Para Psicólogos Escolares da Rede Privada de Ensino.

Cenário B e participantes da pesquisa ²

O cenário B foi criado em 1977, destinando-se, naquele momento, apenas ao segmento da Educação Básica. Em 2000, houve expansão de suas ações, que passaram a incluir o Ensino Superior, na modalidade de cursos presenciais. Outro marco histórico, apontado por gestores da rede, consistiu no lançamento, em 2017, de cursos superiores de educação à distância. Atualmente, o Cenário B conta com 11 unidades, sendo cinco destinadas à Educação Básica e seis à Educação Superior. Além disso, dispõe de 16 cursos de pós-graduação na modalidade de educação à distância (EAD).

Nas cinco unidades escolares destinadas à Educação Básica, são contemplados os níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. No que se refere à Educação Superior, as instituições que compõem a rede ofertam 32 cursos, organizados, de acordo com suas especificidades, na forma de “Escolas”: (a) 11 cursos compõem a Escola de Negócios (Administração, Ciências Contábeis, Comunicação Social, Secretariado Executivo, Tecnologia em Gestão Financeira, Tecnologia em Gestão Comercial, Tecnologia em Gestão da Qualidade, Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos, Tecnologia em Gestão Pública, Tecnologia em Logística e Tecnologia em Marketing); (b) 8, a Escola de Tecnologia (Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Civil, Engenharia de Software, Sistema de Informações, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Tecnologia em Gestão da Tecnologia da Informação, Tecnologia em Redes de Computadores e Tecnologia em Sistemas para Internet); (c) 6, a Escola de Ciências da Saúde e da Vida (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Nutrição e Psicologia); (d) 5, a Escola de Formação de Professores (Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia); (e) 2, a Escola de Ciências Jurídicas e Sociais (Direito e Serviço Social). No que se refere à EAD, são oferecidos 24 cursos superiores, não detalhados no website da instituição.

Em todas as unidades escolares de Educação Básica há presença de psicólogos(as) escolares desde 2007, preconizando-se para esses profissionais as atribuições de: (a) promover ações que ofereçam condições para o desenvolvimento de competências e habilidades para os relacionamentos intra e interpessoais, respondendo pelo processo de recrutamento, seleção, contratação e inclusão de profissionais para todos os cargos existentes na estrutura organizacional do colégio e proporcionando o crescimento pessoal e profissional das pessoas na Instituição; (b) integrar o processo de gestão institucional viabilizando a concretização do Projeto Político Pedagógico por meio de práticas de gestão; (c) acompanhar o desenvolvimento físico, emocional e cognitivo de todos os estudantes com atenção diferenciada para os estudantes com laudos médicos, dificuldade de aprendizagem e/ou com atendimento externo especializado.

² A caracterização do Cenário B foi construída a partir de documentos disponíveis no site da instituição. Visando assegurar o sigilo, este não será exposto como referência.

Nas unidades de Educação Superior, o ingresso de psicólogos(as) escolares ocorreu em 2011, indicando-se como objetivo geral do cargo: oportunizar atendimento psicopedagógico, com a finalidade da promoção da saúde mental do desenvolvimento humano, visando a qualidade acadêmica e social nas dimensões relacionais estabelecidas no processo de ensino e aprendizagem. Como objetivos específicos da função, foram propostos: (a) analisar os documentos institucionais (Projeto Pedagógico Institucional, Plano de Desenvolvimento Institucional, Projetos dos cursos) e os relatórios de avaliação e autoavaliação institucional, com vistas a elaborar uma proposta de funcionamento voltada para as diretrizes, filosofia e necessidades da faculdade; (b) participar da elaboração de projetos direcionados aos estudantes, com a finalidade de promover o bem estar dos mesmos, no decorrer da vida acadêmica; (c) realizar atendimentos junto aos docentes, quando necessário, a fim de adequar práticas de ensino; (d) realizar atendimentos individuais e/ou em grupo em situações de dificuldades relacionadas ao processo ensino e aprendizagem; (e) realizar encaminhamento externo em casos que extrapolem os limites de atuação; (f) estabelecer e manter contato com os diretores de unidade; (g) estabelecer reuniões periódicas entre as psicólogas da equipe; (h) favorecer um espaço de (re) avaliação da escolha profissional e planejamento de carreira; (i) promover a integração dos estudantes à comunidade acadêmica; (j) identificar e desenvolver ações de acompanhamento aos estudantes com necessidades educativas especiais; (k) contribuir para o desenvolvimento acadêmico do aluno, visando à utilização eficiente de recursos intelectuais, psíquicos e relacionais, numa visão integrada dos aspectos emocionais e pedagógicos; (l) realizar escuta psicológica e orientação ao aluno, clarificando sua demanda; (m) apresentar e submeter à publicação periodicamente as ações desenvolvidas em eventos de natureza acadêmica e científica; e (n) estabelecer parcerias com o serviço de relacionamento do estudante com os estágios externos e os projetos de extensão da faculdade.

Em uma análise preliminar, considera-se que os objetivos e funções atribuídos pelos gestores do Cenário B às psicólogas escolares transita entre ações coerentes ao paradigma institucional de atuação defendido para a área (por exemplo: participar da concretização do Projeto Político Pedagógico e empreender análises dos documentos institucionais), e algumas práticas historicamente criticadas devido a um viés individualizante (tais como acompanhar o desenvolvimento físico, emocional e cognitivo de todos os estudantes com atenção diferenciada para os estudantes com laudos médicos, dificuldade de aprendizagem e/ou com atendimento externo especializado).

Em 2014, ocorreu uma aproximação do grupo de psicólogas escolares do Cenário B junto ao Laboratório de Psicologia Escolar da UnB. Uma das psicólogas escolares da Educação Básica solicitou a sua participação no Projeto Permanente de Extensão Integração Universidade/Psicologia Escolar, especialmente nos encontros de assessoria teórico-prática que eram conduzidos por docentes do referido Laboratório junto aos psicólogos escolares das Equipes

Especializadas de Apoio à Aprendizagem da SEE-DF. Essa demanda de presença nas ações formativas foi aceita e, em 2017, a coordenadora do Laboratório de Psicologia Escolar e da formação continuada, Prof.^a Dr.^a Claisy Maria Marinho-Araujo, propôs o desenvolvimento de uma assessoria específica para o grupo de psicólogas escolares da rede de instituições B.

Foram sugeridas e realizadas, durante aquele ano, quatro reuniões, de periodicidade mensal, com as psicólogas escolares da Instituição B, nas quais foram abordadas temáticas como: (a) concepções e teorias de desenvolvimento humano; (b) perspectivas contemporâneas de atuação em Psicologia Escolar; e (c) dimensões do modelo de intervenção elaborado por Marinho-Araujo & Almeida (2014) – mapeamento institucional, escuta psicológica, assessoria ao trabalho coletivo e acompanhamento ao processo de ensino e aprendizagem. Após a finalização desse trabalho, houve uma avaliação positiva desses encontros por parte das psicólogas escolares, o que originou novas ações na parceria com o Laboratório de Psicologia Escolar da UnB. Esse contexto favorável oportunizou atividades articuladas de pesquisa e estágio com as psicólogas escolares do Cenário B, no âmbito das quais surgiu o presente estudo. A pesquisa propôs o desenvolvimento de uma formação continuada junto às cinco psicólogas escolares que atuam nas instituições da Educação Básica.

O primeiro procedimento empreendido, no âmbito da pesquisa consistiu no agendamento de reunião, em agosto de 2017, com a coordenadora do Serviço de Psicologia Escolar do Cenário B, a fim de apresentar a proposta da formação continuada. A referida profissional consentiu na realização da pesquisa-intervenção tal como apresentada neste primeiro encontro, solicitando apenas que, devido às muitas tarefas que usualmente são demandadas às psicólogas escolares no período inicialmente proposto pela pesquisadora, o estudo fosse realocado para o semestre seguinte.

No período prévio à entrada no campo da pesquisa, a pesquisadora foi autorizada a proceder com a análise de documentos institucionais e com a realização de entrevistas junto às psicólogas escolares que atuam nas instituições da Educação Básica. Durante essas entrevistas, foi aplicado um questionário sociodemográfico que possibilitou a caracterização das participantes quanto a: gênero, idade, tempo de atuação como psicóloga escolar, tempo de atuação na rede de instituições B e níveis de ensino em que atuam. As informações construídas a partir deste instrumento encontram-se dispostas na Tabela 9.

Tabela 9

Caracterização das Participantes do Estudo 2

Categoria	Subcategoria	Quantidade
Gênero	Feminino	5
Idade	20 a 30 anos	1

	31 a 40 anos	4
Tempo de atuação como psicóloga escolar	Menos de 1 ano	1
	1 a 5 anos	2
	6 a 10 anos	2
Tempo de atuação na instituição	Menos de 1 ano	4
	1 a 5 anos	1
Níveis de ensino em que atuam	Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio	2
	Educação Infantil e Ensino Fundamental	1
	Ensino Fundamental	1
	Ensino Médio	1

Procedimentos para construção das informações

O desenho metodológico da pesquisa nesse cenário estruturou-se por meio de duas atividades intercomplementares: (a) mapeamento institucional e (b) rodas de conversa. O mapeamento institucional foi um procedimento essencial ao processo de intervenção e está ancorado na compreensão de que analisar a instituição escolar, em uma perspectiva dinâmica e contextualizada, cria subsídios para uma melhor compreensão das dinâmicas pedagógicas. A partir dessa compreensão, e considerando a proposta de Marinho–Araujo (2014) para a operacionalização do mapeamento institucional, as ações propostas na presente pesquisa para essa atividade incluíram:

- Verificar em que escolas trabalham as psicólogas escolares da Educação Básica do Cenário B.
- Entrevistar as profissionais que ingressaram na instituição a partir de 2017, a fim de construir informações acerca do perfil profissional do psicólogo escolar da instituição.
- Realizar uma reunião com a gestora da instituição, a fim de recuperar a historicidade da contratação de psicólogos escolares, investigando, por exemplo, o que motivou este ato e como se deu a construção do material orientador da prática destes profissionais.
- Analisar documentos institucionais, tais como projetos, diretrizes, fichas de encaminhamento, relatórios e registros.
- Participar das reuniões semanais do grupo de funcionários e gestores e de outros momentos institucionais (Conselho de Classe, semanas pedagógicas, reuniões do grupo de psicólogas, reuniões com professores, etc.), a fim de melhor apreender aspectos que caracterizam a

dinâmica escolar e de compreender o papel do psicólogo escolar nestes espaços institucionais.

- Visitar as unidades que contam com psicóloga(s) escolar(es) em seu quadro de profissionais na Educação Básica, a fim de realizar observações institucionais interativas acerca de suas práticas.

O mapeamento institucional ocorreu ao longo de toda a pesquisa, de forma ampla, sistemática e contínua. No contexto escolar e na trajetória dos profissionais que participaram da pesquisa, observaram-se mudanças, inovações, contradições, rupturas e reformulações que demandaram novas análises e reflexões frente às informações já construídas em etapas anteriores, bem como redirecionamentos no planejamento da pesquisa (Marinho-Araujo, 2014).

As rodas de conversa, por sua vez, consistiram em encontros presenciais para debates e reflexões entre pesquisadora e psicólogas escolares, visando:

- Socializar estudos e pesquisas que abordem os fundamentos teóricos, metodológicos e práticos da Psicologia Escolar, especialmente no que se refere à atuação na Educação Básica.
- Empreender discussões teórico-práticas.
- Partilhar experiências práticas em Psicologia Escolar.
- Realizar estudos de caso.
- Construir, coletivamente, caminhos inovadores para a prática em Psicologia Escolar, visando o sucesso.
- Gerar subsídios para a elaboração de documentos, diretrizes e projetos para prática profissional na área.

As rodas de conversa foram planejadas para ocorrerem mensalmente, em datas acordadas entre pesquisadora e psicólogas escolares, com duração em torno de 2h30min. Durante as rodas de conversa, foram previstas avaliações constantes do processo de formação continuada e levantamento de expectativas e de demandas das profissionais participantes. Com isso, almejou-se, para além de obter informações que subsidiassem o planejamento ou o replanejamento de ações no âmbito da pesquisa, construir indicadores do desenvolvimento e/ou da mobilização de competências por parte de todos os envolvidos (pesquisadora e psicólogas escolares).

Na Tabela 10, encontra-se a descrição pormenorizada do planejamento prévio dos encontros da formação continuada quanto às temáticas a serem abordadas e aos objetivos propostos.

Tabela 10

Elaboração Prévia dos Encontros da Formação Continuada do Estudo 2

Encontro	Temática	Objetivos
1	Apresentação da pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> ○ Apresentar o Laboratório de Psicologia Escolar e o estudo a ser desenvolvido. ○ Investigar demandas e expectativas das psicólogas escolares quanto à formação continuada a ser desenvolvida. ○ Promover discussões e reflexões acerca do processo de formação e das concepções de desenvolvimento. ○ Discutir coletivamente as configurações a serem assumidas pela formação continuada.
2	Mapeamento institucional e escuta psicológica	<ul style="list-style-type: none"> ○ Investigar como as profissionais compreendem a proposta de atuação institucional, relacional e preventiva em Psicologia Escolar e as dimensões do mapeamento institucional e da escuta psicológica. ○ Apreender relatos sobre como as práticas de mapeamento institucional e escuta psicológica são concebidas e/ou desenvolvidas pelas profissionais. ○ Criar um contexto favorável à articulação entre elementos teóricos, metodológicos, técnicos e práticos. ○ Construir coletivamente práticas de mapeamento institucional e procedimentos que favoreçam a realização de uma escuta psicológica diferenciada. ○ Discutir e (re)construir práticas, documentos e instrumentos institucionais.
3	Assessoria ao trabalho coletivo e mediação estética	<ul style="list-style-type: none"> ○ Investigar se, durante o período entre este encontro e o anterior, ocorreram mais mudanças nas concepções e práticas relacionadas à atuação institucional. ○ Promover reflexões acerca das concepções de desenvolvimento humano. ○ Construir coletivamente práticas de acompanhamento ao processo de ensino e aprendizagem. ○ Desmistificar compreensões e usos equivocados da avaliação psicológica. ○ Discutir e (re)construir práticas, documentos e instrumentos institucionais.

-
- | | | |
|---|---|---|
| 4 | Acompanhamento ao processo de ensino e aprendizagem | <ul style="list-style-type: none">○ Investigar se, durante o período entre este encontro e o anterior, ocorreram mais mudanças nas concepções e práticas relacionadas à atuação institucional.○ Promover reflexões acerca das concepções de desenvolvimento humano.○ Apreender relatos sobre como as práticas de mapeamento institucional e escuta psicológica são concebidas e/ou desenvolvidas pelas profissionais.○ Criar um contexto favorável à articulação entre elementos teóricos, metodológicos, técnicos e práticos.○ Construir coletivamente práticas de acompanhamento ao processo de ensino e aprendizagem.○ Discutir e (re)construir práticas, documentos e instrumentos institucionais.○ Apreender indicadores sobre como os participantes vivenciaram o processo de reformulação de concepções e práticas incitado ao longo dos encontros de formação continuada.○ Avaliar as estratégias metodológicas utilizadas e os temas discutidos ao longo da formação continuada em serviço.○ Investigar, junto ao grupo, possíveis desdobramentos a serem executados individual e coletivamente a partir das vivências desencadeadas no processo formativo.○ Promover reflexões acerca da consolidação de uma atuação preventiva, institucional e relacional em Psicologia Escolar○ Agradecer pela disponibilidade ao longo da pesquisa-intervenção e tentar firmar novas parcerias do Laboratório de Psicologia Escolar junto ao grupo. |
|---|---|---|
-

Procedimentos para Análise das Informações Construídas

A análise das informações construídas ao longo da pesquisa-intervenção, cujos encontros foram gravados, norteou-se pelo propósito de avaliar a tese defendida neste doutorado: A realização de mediações intencionalmente planejadas, a partir de vivências coletivas e estéticas e de estratégias diferenciadas com fundamentação na Psicologia histórico-cultural, potencializa a (re)configuração de perfis profissionais e práticas crítico-reflexivas no âmbito da formação continuada para psicólogos escolares.

Como relata Vygotsky (1982/2004), não é possível ao psicólogo observar e acompanhar presencialmente as transformações da consciência humana. Diante desse fato, o autor propôs a tese de que “o sistema de reflexos verbais do sujeito oferece ao experimentador a autenticidade de um fato científico” (p. 18). Para Vygotsky (1931/2012; 1982/2004), a principal estratégia metodológica para abordar o funcionamento psicológico humano e as transformações nele ocorridas seria a análise da fala, uma vez que esta se constitui enquanto unidade de análise do comportamento social e da consciência. Caberia aos psicólogos estudar não apenas o pensamento, mas o modo como ele se realiza e se materializa na palavra (Vygotsky, 1982/2004).

Com base nessa teoria, propôs-se, no presente estudo, que as interlocuções estabelecidas entre as profissionais participantes e entre estas e a pesquisadora fossem analisadas por meio da produção de sentidos e significados que seriam construídos durante a pesquisa-intervenção. Essa estratégia funda-se nos pressupostos de Vygotsky (1982/2004), que considera que “A verdadeira compreensão consiste em penetrar os motivos do interlocutor” (p. 184), sendo, para tanto, necessário buscar os significados e sentidos que subjazem ao signo. Os significados referem-se ao núcleo relativamente estável de compreensão do signo, compartilhado por todas as pessoas que o utilizam. Já os sentidos surgem de acordo com a significação que cada sujeito atribui ao signo, refletindo as relações que permeiam o contexto, bem como vivências afetivas do sujeito, condições e características do contexto histórico, trajetórias e experiências pessoais e coletivas (Oliveira, 2010; Zanella, Reis, Titon, Urnau & Dassoler, 2007).

Verifica-se, portanto, que as palavras vão além de seus significados. Como pontuam Mendes e Marinho-Araujo (2016): “Apesar de a linguagem definir significados semanticamente estabelecidos, o sujeito, enquanto construtor de sua realidade, estabelece zonas de sentidos para os fenômenos e para o próprio signo linguístico, as quais estarão em contínua ressignificação ao longo do seu percurso de interação sociocultural”. Ou seja, o modo como os indivíduos significam a realidade se transforma ao longo do desenvolvimento humano, o que está na base do caráter dinâmico e dialético da consciência, bem como das mudanças individuais e sociais (Marinho-Araujo, 2016). Enfatiza-se, assim, a possibilidade de ressignificação ativa do sujeito, que aceitará ou confrontará os significados socialmente partilhados, podendo construir sua própria síntese conceitual.

Mediações que privilegiam novas formas de interação com a realidade favorecem a construção de novas zonas de sentidos, transformando os sujeitos, que, por sua vez, imprimirão mudanças à realidade (Mendes & Marinho-Araujo, 2016). Defende-se, no presente estudo, que o contexto de formação continuada consiste em um lócus privilegiado para mediações intencionalmente planejadas que visem promover processos de conscientização e desenvolvimento psicológico mais complexo. Para assegurar que, na formação continuada desenvolvida no presente estudo, ocorresse transformação das formas com que as psicólogas escolares participantes interagem e intervêm sobre o contexto, foi imprescindível agir sobre o processo de significação. Foram apreendidos os indicadores de maior relevância para a presente pesquisa-intervenção e a análise dos sentidos e significados foi exercitada a cada encontro da formação continuada e, em seguida, apresentada e discutida com os participantes do estudo, de modo a: (a) verificar o nível de concordância entre as interpretações feitas pela pesquisadora e os sentidos que atribuíram ao encontro; (b) oportunizar aos profissionais reflexão acerca dos saltos qualitativos no desenvolvimento que cada uma apresentou no âmbito da formação continuada; (c) investigar se, durante o período entre os encontros, ocorreram outras mudanças nas concepções e práticas relacionadas à atuação institucional.

Com esse procedimento de análise dos sentidos e significados apreendidos pela pesquisadora a partir das interlocuções estabelecidas entre as psicólogas escolares participantes, foi possível avaliar como as mediações e estratégias realizadas estavam contribuindo para a concretização dos objetivos planejados e as transformações nos participantes. Esta análise subsidiou replanejamentos nos encontros formativos, seja no que se refere a temáticas, a metodologias ou até mesmo às etapas propostas. Uma vez caracterizada a metodologia do presente estudo quanto aos procedimentos de construção e análise de informações, proceder-se-á com apresentação e discussão dos resultados obtidos.

CAPÍTULO VI

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, serão apresentados e analisados os resultados construídos ao longo da formação continuada junto às psicólogas escolares das redes de ensino pública e privada do Distrito Federal. Para tanto, proceder-se-á à apresentação e à discussão da análise de sentidos e significados de cada encontro formativo do Estudo 1 e, em seguida, do Estudo 2.

Estudo 1: Formação Continuada para Psicólogas Escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal

Como descrito no Capítulo V, no Estudo 1 foram realizados cinco encontros de formação continuada junto a psicólogas escolares que atuavam nas Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem da Regional de Ceilândia, pertencente à Secretaria de Educação do Distrito Federal. Na Tabela 11, é retomada a caracterização da pesquisa-intervenção no Cenário A quanto às atividades e temáticas de cada encontro formativo. É importante destacar que os temas abordados nos encontros foram definidos pela pesquisadora com base nos relatos das coordenadoras da Regional acerca das necessidades formativas do grupo de psicólogas escolares. Essa configuração se deu por não ter sido recomendada pela coordenação a realização de entrevistas previstas no planejamento inicial.

Tabela 11

Encontros de Formação Continuada – Estudo 1

Encontro	Atividade	Temática
1	Roda de conversa	Concepções de desenvolvimento humano
2	Workshop	Mapeamento institucional
3	Workshop	Assessoria ao trabalho coletivo
4	Workshop	Acompanhamento ao processo de ensino e aprendizagem
5	Minicurso	Avaliação psicológica

Uma vez sintetizado o desenho metodológico que orientou a pesquisa-intervenção no Cenário A, proceder-se-á com a descrição de cada encontro, seguida da apresentação de zonas de sentido, originárias nas interlocuções ocorridas, e de indicadores do perfil profissional das psicólogas escolares. Por fim, as informações construídas serão discutidas transversalmente, enfatizando-se as contribuições exercidas pelas estratégias metodológicas utilizadas quanto ao objetivo de mediar vivências coletivas, de modo a potencializar a (re)configuração de perfis

profissionais e de práticas crítico-reflexivas no âmbito da formação continuada para psicólogos escolares.

Encontro 1

No dia 20 de fevereiro de 2018, foi realizado o primeiro encontro de formação continuada junto a seis psicólogas escolares do Cenário A. Essa atividade, que teve duração de 2h, iniciou-se quando a pesquisadora se apresentou ao grupo e explanou as orientações para a atividade – roda de conversa. Após esse momento, disparou-se a pergunta mobilizadora “Por que é importante refletir sobre concepções de desenvolvimento”.

Finalizadas as discussões a esse respeito, desenvolveu-se mediação estética sob a intencionalidade de promover reflexões acerca da investigação e da análise dos processos de desenvolvimento humano, a partir de uma imagem (título e autor(a) desconhecidos) na qual há uma ponte estreita, logo no primeiro plano, com uma montanha de vegetação seca ao fundo. A ponte tem um piso de metal e laterais de arame e aço. No fundo da imagem, antes da montanha, vê-se um homem em dimensões ampliadas, trajando camisa de camuflagem e boné preto, que tira fotos com uma câmera em cuja lente a ponte penetra. Vê-se que, na parte da ponte que atravessou a lente da câmera fotográfica, existe uma pessoa caminhando.

Após esse momento, foram iniciadas discussões a partir de duas perguntas mobilizadoras: Como identificar, no contexto escolar, concepções de desenvolvimento? Como utilizar as informações obtidas mediante nossas análises sobre as concepções de desenvolvimento? Após os debates, teve início a segunda mediação estética do encontro, para a qual utilizou-se o vídeo intitulado “La mécanique de l’histoire”, tendo-se como intencionalidade promover discussões e reflexões acerca do processo de desenvolvimento humano.

O vídeo, que apresenta coreografia do diretor, acrobata e coreógrafo francês Yoann Bourgeois, se passa no saguão de um museu, onde está posicionada uma grande estrutura circular giratória de madeira marrom, que possui uma cama elástica ao centro e duas escadas que a circundam parcialmente, em forma de semicírculo.

De início, há quatro pessoas com vestimentas para o frio na cor cinza claro, deixando-os com aparência genérica, sem expressão de individualidade ou de alegria, estando padronizados. Uma pessoa está no ponto de intersecção das escadas e desce a escada menor e mais externa, enquanto as outras três vêm enfileiradas logo atrás, tentando subir a escada maior, ao passo em que, a cada subida de grau, caem na cama elástica ao centro; o efeito do elástico impulsiona as pessoas para cima e elas são jogados de volta na escada em que estavam, continuando a subir lentamente. No ponto de intersecção das escadas, uma a uma, cada pessoa deixa de subir e toma a escada menor, continuando o trajeto de forma descendente, em vez de ascendente como tentava primeiramente.

Excepcionalmente, o último indivíduo ultrapassa o ponto de intersecção e continua subindo paulatinamente, caindo na cama elástica a cada degrau, mas retornando à escada até atingir o topo, quando passa a cair repetidamente na cama elástica, pulando cada vez mais baixo, até que deixa de atingir o topo e passa a pular apoiando os pés na lateral da escada, devido aos impulsos mais fracos pulo a pulo. Eis que essa última pessoa não consegue mais pular e fica cambaleando em uma circunferência ao redor da cama elástica. Em uma das perdas de equilíbrio, cai na cama elástica novamente, quando volta a ganhar impulso continuamente, até que torna a tentar chegar ao topo da escada. Ao não obter êxito, recomeça a subida mais debaixo, no ponto de altura da cama elástica. Dessa vez, sua subida dá-se de forma constante, apesar de um cansaço visível, do peso em seus ombros, degrau por degrau, e sem quedas na cama elástica durante o processo.

Finalmente, o indivíduo consegue chegar ao topo, onde para e mantém-se em pé em uma posição contemplativa, enquanto toda a estrutura circular continua a girar. Depois de alguns segundos, o homem desce a escada maior inteira, de maneira decisiva, parando perto do ponto de intersecção, onde se senta e põe a mão à cabeça, encerrando-se o vídeo.

Uma vez descrito o funcionamento do primeiro encontro da formação continuada realizada no Cenário A, proceder-se-á com a apresentação, na Tabela 12, das zonas de sentido e dos indicadores construídos durante cada mediação realizada. Essa forma de organização se justifica pelo objetivo central da tese proposta: investigar estratégias metodológicas favorecedoras de (re)configuração de perfis profissionais no âmbito da formação continuada para psicólogas escolares.

Tabela 12

Zonas de Sentidos e Indicadores do Perfil Profissional das Psicólogas Escolares – Encontro 1

Discussões a partir de pergunta mobilizadora
<p>Zona de sentido: Importância da apropriação teórica, metodológica, técnica e prática dos fenômenos do desenvolvimento humano. Elementos que apontam que as psicólogas escolares percebem a necessidade de conhecer os processos de desenvolvimento humano e de desenvolver competências que permitam-nas atuar na transformação de concepções institucionais acerca desse fenômeno.</p>
<p>Indicador 1: Relevância dos conhecimentos sobre os processos de desenvolvimento humano.</p> <p>PE1: “Porque estamos em constante desenvolvimento, somos seres humanos, e trabalhamos com isso, com seres em desenvolvimento. Então, a gente precisa ter ciência do que é, de como acontece”.</p>
<p>Indicador 2: Desenvolvimento de competências visando mediar transformações de concepções de desenvolvimento humano junto aos atores escolares.</p>

PE2: “Eu entendo que essa (levar à prática profissional os conhecimentos que têm acerca do desenvolvimento humano) talvez seja a nossa maior dificuldade. Conhecimento a gente tem, participamos de cursos onde informações são passadas, a gente tem grupo de WhatsApp e sempre tem formações. Mas como articular isso na prática? Como transformar a mentalidade do professor que está à frente neste sentido? Até da instituição toda, mas o professor como ator de mediação do processo. É uma coisa complexa. É complexo e é difícil neste sentido de alinhar a teoria à prática. Eu acho que a gente, enquanto equipe, ainda não alcançou como fazer isso, como transformar isso em um dado, em uma metodologia. A gente ainda precisa fortalecer isso”.

PE1: “A nossa dificuldade é fazer essa transformação (de concepções presentes na instituição). Eu sempre fico pensando na minha escola nesses momentos de formação. Eu penso ‘Meu Deus, quantas pessoas tinham que ouvir isso, quantas pessoas tinham que entender’. Porque a gente fala que o santo de casa não faz milagre. Então, se PE1 falar, é porque PE1 está criticando, está reclamando, está achando que os professores não querem fazer. Enfim, PE1 não entende, PE1 não está na sala, PE1 não sabe como é seu filho. Eu até brinquei com a PE2. No final, que a gente já tem essa mente transformada, a gente já consegue olhar para o estudante e reconhecer potencialidades, a gente já consegue ver outros aspectos, mas os nossos professores não. E, se a gente faz uma coletiva (não deixamos de fazer), estamos sempre discutindo essas questões. Mas aí é o virar de olhinho, ‘que saco’, ‘eles acham que a gente não faz’. E não é nada disso, é como a Claisy falou, aí fica parecendo que a gente é contra e a gente não é, a gente é aliado, a gente está junto. Esta é a parte difícil de trabalhar o desenvolvimento”.

Pesquisadora: “Vocês tocaram em questões importantíssimas. As concepções estão na base de tudo o que acontece na escola. E não são só as concepções de desenvolvimento. As concepções de desenvolvimento são só um eixo, tem concepção de mundo, de sociedade, de sujeito. Então, é isso que também a P1 complementa, que a gente precisa construir nas nossas escolas espaços de conscientização, para que os profissionais que estão ali tenham esse mesmo olhar do desenvolvimento. E, quando eu falo de um mesmo olhar do desenvolvimento, não é que ele concorde comigo em tudo, não é que ele adote a mesma perspectiva que a minha, mas que ele olhe para esse sujeito como um sujeito de potencialidade. E aí também cabe à gente construir um motivo para trabalharmos juntos. É preciso compartilhar intencionalidades com a sua equipe, ir construindo essa intencionalidade coletiva, para, a partir disso, construir ações. E esse não é um processo fácil, esse não é um processo cíclico, assim como não é o desenvolvimento. Porque também cabe à gente entender que os agentes escolares estão em desenvolvimento. A nossa equipe está nesse processo. E não existe um desenvolvimento linear; tem crises, tem rupturas, tem avanços, tem retrocessos. E é bom a gente estar sempre atentando a isso”.

Primeira mediação estética: Imagem do registro fotográfico na ponte

Zona de sentido: Concepções de desenvolvimento humano. Elementos que indicam como as psicólogas escolares concebem o processo de desenvolvimento humano e como o avaliam.

Indicador 1: Reflexões sobre a dinâmica do processo de desenvolvimento humano.

PE3: “O desenvolvimento é um processo. O percurso pode ser esburacado. O ritmo pode ser rápido ou pode ser lento. É preciso ter esse olhar”.

PE3: “A estrutura da ponte nos remete a uma certa segurança. Tem esses alambrados nas laterais”.

Pesquisadora: “Muito interessante a sua fala. Porque, às vezes, a gente pode pensar nessas grades que você falou como sendo as fases do desenvolvimento, que a gente acha que o sujeito está ali “presinho” e nós sabemos que não é assim. Às vezes, a gente chega no final do ano e escuta ‘Tal aluno já está no segundo ano e não foi nem alfabetizado’ e, no ano seguinte, está lá o aluno nos surpreendendo. A gente esquece que o desenvolvimento não é fechadinho e não tem essas seguranças que a gente atribui às fases”.

PE3: “É. E, se perceber na imagem, nas laterais, apesar do alambrado, tem alguns espaços vagos. Que escapam”.

Pesquisadora: “Isso. Tanto é que, atualmente, nem se utiliza tanto o termo fases do desenvolvimento; são discutidos ciclos de vida”.

Indicador 2: Reflexões sobre o processo de análise do desenvolvimento humano.

PE4: “E que lente é essa que eu estou olhando? Que lente eu estou usando para olhar esse fenômeno? Como eu estou olhando esse sujeito? É a lente que está direcionando esse olhar meu. Porque ela é a concepção que a gente tem de desenvolvimento e, a partir dela, esse caminho se descortina ou ele trava. O sujeito está ali e eu também estou com ele nesse processo de desenvolvimento”.

Pesquisadora: “Você falou agora da lente e eu lembrei dos registros fotográficos que a gente tem em casa, às vezes das situações da nossa infância ou outras. E a gente olha ali para aquela situação fotografada e a gente remete a toda uma realidade em que viveu, a um contexto. E, às vezes, a gente olha o desenvolvimento do aluno e esquece de fazer essa ponte, a gente vê só a fotografia e esquece de se perguntar quem são esses atores que também estão na fotografia, que contexto é esse. A gente esquece também que é um sujeito diferente a depender dos contextos. Eu aqui não sou eu na minha casa, não sou eu no âmbito da minha família. E também não é o aluno. Não é porque, na escola, ele está apresentando determinada fotografia que denota um problema que ele necessariamente se apresenta assim em outros contextos. Então, é importante a gente pensar não em uma fotografia, em uma gravura, mas em várias e até em vídeos, que contemple a totalidade. É preciso ver os pontos e os contrapontos, procurar, junto com os professores e dizer ‘tá, pode ser que seja isso aqui mesmo, mas será que é em todo contexto? Será que com todas mediações ele é assim?’ Será que existem mediações que favorecem um

processo diferenciado? O que a gente está deixando de enxergar para chegar a uma tese? Será que a gente está se convencendo muito rapidamente pelos outros argumentos que chegam na escola? Só porque disseram algo na escola a gente compra aquela ideia que nem é nossa? É sempre importante esse posicionamento do profissional não só como fotógrafo que está ali fazendo um registro rápido, mas como um fotógrafo que está analisando diferentes luzes, ângulos e posições para retratar uma realidade sendo condizente com o que ela realmente é”.

Discussões a partir de perguntas mobilizadoras

Zona de sentido: Processos de identificação, resignificação e reconfiguração de concepções. Elementos que caracterizam como as psicólogas escolares têm identificado e transformado as concepções de desenvolvimento humano presentes no contexto escolar.

Indicador: Caracterização do processo de identificação das concepções de desenvolvimento humano.

PE5: “No contexto escolar, eu vejo que o que está mais evidenciado é o determinismo. É o social da criança, o econômico, essa questão se a família está inserida na escola ou não, como se isso tudo determinasse o fracasso da criança. Esse é o olhar que percebo. É uma forma de pensar tão antiga e tão atual. Eu tenho acesso a essas concepções principalmente no Conselho de Classe ou observando o que é falado na sala dos professores, nos corredores e nas discussões. Eu não consigo ainda perceber esse olhar de reconhecer que a criança tem potencial para aprender. E, quando você argumenta, eles respondem ‘A vida lá fora vai cobrar isso’. Eu ouço isso no contexto como um todo, mas o Conselho de Classe é o auge dessa fala”.

Indicador 2: Caracterização do processo de transformação das concepções de desenvolvimento humano.

PE6: “É uma responsabilidade da equipe essa ação de levar a uma mudança de concepções, mas, no grupo, às vezes, existe o receio de se colocar. Não querem se colocar pra briga e, às vezes, a gente vai ter que fazer isso mesmo, de não ser o profissional querido da escola. Porque, a todo tempo, você tem que ficar chamando à reflexão, tocar aquela pessoa para que desperte aquele pensamento, para que ela reconheça ‘Realmente, eu preciso pensar nisso de outra forma’. Então, assim, mobilizar essas mudanças de concepções é a grande bola da equipe. É onde o pedagogo e o psicólogo precisam ficar muito atentos. Se a gente conseguir pelo menos ter a nossa própria concepção clara e caminhar nesse sentido, se torna mais fácil. Porque é como ela fala, é um processo que também acontece com a gente. Hoje eu penso dessa forma. Tem coisa que eu pensava há um tempo atrás que eu olho ‘Nossa, como é que eu fazia isso?’. É normal. A gente está também na linha de desenvolvimento e vai continuar indo”.

PE6: “Eu percebo a necessidade tanto da formação continuada quanto de focar no que a epistemologia da ação fala, dessa reflexão de ir e vir. Mas não é fácil ter esse equilíbrio entre o in e o out. Você está dentro, mas, ao mesmo tempo, você ter um olhar para fora, porque muitas

vezes nós, profissionais especializados, dentro do grupo, a gente acaba se envolvendo nas armadilhas das contradições das concepções. Ou porque a gente quer ganhar o apoio da escola, da direção, em vários momentos eu já vivi isso, com vários profissionais. Às vezes, o psicólogo, por ser itinerante, ainda tem uma folga. Mas, mesmo na escola em que a gente é lotado, a gente acaba muitas vezes tendo que fazer esse movimento para poder equilibrar. E, nesses momentos que foi colocado que a contradição aparece, eu acho que é aí que entra a necessidade de a gente estar preparado para fazer um assessoramento coletivo, para fazer o que é proposto pela OP. Porque a gente tem material e instrumento para isso, a gente precisa ter propriedade, se apropriar deles e saber utilizá-los e quando utilizá-los. E superar essa questão do intuitivo, do imediatismo. Nem sempre a gente vai conseguir fazer uma intervenção naquele momento, mesmo que você ache que depois não vá surgir efeito, talvez é melhor você captar aquele momento, depois fazer um planejamento intencional de uma intervenção coletiva onde você leve todos os profissionais a perceberem o quanto de contradição existe nas próprias falas deles quando vão avaliar o aluno, fazer uma escolha de turma. Então, por mais que nós sejamos um pouco afobados e queiramos naquele momento fazer alguma coisa, às vezes é muito importante a gente usar outro instrumento que também a nossa OP nos capacita para isso, que é a escuta, uma escuta aprofundada, reflexiva e que potencialize outras intervenções futuramente que afetem, e isso foi falado aqui sobre a questão da afetividade, afetar no sentido de potencializar o desenvolvimento humano adulto na escola. É outro desafio da gente, a gente fala muito da criança, mas nós também temos essa responsabilidade do desenvolvimento humano adulto e é algo que a gente ainda está engatinhando. Precisamos avançar muito, mas, para isso, também temos que nos desenvolver enquanto profissionais e pessoas também”.

Pesquisadora: “Muito obrigada pela sua fala, PE6. Levantou pontos importantíssimos e eu vou agora falar de alguns deles, para discutirmos com o grupo. Um é a questão do agir na intuição. Ontem vocês devem ter escutado a Claisy falar que nem sempre a gente precisa atender uma demanda imediatamente; é preciso um tempo para refletir sobre aquela demanda e para se permitir investigar e questionar. Um grande problema é que, às vezes, quando nós saímos desse lugar de profissional que responde, temos nossa competência questionada na escola. A gente fala ‘eu preciso pensar sobre isso’ e é confundido com não dar conta. E aí a gente precisa esclarecer porque é preciso esse tempo. Vocês haviam falado da questão de ter o domínio das nossas teorias, então, como é importante dominar esses argumentos de porque a gente precisa desse tempo e fazer com que os outros conheçam eles. E eles só vão se convencer disso se estivermos muito apropriados”.

Zona de sentido: Reflexões crítico-analíticas sobre a dinâmica dos processos de desenvolvimento humano. Elementos que demonstram como as psicólogas escolares analisam o desenvolvimento humano e a si próprias.

Indicador 1: Compreensão do processo de desenvolvimento humano.

PE4: “(O vídeo ‘La mécanique de l’histoire’) Tem tudo a ver com o desenvolvimento. Você sobe, você desce. Você sobe e depois você cai e não consegue levantar. Você precisa do impulso para te levantar. Às vezes, você consegue esse impulso e às vezes você não consegue. Às vezes você tem que seguir por outro caminho que não aquele que você tentou pela primeira vez. É mais ou menos como a aprendizagem acontece também. Tem o desequilíbrio a cada novo conhecimento e tem a acomodação e a assimilação. E aí algumas pessoas conseguem ir tranquilas e tem outras que persistem nesse desequilíbrio”.

Pesquisadora: “Aí são os termos da teoria do Piaget, né. Ele fala de desequilíbrio, fala de acomodação, Vygotsky fala em crise e outros estudiosos empregam outros termos, mas a questão é que esse processo existe, vai ter queda, ele vai precisar levantar, tem hora ali que parece que ele cansa de pular e vai subir a escada ao invés de pular. E a gente, enquanto profissional, às vezes também faz isso. ‘Não vou mais pular, vou só caminhar aqui’. Isso pode acontecer com o estudante também, e com o professor”.

PE6: “Isso acontece muito com nós, que somos profissionais especializados. A gente quer dar passos às vezes maiores. A gente chega na escola e quer conscientizar todo mundo e sensibilizar todo mundo e leva um tempo também, a partir do desenvolvimento de competências, para você perceber que é processual. Muitas vezes, a gente, enquanto profissional especializado, se frustra, porque a gente quer estar ali no meio, quer dar saltos grandes, quer fazer mudanças grandiosas na escola e muitas vezes acaba tendo que recuar”.

Encontro 2

No dia 20 de fevereiro de 2018, foi realizado o segundo encontro de formação continuada junto a nove psicólogas escolares do Cenário A. Essa atividade, que teve duração de 2h30, iniciou-se com a explanação das orientações para workshop. Após esse momento, empreendeu-se mediação estética sob a intencionalidade de promover reflexões sobre concepções e práticas de mapeamento institucional, a partir do vídeo intitulado “Cuadros de Vincent van Vogh”, de autor desconhecido.

O vídeo apresenta as obras de Van Gogh em 3D. Primeiro, quatro barcos coloridos estão à esquerda, em um banco de areia, parados, fora d’água, sem suas velas içadas. Outros quatro barcos, divididos em dois pares em planos de distância diferentes, estão dentro da água e movem-se ao vento, com suas velas içadas. A água do mar também se movimenta, com pequenas ondas que não chegam a quebrar na costa.

Depois, muda-se o plano para uma paisagem com um grande campo plano, que tremula sutilmente com o vento. Há o vulto de uma pessoa que passa sozinha no fundo desse campo, na parte central do quadro, com vestes de camponês. Logo mais ao fundo, uma cerca de estacas de madeira divide o campo de um complexo fabril, com vários prédios em planos distintos, com tijolos aparentes e chaminés emitindo grandes quantidades de fumaça em movimento, que criavam um véu de poluição que ofusca os tons celestes naturais.

O terceiro quadro em movimento apresenta a visão de frente de um grande casario de dois andares. Na rua, que se vê parcialmente, uma mulher passa em trajes pretos, carregando uma sacola em sua mão esquerda. Atrás, os vultos de duas senhoras com vestidos de saias volumosas andam em sincronia. O céu contrasta com o restante da pintura, apresentando a técnica tipicamente utilizada por Van Gogh, pinceladas curtas e irregulares que reproduzem movimento.

O quarto movimento representa uma visão do meio de um restaurante. Nas mesas mais ao fundo há homens sentados, comendo, enquanto duas mulheres estão em pé. A quinta pintura mostra um campo dourado, seco, que não tremula com o vento, mas há algumas flores ainda vivas no plano mais próximo, de folhas ainda verdes e flores vermelhas. Um menino em trajes escuros anda no campo. Na sexta, há uma ponte em construção sobre um rio, sobre a qual passa caminhando uma mulher, em trajes escuros e com um guarda-chuva, e um homem em uma carroça. No sétimo quadro, vê-se uma esquina com prédios antigos de até quatro andares, em tons de amarelo, com algumas pessoas andando na rua e um trem elevado passando ao fundo. Já no oitavo, um casal ensina uma criança a andar.

Após apresentação do vídeo, foram iniciadas discussões a partir da pergunta mobilizadora: Como vocês têm operacionalizado a dimensão do mapeamento institucional? Em seguida, foram socializados roteiros relacionados à dimensão do mapeamento institucional: (a) roteiro de mapeamento institucional, (b) roteiro de entrevista com professor e (c) roteiro de entrevista com gestão e equipe pedagógica. Esse material foi construído pelas coordenadoras da Regional de Ceilândia em colaboração com a psicóloga escolar Rosimeire Dutra e a pesquisadora Lorena Cavalcante, à luz de instrumentos produzidos por Marinho-Araujo e Almeida (2014) e de fichas utilizadas pelos(as) psicólogos(as) escolares que compõem as Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem de Ceilândia.

No roteiro de mapeamento institucional, constavam os objetivos e procedimentos dessa ação, divididos em duas seções correspondentes às etapas de levantamento e construção de informações e de análise das informações construídas. Também havia referência aos aspectos a serem analisados no mapeamento institucional, a exemplo das concepções de aprendizagem e de desenvolvimento e dos processos de gestão escolar. Por fim, no documento havia campos a serem preenchidos com: (a) síntese do mapeamento institucional; (b) desdobramentos; (c) reflexões e ajustes após apresentação para gestão e corpo docente; (d) revisitação do mapeamento institucional a cada bimestre. Nos roteiros de entrevista com professor, gestão e equipe

pedagógica, dispôs-se, inicialmente, uma orientação para a atividade. Em seguida, constavam perguntas que visavam investigar concepções e práticas profissionais.

Uma vez descrito o funcionamento do segundo encontro da formação continuada realizada no Cenário A, proceder-se-á com a apresentação, na Tabela 13, das zonas de sentido e dos indicadores identificados durante cada mediação realizada.

Tabela 13

Zonas de Sentidos e Indicadores do Perfil Profissional das Psicólogas Escolares – Encontro 2

Mediação estética: Vídeo das obras de Van Gogh em 3D
<p>Zona de sentido 1: Compreensões do mapeamento institucional e competências requeridas para essa ação. Elementos que apontam que as psicólogas escolares refletiram acerca da dimensão do mapeamento institucional, relacionando a ela determinadas competências profissionais.</p>
<p>Indicador 1: Competências requeridas para realização de mapeamento institucional.</p> <p>PE7: “Todos os artistas eles têm uma sensibilidade ao olhar as coisas, ao sentir as coisas. Eu acho que o nosso olhar na escola tem que ter essa sensibilidade. Já foi muito falado do achismo, do senso comum, mas a gente está ali naquela função para ter outros olhares e ter essa sensibilidade de olhar de diversas formas”.</p> <p>PE3: “Eu vejo que, quando a gente vai fazer esse mapeamento, o nosso olhar não tem que ser como um quadro. Porque é como você falou, a gente tem que ver o que tem por trás. Qual é a verdadeira intenção daquele pintor, quando ele produziu aquela cena? O que tem ali? Qual é a história? É a mesma coisa na escola. É a gente tentar olhar às vezes até além dos muros da escola, o que é que está envolvido dentro do contexto, o que é que aconteceu pra chegar naquele ponto. Então, eu vejo que precisa ter esse olhar além. Ele vai enxergar a escola como um todo, a história. Como é que chegou àquela forma? Alguma coisa aconteceu. Até o próprio aluno. Às vezes eu falo, gente, o professor vem com a queixa, a queixa X de que o aluno não consegue fazer tal coisa, e aí eu ‘tá, mas de onde ele veio? Por que ele veio dessa forma? Já foi oportunizado isso para o aluno?’ Muitas vezes, não é oportunizado. Às vezes só no espaço da escola vai ser oportunizado”.</p>
<p>Indicador 2: Reflexões sobre a dinamicidade do mapeamento institucional.</p> <p>PE8: “Eu fiquei pensando em quem foi fazer as pesquisas, estudar o que havia por trás daqueles quadros, conhecer a história de quem estava ali nas telas e no ambiente. Essa relação que você falou, né, do mapeamento institucional. Quando a gente olha, a gente de fato pinta um quadro sobre a escola e aí a ideia, pelo menos que me passou, é que esse quadro não pode ser estático. Você tem as suas impressões, você vai tendo algumas ideias sobre a escola e, a partir daí e das intervenções que você vai fazendo, esse quadro vai mudando”.</p>

PE9: “Eu vou só complementar um pedacinho. É porque, assim, uma coisa que ficou latejando. O mapeamento eu acho que é uma produção dos olhos. Em um primeiro momento, você olha e parece que você não observa e, conforme as imagens vão passando, parece que vai ficando mais forte. Isso é um movimento do dia a dia, uma ação cotidiana em que, à medida em que você direciona o seu olhar, você passa a perceber outras coisas e, a partir daquela dinâmica ali, você consegue já ir percebendo outra. Eu acho que o movimento faz isso, todo esse movimento”.

Discussões a partir de pergunta mobilizadora

Zona de sentido: Procedimentos de mapeamento institucional. Elementos que caracterizam os procedimentos utilizados pelas psicólogas escolares para realização e registro de mapeamento institucional.

Indicador 1: Procedimentos utilizados para realização de mapeamento institucional.

PE10: “Com participação na elaboração da proposta pedagógica da escola e realizo também aquele mapeamento da ficha perfil juntamente com os professores, por sala”.

Indicador 2: Procedimentos realizados para registro das informações construídas durante o mapeamento institucional.

PE11: “Até um ano atrás, o pessoal jogava fora. Até a Rosi fazer a pesquisa dela”.

PE12: “A gente faz um material descritivo, geralmente com uma síntese daquilo que foi levantado”.

PE13: “Eu faço o portfólio e registro cada data que observei”.

PE11: “Diário de bordo”.

Discussões a partir dos roteiros socializados

Zona de sentido: Ressignificação dos procedimentos de mapeamento institucional utilizados. Elementos que sinalizam mudanças percebidas pelas psicólogas escolares como necessárias no tocante às práticas de mapeamento institucional.

Indicador 1: Reconhecimento de mudanças necessárias na operacionalização o mapeamento institucional.

PE6: “Às vezes, quando se fala em avaliação, se pensa muito em avaliar conteúdos. A gente se esquece que a avaliação inclui a autoavaliação. É preciso ouvir o estudante sobre seus próprios processos. A escuta também é uma forma de avaliar”.

PE10: “O olhar de cada sujeito é diferente; o mapeamento também será. Como lidar com isso?”.

Encontro 3

No dia 21 de fevereiro de 2018, foi realizado o terceiro encontro de formação continuada junto a nove psicólogas escolares do Cenário A. Essa atividade, que teve duração de 2h30, iniciou-se com discussões a partir de quatro perguntas mobilizadoras: (a) Como a assessoria ao trabalho

coletivo se articula com o mapeamento institucional?; (b) A assessoria pode ser uma ação pontual?; (c) O que deve nortear as ações de assessoria?; (d) Como começar?.

Em seguida, foi disposto, no chão da sala, um banner coberto de placas com ações indicadas na Orientação Pedagógica (Governo do Distrito Federal, 2010) para a realização de assessoria ao trabalho coletivo, a exemplo de: colaboração na construção do Projeto Político Pedagógico, planejamento e execução de formações continuadas, participação no Conselho de Classe. Logo após, foi entregue às participantes um registro fictício de mapeamento institucional da escola “Canto da Sereia”, reproduzido a seguir.

SÍNTESE DO MAPEAMENTO INSTITUCIONAL DA ESCOLA CANTO DA SEREIA

A instituição de ensino atende, em média, a 1.200 estudantes, do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Uma preocupação da gestão perpassa o resultado no IDEB, que não atingiu o crescimento previsto. A construção do PPP ocorreu há três anos e não contou com a participação de um número significativo dos profissionais que hoje compõem o corpo docente. Apenas pequenos ajustes foram realizados desde 2015 e não há ampla divulgação desse documento no contexto escolar.

A equipe gestora concentra suas ações no âmbito das questões administrativas e a diretora, que atuou muitos anos em sala de alfabetização, constantemente recorre aos profissionais da EEAA para pedir sugestões sobre o funcionamento da escola. As decisões e os processos pedagógicos são delegados à supervisora, uma profissional muito competente, comprometida com sua atuação, com vasta experiência em alfabetização, porém pouco favorável a mudanças. Em conversas informais, frequentemente se queixa que está sobrecarregada. As observações da atuação indicam que ela pouco envolve os coordenadores e professores na organização do trabalho pedagógico, tomando a maior parte das decisões sozinha, promovendo poucos espaços coletivos.

Às quartas-feiras, são utilizadas pelos professores para planejamento, que é realizado individualmente ou em dupla. As coordenadoras ocupam a maior parte do seu tempo rodando atividades, providenciando material para os professores, resolvendo pequenos conflitos que emergem entre os estudantes no dia a dia ou atendendo familiares que vêm se queixar. O grupo de professores possui um número de profissionais antigos na Secretaria, que, muitas vezes, mostra-se resistente a qualquer ação direcionada a eles e nutre expectativas de atendimento direto e principalmente de diagnósticos dos estudantes com queixas escolares. Há os professores que se mostram mais flexíveis e buscam sugestões para melhorar suas práticas.

Este ano, em virtude da aposentadoria de uma grande quantidade de profissionais que atuavam na escola, muitos professores que estão iniciando sua carreira foram lotados na escola. Por tal razão, desconhecem o currículo e o funcionamento da Secretaria, tirando dúvidas com

seus pares. O acompanhamento das práticas docentes revela a necessidade de formação continuada para aprimorar diversos aspectos, principalmente discussões acerca do predomínio de visões deterministas do desenvolvimento. A escola tem como pontos fortes a boa relação com a comunidade de pais, o projeto de leitura e o reforço sistemático, além de manter uma parceria com uma ONG, que oferta atividades diversificadas no espaço da escola.

Com base nesta síntese, que ações de assessoria ao trabalho coletivo poderiam ser propostas e/ou realizadas pelos profissionais da EEAA?

Após a leitura do mapeamento fictício, solicitou-se que as psicólogas escolares propusessem ações de assessoria ao trabalho coletivo para a instituição. À medida em que profissionais sugeriam práticas, eram retiradas do banner as placas que continham ações correspondentes ao relato, revelando-se, em baixo, a obra de arte “Acrobatic Engineering”, do artista canadense Rob Gonsalves, a partir da qual a pesquisadora deu início a procedimentos de mediação estética, visando tensionar as psicólogas escolares, convidando-as a um processo de desnaturalização e de conscientização que viabilizasse desenvolvimento profissional. Nessa imagem, é retratada uma ponte construída sobre um braço do mar, formações rochosas e um picadeiro ou anfiteatro ao ar livre, onde se veem algumas pessoas em uma arquibancada, em postura de observação. A ponte é construída, inicialmente, por pedras e, na área próxima ao picadeiro ou à arquibancada, as pedras vão se transformando em torres de pessoas que se equilibram, umas em cima das outras. Nela, está passando um trem.

Após esse momento, foi socializada a ficha intitulada “Registro de ações de assessoria ao trabalho coletivo”, construída pelas coordenadoras da Regional de Ceilândia em colaboração com a psicóloga escolar Rosimeire Dutra e a pesquisadora Lorena Cavalcante, à luz de instrumentos produzidos por Marinho-Araujo e Almeida (2014), e de fichas utilizadas pelos(as) psicólogos(as) escolares que compõem as Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem de Ceilândia. Na ficha trabalhada encontravam-se os campos: (a) data; (b) atividade; (c) objetivo; (d) profissionais envolvidos; (e) descrição da ação; e (f) desdobramentos.

Uma vez retratado o funcionamento do terceiro encontro da formação continuada realizada no Cenário A, proceder-se-á com a apresentação, na Tabela 14, das zonas de sentido e dos indicadores identificados durante cada mediação realizada.

Tabela 14

Zonas de Sentidos e Indicadores do Perfil Profissional das Psicólogas Escolares – Encontro 3

Discussões a partir de pergunta mobilizadora
<p>Zona de sentido: Caracterização da dimensão da assessoria ao trabalho coletivo e da prática das psicólogas escolares. Elementos que indicam as ações de assessoria em prospecção ou em execução, os desafios à prática profissional e as estratégias desenvolvidas pelas psicólogas escolares para atuar nessa dimensão.</p>
<p>Indicador 1: Ações de assessoria ao trabalho coletivo desenvolvidas pelas psicólogas escolares.</p> <p>PE3: “Eu acho que uma primeira ação é mostrar ao grupo de que nós estamos ali para somar, que não é para vigiar ou para ver se o professor está certo ou errado na estratégia dele. É demorado, eu estou no terceiro ano na mesma escola e eu percebo que, a partir do final do ano passado para cá, é que eu consegui mais ir para dentro dos planejamentos. Não é uma coisa rápida. Se você for pelo imediatismo, vai sofrer demais com isso”.</p> <p>PE9: “Um costume que a gente tem é de, nas primeiras coletivas, identificar as demandas na fala e nas angústias dos professores, nas experiências que são trocadas. A gente reúne o pequeno grupo e vai pensando em alguns eixos em comum e planejando ações. Eu acho que uma prática que ficou foi a de pensar em alguns eixos, porque a demanda é muito grande. Se você for pegar de tudo, não dá. E o pessoal já cobra: ‘O que vai trazer esse ano?’. Cada ano a gente tem uma dinâmica diferente. No ano passado, foi uma demanda maior da sala de recursos, porque gente recebeu uma quantidade de estudantes TGD que nunca tinha acontecido, foram 11 estudantes que chegaram na escola. Teve todo um período de adaptação e da documentação que a gente participou desse movimento, porque a gente trabalha muito junto da sala de recursos. Isso já foi desencadeando uma série de ações de assessoria, como forma de trabalho preventivo”.</p> <p>PE7: “Semana passada a gente sentou com professores que têm alunos diagnosticados. Sentamos eu, os profissionais da sala de recursos e os professores. E os professores não sabiam a história das crianças, qual eram as suas dificuldades, o que já havia sido feito. E eu falei sobre a importância de eles lerem os registros que temos na instituição, que lá tem documentado desde o parto. Eu falava para os professores pegarem os relatórios e eles nunca iam. Nós resolvemos xerocar os documentos mais importantes, fizemos uma pastinha e chamamos os professores, um por um, na Semana Pedagógica para conversar. Eu já senti uma recepção maior. Elas falaram ‘Nossa, eu estou me sentindo muito acolhida por vocês terem sentado comigo para falar do menino’. E aí a gente se dispôs”.</p>
<p>Indicador 2: Ações de assessoria ao trabalho coletivo que se encontram em prospecção.</p> <p>PE8: “Esse ano nós vamos tentar fazer o movimento de circular nas salas, no sentido de estar mais presente e não trazer a queixa em si de determinada criança, mas todo o trabalho que é</p>

feito. A partir do momento que você tem esse conhecimento geral, eu acho que é mais fácil até de discutir e sugerir algumas coisas dentro da dinâmica. E até evidenciar as potencialidades”.

PE9: “Tinha um professor que sempre me dizia ‘Agora não dá’, e eu percebi que não era só ‘agora’. E aí eu preciso repensar de que maneira eu posso acessar aquele professor”.

Indicador 3: Desafios percebidos no delineamento de ações de assessoria ao trabalho coletivo.

PE9: “A Lorena trouxe uma questão sobre a assessoria ao que é preventivo e a assessoria ao que é emergencial. Eu, particularmente, tenho uma dificuldade muito grande com relação a isso. Eu acho que a emergencial acaba atropelando o planejamento; é uma competência que eu preciso desenvolver, aprimorar muito, porque as demandas vão se atropelando e interferem no nosso planejamento. Eu não sei se as colegas itinerantes compartilham da mesma realidade, mas o que eu percebo é que a gente chega na escola e as demandas são tantas que não dá. Até me ajudou muito o que a gente fez na pesquisa da Rosi, eu fiz um planejamento da minha rotina, igual vocês fizeram aqui – de 8h às 10h está destinado a isso. E aí, quando você chega na escola, as demandas surgem. Algumas até de assessoria. E aí eu penso ‘Poxa vida, era aquele professor que eu estava precisando falar, que no dia que eu fui na coordenação ele não pôde me atender, que também não pôde no dia que eu fui na sala de aula’. Então, assim, vai atropelando. Não é um movimento tão rígido e tão perfeitinho como a gente quer”.

PE3: “Um desafio muito grande que a gente encontra é em relação a disponibilizar assessoria aos gestores. Hoje em dia, isso tem melhorado, o perfil dos gestores que estão chegando é diferente, são mais abertos”.

Zona de sentido: Clareza sobre a própria identidade profissional. Elementos que revelam que as psicólogas escolares têm lucidez acerca das competências que precisam mobilizar para a assessoria ao trabalho coletivo e sobre as ações que não se constituem pertinentes face às especificidades da identidade profissional.

Indicador 1: Competências a serem mobilizadas durante a assessoria ao trabalho coletivo.

PE1: “Às vezes, na assessoria ao trabalho coletivo, haverá divergência de ideias e é preciso separar o profissional do pessoal. Não quer dizer que eu estou agredindo a sua pessoa ou que você não sabe fazer ou que o que você está fazendo é errado. Algumas pessoas se alteram e perdem o controle, mas a gente não pode sair do profissional”.

PE3: “A fundamentação teórica é importante para você mostrar para a direção que está apropriado de qual é a sua função dentro da assessoria ao trabalho coletivo”.

Indicador 2: Reconhecimento de ações que não contemplam a especificidade da identidade profissional.

PE9: “A escola está sem orientador. No ano passado, o nosso trabalho foi muito atropelado por essa questão de estar fazendo um trabalho do orientador. Fora que foi um ano muito tumultuado, nós recebemos 11 crianças com TGD e todas crianças de 4 / 5 anos. Então, o processo de

adaptação delas foi difícil, a gente teve que participar bastante, fazer assessoria ao professor. Então, às vezes, a falta do profissional prejudica também. E requer uma competência nossa, que é a questão do limite mesmo, de estabelecer limite em relação à sua atuação e às suas atribuições. É certo que tem alguns momentos que a direção chega com o menino aos prantos na porta da sua sala, ‘conversa com essa criança aqui’ e, quando você vê, já saiu, está só o menino na sua frente. E aí você vai falar ‘Não posso falar com você agora!’, sem nem saber o que aconteceu? Você atende aquilo ali e, depois, você vai precisar dar conta de outro movimento, que é chegar na direção e falar ‘Olha, quando acontecer...’. Então, assim, as demandas vão crescendo e isso exige o desenvolvimento de várias competências profissionais nossas”.

PE8: “Todos os dias vai ter menino chorando dentro da escola. É um problema que o coordenador pode resolver, que um profissional que está readaptado pode resolver, que o porteiro pode resolver, e não eu, que sou especialista do serviço. É um momento para falar que essa demanda não é minha, para colocar o limite em certas pessoas. Agora isso, lógico, é construído. O não faz parte da aprendizagem, não é que eu não vá atender, mas, nesse momento, não. Com muito profissionalismo, a gente consegue mudar isso”.

Zona de sentido: Avaliação positiva da formação continuada e anseio por novas ações.

Indicadores que demonstram que as psicólogas escolares avaliaram positivamente a formação continuada e se interessam pelo desenvolvimento de novas ações que oportunizem desenvolvimento profissional.

Indicador 1: Identificação de aspectos positivos da formação continuada e de compromisso com aperfeiçoamento profissional contínuo.

PE9: “Eu acho que a Lorena percebeu a sede que nós estamos de conseguir essa organização. Foi muito o rico o momento da gente de antes, mas ficamos sedentos para uma continuidade que permitisse à gente organizar isso, na escola polo e nas outras”.

PE1: “Durante essa semana, muitas coisas me alegraram por me darem a sensação de que estou indo no caminho certo. Porque, às vezes, a gente está fazendo a ação e não tem certeza se é por ali, se é o caminho certo. Então, quando a gente vem para o grupo, eu vejo que não estou sozinha e que as colegas estão fazendo em outros lugares”.

PE12: “Eu estou gostando muito da formação, mas estou achando tudo tão rápido. Tinha vontade de ser em fatias menores, mês a mês, para a gente saborear bem”.

Estudo de caso

Zona de sentido: Mobilização de competências profissionais a partir de um caso hipotético.

Elementos que apontam que o contato com um registro fictício de mapeamento institucional contribuiu para a mobilização, por parte das psicólogas escolares, de competências profissionais.

Indicador 1: Realização de planejamento intencional das ações, sendo estas voltadas também para a valorização de potencialidades da instituição e dos agentes escolares.

PE9: “A gente decidiu começar pelo que tem de bom, pelos pontos positivos, até para que eles aceitem alguma intervenção. Tem que primeiro preparar o terreno. A gente pensou em uma ação em termos de trabalhar um pouco a caracterização – Que escola é essa? Quais são os profissionais que compõem essa escola? Quais são os serviços que existem nessa escola? Em que lugar essa escola está inserida? Chama muito atenção a questão de existir uma comunidade presente na escola – a comunidade de pais. Então, fortalecer o que tem de bom, por isso a gente pensou nessa dinâmica de construir o perfil da escola e dos profissionais também – o papel do coordenador, do diretor, da equipe do serviço –, trazendo a expectativa das pessoas acerca dessas atribuições. Aí, posteriormente, a gente pensou em trazer o PPP que já existe. Então, a gente já caracterizou a escola e vamos trazer aquilo que norteia o trabalho da escola. Vamos ver se um está batendo com o outro. Essa Proposta Pedagógica que existe caracteriza a escola atual ou ela caracteriza uma escola que não existe mais, que existiu há três anos. E ir trazendo um pouco da sensibilização: O que precisa ser mudado? O que pode ser acrescentado? O que pode permanecer? Aí, seguindo, fortalecer a questão das coletivas, que é um ponto que seria interessante, e conquistar e firmar esse espaço para que as discussões seguissem”.

PE1: “É preciso achar uma forma de valorizar e empoderar os professores. Em vez de chegar batendo de frente, querendo mudar logo a visão que ele tem e a metodologia que ele usa em sala de aula, tentar trazer ele para a coletiva para que ele compartilhe conosco o que tem feito em um espaço de diálogo. E quem sabe, dentro dessa conversa, ele comece a perceber que precisa fazer diferente”.

PE9: “A gente precisa saber como as pessoas se sentem em relação ao espaço que elas ocupam. Porque, se não existe essa sensibilização, esse pertencimento, a clareza de que eu não preciso fazer parte só da instituição, mas do grupo, do coletivo da instituição. A nossa intenção é primeiro quebrar essas barreiras para depois pensar na organização do trabalho”.

Mediação estética – Imagem retratando ponte humana

Zona de sentido: Clareza sobre aspectos constituintes da atuação institucional. Elementos que sinalizam que as psicólogas escolares reconhecem aspectos necessários à atuação institucional, tais como o trabalho coletivo e a compreensão do sucesso como uma construção processual.

Indicador 1: Clareza sobre a relevância do trabalho coletivo.

PE3: “Eu li em algum lugar que, quando a gente parar de criar muros e começar a criar pontes, vamos construir um lugar melhor. Se vocês repararem na parte de cima da imagem, tem um trem passando ali. Como esse trem iria passar se todas essas pessoas não tivessem se unido e criado essa ponte? A gente tem que estabelecer mais relações de cooperação para alcançar

nossos objetivos, que não são diferentes em uma mesma equipe; todos buscam o sucesso escolar”.

PE1: “Talvez essas pessoas que estão sentadas na arquibancada não estejam julgando, mas esperando o trem chegar para descarregar algo que está nele. Cada um com a sua função, no seu momento”.

Indicador 2: Clareza sobre o caráter processual da produção do sucesso.

PE4: “Tem uns que estão com a cara meio sofrida, acho que por estarem pegando peso. Tem outros que estão mais felizes, imagino que já estejam avistando o sucesso”.

PE2: “Lá para trás, onde eles já estão trabalhando um com o outro há mais tempo, as colaborações já estão mais consolidadas. Então, ninguém está sofrendo mais lá atrás, apenas na frente, porque está começando”.

Discussões a partir da ficha socializada

Zona de sentido: Delineamento de novas práticas profissionais a partir da formação continuada. Elementos que sugerem que as psicólogas escolares ressignificaram e reconfiguraram suas práticas profissionais à luz da formação continuada.

Indicador 1: Clareza sobre a importância de empreender novas formas de se aproximar dos agentes escolares e de assessorá-los.

PE7: “Eu acho que um convite que ficou foi o de concretizar o trabalho em equipe, porque geralmente é cada um no seu quadrado. É preciso compartilhar. Sozinho não tem muita força. A partir desse fortalecimento, será possível identificar e, se for necessário, rever as concepções e práticas dos membros do grupo”.

PE4: “É preciso que a gente faça esse movimento de hoje junto aos profissionais da escola, instrumentalizá-los. Pensando nisso, seria bom conhecermos as demandas do grupo, o que os professores anseiam. Outra possibilidade é fazermos o movimento deles mesmos estarem ali conduzindo. Eu sei que tem excelentes alfabetizadores na escola em que eu trabalho, por que não aproveitar aquele professor?”.

Zona de sentido: Apropriação da proposta de atuação institucional, relacional e preventiva. Elementos que indicam que as psicólogas escolares se apropriaram da proposta institucional, relacional e preventiva de atuação.

Indicador 1: Importância de refletir continuamente sobre a própria prática profissional.

PE1: “Às vezes, a gente tem tantos objetivos que não sabe por onde começar. Até acaba indo para o que é urgente, e precisa ter o planejamento. No caso que a gente discutiu (da escola Canto da Sereia), o que é urgente para eu alcançar os objetivos que planejei? Porque é muito difícil alcançar o sucesso com uma equipe rachada, sem articulação. Como vamos abaixar o índice de reprovação ou aumentar o IDEB? Para mim, é uma escadinha. Uma escola forte não se constrói do dia para a noite. Quando eu cheguei na escola em que eu estou até hoje, era um caos. E eu

cheguei conhecendo e arrumando a casa, para que eu conseguisse realizar o meu trabalho. E todo ano eu faço uma reflexão do que foi bom e do que não foi, do que deu certo e do que não deu, do que eu vou precisar fazer no ano seguinte”.

Indicador 2: Compreensão dos objetivos norteadores das ações de assessoria ao trabalho coletivo.

PE9: “O nosso objetivo na assessoria vai ser a prevenção, e também a promoção de desenvolvimento”.

PE1: “Acho que o que está na base da ação de assessoria é mudar as concepções que ainda são deterministas, biologizantes e clínicas”.

Encontro 4

No dia 21 de fevereiro de 2018, foi realizado o quarto encontro de formação continuada junto a treze psicólogas escolares do Cenário A. Essa atividade, que teve duração de 2h30, iniciou-se com discussões a partir de duas perguntas mobilizadoras: (a) Quem trabalha, na dimensão do acompanhamento ao processo de ensino e aprendizagem, focalizando o PAIQUE? e (b) Quem trabalha, na dimensão do acompanhamento ao processo de ensino e aprendizagem, focalizando só o PAIQUE?

Após as discussões mobilizadas, foi reproduzido e discutido coletivamente o vídeo de entrevista conduzida por Dutra-Freitas (2017) junto à professora Marisa Neves, que tratava da explicação sobre o PAIQUE (Procedimentos de Avaliação das Queixas Escolares e Níveis de Intervenção), proposta interventiva da qual a professora é autora. Foram realizadas discussões acerca desse tema.

Em seguida, foi socializada a ficha intitulada “Acompanhamento ao processo de ensino-aprendizagem”, construída pelas coordenadoras da Regional de Ceilândia em colaboração com a psicóloga escolar Rosimeire Dutra e a pesquisadora Lorena Cavalcante, à luz de instrumentos produzidos por Marinho-Araujo e Almeida (2014) e de fichas utilizadas pelos(as) psicólogos(as) escolares que compõem as Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem de Ceilândia. Nesse instrumento, há seções a serem preenchidas com objetivos, procedimentos e desdobramentos das ações de acompanhamento ao processo de ensino e aprendizagem.

Como última atividade do encontro, solicitou-se às psicólogas escolares que registrassem em post-its a serem fixados em papel pardo, suas opiniões acerca da formação continuada. Uma vez descrito o funcionamento do quarto encontro da formação continuada realizada no Cenário A, proceder-se-á com a apresentação, na Tabela 15, das zonas de sentido e dos indicadores identificados durante cada mediação realizada.

Tabela 15

Zonas de Sentidos e Indicadores do Perfil Profissional das Psicólogas Escolares – Encontro 4

Discussões a partir de perguntas mobilizadoras
<p>Zona de sentido: Relevância das dimensões de atuação na promoção do sucesso escolar. Elemento que sinalizam que as psicólogas escolares compreendem que as dimensões da atuação institucionais são igualmente relevantes para a potencialização de processos de aprendizagem e desenvolvimento no âmbito da instituição escolar.</p>
<p>Indicador 1: Compreensão de que as práticas de acompanhamento ao processo de ensino e aprendizagem não se restringem ao PAIQUE.</p> <p>PE9: “Quem trabalha essa dimensão usando só o PAIQUE acaba tendo uma visão mais reduzida, porque esquece as outras dimensões e como elas influem no processo de aprendizagem”.</p> <p>PE1: “No início, a gente tinha que lembrar sempre às pessoas da escola que nossa atividade não era apenas essa. Depois, foi saindo da queixa em si e o PAIQUE deu lugar ao trabalho com todas as outras dimensões”.</p>
Discussões a partir da entrevista reproduzida em vídeo reproduzido (PAIQUE) e da ficha socializada
<p>Zona de sentido: Competências necessárias para acompanhar o processo de ensino e aprendizagem. Elementos que revelam clareza, por parte das psicólogas escolares, acerca das competências que devem ser desenvolvidas e mobilizadas para o delineamento de práticas eficazes de acompanhamento ao processo de ensino e aprendizagem.</p>
<p>Indicador 1: Práticas exitosas de estabelecimento de parcerias com o professor.</p> <p>PE11: “A gente tem o receio de, quando está fazendo o nível escola, dar a entender que o professor não sabe trabalhar. A gente já tem um receio antes da entrevista ao professor. Mas a professora Marisa coloca algo muito interessante, que começa pelo professor para dar voz àquele que me levou a queixa. Eu levei essa perspectiva para as minhas escolas na época em que a gente participou da pesquisa e os professores falaram ‘Nossa, é mesmo!’ e se abriram mais às nossas perguntas sob a perspectiva de que a gente não quer culpá-los, mas escutá-los para conhecer a queixa detalhadamente. Isso mudou toda a relação entre a equipe e o professor regente”.</p>
Registro em post-its de avaliações sobre a formação continuada
<p>Zona de sentido: Processos de desenvolvimento profissional mediados pela formação continuada. Elementos que indicam que as psicólogas escolares percebem as contribuições da formação continuada para seus processos de desenvolvimento profissional, destacando o impacto exercido em relação às suas concepções e práticas.</p>
<p>Indicador 1: Reflexão sobre as concepções que norteiam a própria prática profissional.</p>

Post it 1: “Pude analisar a respeito das concepções que influenciam minha prática”.

Post it 2: “Necessidade de aprimoramento das concepções de desenvolvimento que norteiam a atuação dos profissionais de Psicologia”.

Post it 3: “Uma das reflexões mais importantes que as EEAs precisam fazer é a avaliação das concepções dos profissionais da Equipe antes de avaliar as concepções dos outros profissionais da escola”.

Indicador 2: Ressignificação e reconfiguração das práticas profissionais.

Post-it 4: “Saio fervilhando de ideias para aprimorar minha atuação”.

Post it 5: “Despertou a criatividade sobre como criar novos procedimentos de atuação”.

Post it 6: “Foi bom perceber que existem novos olhares, que é possível a mudança na nossa ação”.

Post it 7: “Surgimento de novas ideias”.

Post it 8: “Ressignificação”.

Post it 9: “Hoje eu vi uma outra possibilidade de trabalho. Ressignificar minha metodologia”.

Post it 10: “Pude repensar minha prática ao conhecer outras experiências”.

Post it 11: “Ampliação do olhar. Desenvolvimento de competências na atuação coletiva e institucional”.

Post it 12: “Abordagem crítica/reflexiva da atuação no âmbito da Equipe, favorecendo maior desempenho da função”.

Zona de sentido: Identificação de aspectos exitosos da formação continuada e perspectivas de continuidade. Indicadores que caracterizam aspectos da formação continuada considerados exitosos pelas psicólogas escolares e que demonstram a existência de perspectivas de continuidade.

Indicador 1: Identificação de aspectos positivos da formação continuada e de compromisso com aperfeiçoamento profissional contínuo.

Post it 13: “Reflexão bem-sucedida/esclarecedora oferecida pelos palestrantes”.

Post it 14: “Reunião dos documentos que regem nossa prática”.

Post it 15: “O constante revisitar aos documentos orientadores e realização de leituras atualizadas, possibilitando reflexões”.

Post it 16: “Estudo muito proveitoso. Nos empoderou a estudar cada vez mais para termos segurança no nosso trabalho”.

Encontro 5

No dia 23 de fevereiro de 2018, foi realizado o quinto encontro de formação continuada junto a 13 psicólogas escolares do Cenário A. Essa atividade, que teve duração de 2h, iniciou-se com discussões a partir de três perguntas mobilizadoras: (a) O que vocês compreendem por

avaliação psicológica?; (b) Essa é uma de suas práticas no contexto escolar?; (c) Caso sim, como a realiza?

Posteriormente às discussões que sucederam às questões, foi realizada mediação estética, com os objetivos de: (a) discutir sobre o uso histórico que a avaliação psicológica teve no contexto escolar; e (b) verificar se existe, por parte das psicólogas escolares, compreensões negativas, estereotipadas e conservadoras acerca da avaliação psicológica. Utilizou-se, como materialidade artística, a música “Desde que o samba é samba”, interpretada por Seu Jorge e Caetano Veloso: A tristeza é senhora / Desde que o samba é samba é assim / A lágrima clara sobre a pele escura / A noite, a chuva que cai lá fora / Solidão apavora / Tudo demorando em ser tão ruim / Mas alguma coisa acontece / No quando agora em mim / Cantando eu mando a tristeza embora / O samba ainda vai nascer / O samba ainda não chegou / O samba não vai morrer / Veja o dia ainda não raiou / O samba é pai do prazer / O samba é filho da dor / O grande poder transformador.

Logo após, visando desmistificar compreensões e usos equivocados da avaliação psicológica, foi realizada uma segunda mediação estética, utilizando-se o vídeo “Living Paintings”, da pintora americana Alexa Meade. Nele, apresenta-se, com uma música instrumental ao fundo, o trabalho da artista, que pinta pessoas e ambiente reais, deixando-os com a aparência de um quadro de arte. Várias “pinturas vivas”, por assim dizer, são mostradas, somente se percebendo não se tratar de um quadro normal pelo movimento da câmera por diferentes ângulos, pelo vento que mexe cabelos e roupas, e pelo movimento dos olhos das pessoas reais pintadas. Exibe-se, ainda, como a artista cria seus trabalhos.

Por fim, solicitou-se que as psicólogas escolares preenchessem instrumento de avaliação da I Semana de Formação Continuada do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem de Ceilândia. Uma vez descrito o funcionamento do quinto encontro da formação continuada realizada no Cenário A, proceder-se-á com a apresentação, na Tabela 16, das zonas de sentido e dos indicadores identificados durante cada mediação realizada.

Tabela 16

Zonas de Sentidos e Indicadores do Perfil Profissional das Psicólogas Escolares – Encontro 5

Discussões a partir de perguntas mobilizadoras
Zona de sentido: Caracterização das concepções e práticas de avaliação psicológica. Elementos que caracterizam as concepções e ações das psicólogas escolares em relação à avaliação psicológica.
Indicador 1: Conceito de avaliação psicológica.
PE11: “Eu vejo a avaliação psicológica como uma investigação, uma pesquisa para compreensão e para adaptações, adequações e potencializações de processos, no caso, escolares”.

PE2: “Só colocaria que é uma pesquisa a longo prazo”.

P11: “Justamente para a gente não correr o risco de pegar o quadro de Van Gogh e só pegar uma partezinha da realidade, que é tão pequenininha”.

Indicador 2: Métodos de avaliação psicológica.

PE2: “O que a gente tem de tradição em termos da educação não reflete a psicometria moderna, gente. A gente precisa trabalhar, porque é o nosso instrumento. Todas nós já conversamos sobre como nós utilizamos de uma forma quantitativa, né, uma ‘Ah, eu já usei, mas eu não peguei o resultado, eu peguei o processo e a relação’. E eu estímulo as crianças também numa boa, sem medo de ser feliz. ‘Olha, fica mais atento, você tem que ver o que você precisa’, ‘Vamos voltar nesse?’. Numa boa. E isso não desqualifica o teste. E mesmo num processo diagnóstico clínico, os psicólogos não estão só querendo decifrar. E essa é uma postura que a Psicologia moderna vem reavaliando”.

PE3: “Eu utilizo muito os jogos, conversa informal, conversa direcionada, colagens eu já utilizei também e os testes. Pode ser debaixo da árvore, no banquinho da escola, no parque, em qualquer contexto que a criança possa se sentir mais à vontade e menos avaliada. Às vezes a criança nem percebe que está sendo avaliada”.

PE10: “A gente costuma fazer a avaliação das interações”.

PE9: “Momentos diferentes de observação. Eu gosto de utilizar o Raven porque, às vezes, você pesca algumas coisas naquele momento. ‘Poxa vida, aquele menino, lá, não sabe nada, mas aqui quando você trabalha com a questão da imagem, de conseguir fazer a síntese daquilo ali, ele se sai melhor do que outras crianças. Então, o que é que isso indica em termos de associar a aprendizagem dele, em termos acadêmicos. O que é que isso pode ajudar? ‘Professor, então, vamos tentar trabalhar dessa forma, talvez uma estratégia semelhante a essa, que teve um resultado muito bom, pode ser uma opção’. Cada um tem um tipo diferente de aprendizagem, um é mais visual, outro é mais auditivo. E aí quando você vai se apropriando desses instrumentos para auxiliar, para intervir, para mediar as aprendizagens, eu acho que tem um resultado melhor do que simplesmente a questão do resultado”.

Primeira mediação estética: Música “Desde que o samba é samba”

Zona de sentido: Reflexões crítico-analíticas acerca da própria prática profissional de avaliação psicológica. Elementos que sugerem que as psicólogas escolares ponderaram sobre a avaliação psicológica no que se refere às suas configurações históricas e aos seus desdobramentos.

Indicador 1: Reflexões sobre como o processo de avaliação psicológica impacta o aluno.

PE10: “Eu fiquei pensando em quando você está naquele processo de avaliação só com o estudante. Aí ‘tudo demorando em ser tão ruim’, pensando da perspectiva dele, muitas vezes para ele esse processo pode ser desgastante, mas aí vem essa parte ‘mas alguma coisa acontece

no quando, agora, em mim. Cantando, eu mando a tristeza embora'. Quer dizer, cantando pode ser uma mediação nossa, que traz algum tipo de transformação para ele. Então, eu penso muito nesse cantando como a forma como a gente vai mediar e ter uma mudança, não é”.

PE13: “Esse demorando em ser ruim eu me lembro muito de uma experiência que eu estou tendo de avaliação com uma estudante. Tem muito tempo que eu estou nesse processo avaliativo, porque é uma perspectiva de diagnosticar como DI. É esse demorando em ser ruim. Até para ela é um processo dolorido”.

Pesquisadora: “Eu acho importante a gente atentar que, mesmo em um caso que exista um laudo, seja ele de DI, seja ele de TDAH, aquela criança possui potencialidades, aquela criança possui possibilidades de desenvolvimento. Não sei se vocês já tiveram oportunidade de ler ou ouvir o que Vygotsky na época chamava de defectologia, que hoje se aproxima à inclusão escolar e vai mudando de termo. Ele mostrou que as crianças podem se desenvolver, o que é fundamental pra isso é o tipo de mediação, é o processo dele comparado a ele, e não comparado a uma outra pessoa dita normal. Eu não vou entrar em muitos detalhes, porque a gente já está próximo ao fim da atividade, mas fica a reflexão para uma outra oportunidade”

Indicador 2: Reflexões sobre as expectativas da comunidade escolar em relação à avaliação psicológica.

PE6: “Eu já me peguei numa situação que eu fui fazer uma avaliação com o menino e, assim, vi que não dava para usar o instrumento e eu fui usar jogos. E, quando eu abri a porta, tinha quatro pessoas lá, sabe, assim, ‘E aí, ele é DI?’. ‘Não, ele não é’. ‘Então ele é o que?’. ‘Não, gente, não é assim”.

PE7: “Antes de a gente ir para a Secretaria, PE13 fez um trabalho voluntário e aí às vezes os professores falavam assim ‘O supervisor pedagógico trouxe a amiga dele aqui, ela começou a avaliar, mas não deu tempo de concluir’. Aí eu ‘Gente, a avaliação não é assim, do tipo que você abre a boca do menino e eu vejo que ele tem uma cárie. Não funciona dessa forma. Então, PE13 agiu certo, ela não pode chegar aqui como era feito antes’. Inclusive até uma criança que você chegou a avaliar e descobriu que ele era deficiente auditivo e carregou durante quase 8 anos o carimbo de DI na testa. E ele era deficiente auditivo”.

Pesquisadora: “PE7, eu gostaria de aproveitar essa sua fala para discutir a última parte da música, ‘O samba ainda vai nascer, o samba ainda não chegou, o samba não vai morrer, veja, o dia ainda não raiou’. E aí depois ele fala do grande poder transformador. A gente sabe que a Psicologia já passou por ressignificações e que demorou um tempo para a teoria chegar até a prática. Do mesmo modo, é com os outros profissionais, e cabe à gente esse papel transformador, conscientizador, de olhar para o sucesso. E que bom que vocês insistem nisso, que vocês trabalham no contraponto”.

Indicador 3: Reflexões acerca das transformações ocorridas em suas próprias práticas de avaliação psicológica.

PE5: “E aqui, quando fala o grande poder transformador, a gente lembra da ressignificação que fez. Nós produzíamos o DI. Nos era pedido, a única dinâmica que a gente tinha era aquela”.

Segunda mediação estética: Vídeo das “pinturas vivas”

Zona de sentido: Clareza sobre as competências requeridas para a realização de uma avaliação psicológica qualificada. Elementos que indicam que as psicólogas escolares se mobilizaram para refletir sobre vias que permitam a qualificação das ações de avaliação psicológica.

Indicador: Competências profissionais demandas em práticas de avaliação psicológica.

PE2: “O teste não é vilão. Nós, enquanto grupo de profissionais, é que trazemos o sentido do instrumento, gente. Em qualquer profissão, é assim. O bisturi é bisturi se ele é usado no lugar correto. Se ele não for, é negligência médica. Ou então é uma arma. Assim também é o teste. No nosso caso, eu não trago essa reflexão como culpa não, acho que teve o momento histórico, mas eu entendo que a gente está num movimento oposto, a gente evoluiu. E eu acho importante essa reflexão pra gente ver que o teste é um instrumento importante, nos caracteriza, é nosso, é de nossa especificidade, mas nós temos que primeiro conhecer os testes, né? Quando você pega uma avaliação psicodiagnóstica clínica com uma bateria de testes, já cai por aí. Vocês concordam? Claro que essa é uma reflexão de amadurecimento profissional. Dentro da Secretaria, você vai entendendo isso, que um teste em si não é suficiente para falar nada de ninguém. E aí é nesse aspecto que eu falo que o teste não é o vilão”.

Pesquisadora: “E aí é muito interessante essa sua análise para levantar três pontos. O primeiro, a avaliação não é uma fotografia. Quando a gente vê uma fotografia, a gente esquece quem está por trás, que é a grande questão que a sua fala traz, de qual é o olhar desse profissional. E aí a gente vê pinturas tridimensionais e a gente se pergunta como essa artista chegou a isso. Ela teve que usar muitas cores, muitas técnicas, muitas texturas, e assim deve ser o nosso papel na avaliação psicológica. Quem mais gostaria de falar sobre?”.

PE7: “Tem também a questão da cena. Não faria sentido todo aquele trabalho se o cenário não estivesse pintado também. Ficaria fora, como se fossem coisas distintas. A avaliação psicológica não pode mostrar uma pessoa pintada tridimensionalmente se não leva em conta o contexto”.

Avaliação da formação continuada

Zona de sentido: A formação continuada impactou a prática profissional das psicólogas escolares. Elementos que revelam que a formação continuada contribui para que as psicólogas escolares – tanto as que atuavam quanto as que não atuavam em uma perspectiva institucional

– se sentissem mais seguras em suas práticas, resignificassem e reconfigurassem suas ações e desenvolvessem competências importantes.

Indicador 1: A formação continuada contribuiu para que as profissionais se sentissem mais seguras em suas práticas profissionais.

Instrumento 1: “Me percebo mais preparada para buscar mudanças de algumas concepções junto aos gestores e, conseqüentemente, aos demais profissionais”.

Instrumento 4: “Pude identificar as potencialidades da minha atuação”.

Indicador 2: A formação continuada contribuiu para a prática profissional tanto de psicólogas que já atuavam na perspectiva institucional quanto daquelas que não tinham contato com essa perspectiva.

Instrumento 2: “Eu já idealizava um trabalho de acordo com as propostas abordadas na OP, mas sem vislumbrar a estruturação metodológica. Penso que a mudança acontecerá em caráter prático”.

Instrumento 3: “Apesar de minha atuação já estar em processo institucional, várias concepções me levaram a novas reflexões”.

Instrumento 9: “Como eu ainda não havia participado de nenhuma formação como essa, pensava a prática de forma mais limitada no que se refere às orientações da OP. A troca de experiências foi fundamental, pretendo estruturar uma análise mais completa e mais institucional, a fim de tirar o foco do aluno, pois antes eu atuava mais de acordo com os encaminhamentos”.

Instrumento 13: “Não sabia exatamente como aplicar na escola as teorias e ações da OP. Por não saber como mudar isso, o serviço na escola girava mais em torno de avaliações. Essa semana promoveu uma conscientização de como a mudança pode ser feita. Estou saindo daqui cheia de ideias e possibilidades de atuação”.

Indicador 3: A formação continuada contribuiu para que as profissionais resignificassem e reconfigurassem suas ações.

Instrumento 5: “Essa semana foi muito boa e esclarecedora. Permitiu aliar a teoria à prática e gerou inquietações e desejos quanto à minha atuação. Eu atuava de forma mais estanque. Após esses dias maravilhosos, de válidas e preciosas reflexões, estou com o anseio de me apropriar e atuar de forma mais efetiva na concepção institucional. O desafio será articular as três dimensões de maneira competente nas três escolas em que atuo”.

Instrumento 6: “Pretendo ampliar os espaços para atuação institucional e investir mais em ações preventivas. Penso em fortalecer a assessoria aos professores, abrindo espaço para rodas de conversas reflexivas, e acompanhar mais próxima a elaboração e o planejamento pedagógicos”.

Indicador 4: A formação continuada contribuiu para que as profissionais desenvolvessem competências importantes para a atuação em Psicologia Escolar.

Instrumento 8: “Um impacto relevante ocorreu com as discussões acerca do registro”.

Instrumento 11: “A formação possibilitou a construção de novas metodologias de trabalho. Consegui organizar as ideias e planejar minhas ações com coerência e entendimento dos objetivos que quero alcançar. Desenvolvi competências de organização, planejamento, iniciativa, criatividade, autoconhecimento, análise e síntese”.

Instrumento 12: “Penso que agora o meu trabalho será mais organizado e terei mais clareza da intencionalidade de cada ação”.

Zona de sentido: As modalidades e estratégias metodológicas da formação continuada foram profícuas para a consecução dos objetivos da pesquisa. Indicadores que demonstram que as modalidades – destacadamente as rodas de conversa e os workshops – e as estratégias metodológicas – especialmente a mediação estética – concorreram para as finalidades da pesquisa desenvolvida.

Indicador 1: Avaliação das estratégias metodológicas utilizadas.

Instrumento 2: “A mediação estética foi a (estratégia metodológica) que mais me impactou”.

Instrumento 5: “Amei das mediações estéticas”.

Instrumento 7: “A mediação estética me impactou mais, por ter possibilitado divergências e reflexão sobre as nossas práticas”.

Indicador 1: Avaliação das modalidades de atividades.

Instrumento 2: “Acredito que, com os workshops, houve mais flexibilidade para diálogos de aproximação entre a teoria e a prática”.

Instrumento 5: “Amei a roda de conversa, as mediações estéticas, as reflexões advindas das trocas com outros profissionais e os workshops”.

Instrumento 9: “As rodas de conversa e os minicursos promoveram a troca de saberes. Os workshops ajudaram a articular a teoria à prática”.

Instrumento 12: “Sempre gosto de rodas de conversa, porque as informações circulam e, à medida que as pessoas falam, podemos refletir sobre o que foi dito e mudar concepções e práticas”.

Análise das Mediações Ocorridas no Estudo 1 à luz das Estratégias Metodológicas Empregadas

As mediações e interlocuções ocorridas no decorrer do Estudo 1 originaram diferentes zonas de sentido e indicadores de perfil profissional das psicólogas escolares, que foram sendo transformados ao longo da formação continuada. Encontram-se sintetizadas na Tabela 17 as zonas de sentido construídas, relacionando-as ao uso de cada estratégia empregada nos encontros formativos.

Tabela 17

Zonas de Sentidos e Indicadores do Perfil Profissional das Psicólogas Escolares

Encontro 1	
Estratégias	Zonas
Discussões a partir de pergunta mobilizadora	Importância da apropriação teórica, metodológica, técnica e prática dos fenômenos do desenvolvimento humano.
Primeira mediação estética – Imagem do registro fotográfico na ponte	Concepções de desenvolvimento humano.
Discussões a partir de perguntas mobilizadoras	Processos de identificação, ressignificação e reconfiguração de concepções.
Segunda mediação estética – Vídeo de subidas e quedas na escada giratória	Reflexões crítico-analíticas sobre a dinâmica dos processos de desenvolvimento humano.
Encontro 2	
Estratégias	Zonas
Mediação estética – Vídeo das obras de Van Gogh em 3D	Compreensões do mapeamento institucional e competências requeridas para essa ação.
Discussões a partir de pergunta mobilizadora	Procedimentos de mapeamento institucional.
Discussões a partir dos roteiros socializados	Ressignificação dos procedimentos de mapeamento institucional utilizados.
Encontro 3	
Estratégias	Zonas
Discussões a partir de pergunta mobilizadora	Caracterização da dimensão da assessoria ao trabalho coletivo e da prática das psicólogas escolares.
	Clareza sobre a própria identidade profissional.
	Avaliação positiva da formação continuada e anseio por novas ações.
Estudo de caso	Mobilização de competências profissionais a partir de um caso hipotético.
Mediação estética – Imagem retratando ponte humana	Clareza sobre aspectos constituintes da atuação institucional.
Discussões a partir da ficha socializada	Delineamento de novas práticas profissionais a partir da formação continuada

	Apropriação da proposta de atuação institucional, relacional e preventiva
Encontro 4	
Estratégias	Zonas
Discussões a partir de perguntas mobilizadoras	Relevância das dimensões de atuação na promoção do sucesso escolar
Discussões a partir do vídeo reproduzido (PAIQUE) e da ficha socializada	Competências necessárias para acompanhar o processo de ensino e aprendizagem
Registro em post-its de avaliações sobre a formação continuada	Processos de desenvolvimento profissional mediados pela formação continuada
	Identificação de aspectos exitosos da formação continuada e perspectivas de continuidade
Encontro 5	
Estratégias	Zonas
Discussões a partir de perguntas mobilizadoras	Caracterização das concepções e práticas de avaliação psicológica.
Primeira mediação estética – Música “Desde que o samba é samba”	Reflexões crítico-analíticas acerca da própria prática profissional de avaliação psicológica.
Segunda mediação estética – Vídeo das “pinturas vivas”	Clareza sobre as competências requeridas para a realização de uma avaliação psicológica qualificada.
Avaliação da formação continuada	A formação continuada impactou a prática profissional das psicólogas escolares.
	As modalidades e estratégias metodológicas da formação continuada foram profícuas para a consecução dos objetivos da pesquisa.

Nos cinco encontros formativos que compuseram o Estudo 1, a estratégia da **realização de perguntas mobilizadoras** favoreceu interlocuções que originam oito zonas de sentidos distintas, no âmbito das quais foram discutidos aspectos constituintes da prática profissional. Foi possível refletir, junto com as participantes, sobre: (a) práticas desenvolvidas visando identificar e transformar, sempre que necessário, as concepções de desenvolvimento humano que permeiam as atividades no contexto escolar; (b) formas de interpretar, articular e materializar as dimensões que compõem a Orientação Pedagógica (Governo do Distrito Federal, 2010); (c) percepções da identidade profissional do psicólogo escolar e da atuação institucional. Observou-se, assim, a

concretização de uma das principais características da metodologia de pesquisa-intervenção: concomitantemente à intervenção, foi possível apreender informações acerca do objeto de estudo.

O salto qualitativo entre o relato de práticas profissionais e a reflexão crítica e analítica das escolhas para ações cotidianas ocorreu a partir de mediações oportunizadas com o uso da estratégia de **socialização de roteiros e fichas**, relacionados às dimensões da atuação institucional explicitadas na Orientação Pedagógica (Governo do Distrito Federal, 2010). Foram desencadeados processos de ressignificação e reconfiguração dos procedimentos de atuação até então utilizados. Ademais, observou-se delineamento de novas práticas profissionais em uma perspectiva institucional. Esses processos podem ser identificados na fala de PE7: “Eu acho que um convite que ficou foi o de concretizar o trabalho em equipe, porque geralmente é cada um no seu quadrado. É preciso compartilhar. Sozinho não tem muita força. A partir desse fortalecimento, será possível identificar e, se for necessário, rever as concepções e práticas dos membros do grupo”.

O **estudo de caso**, por sua vez, constituiu-se enquanto “espaço de profissionalização” (Le Boterf, 2003, p. 13). Ele oportunizou às psicólogas escolares a articulação e a mobilização dos recursos que até então haviam sido apenas objeto de reflexões no âmbito da formação continuada, dentre elas o planejamento intencional das ações e o exercício de um olhar de sucesso. Reflete-se que a formação continuada não apenas oportunizou às psicólogas escolares clareza sobre os aspectos teóricos, técnicos, metodológicos e práticos que devem ser mobilizados em suas práticas profissionais, como também mediou efetivamente a própria mobilização crítica e reflexiva desses elementos.

As **mediações estéticas** mostraram-se profícuas para proporcionar reflexões das psicólogas escolares sobre o contexto, sobre si e sobre os outros, impactando as suas representações do mundo e favorecendo o estabelecimento de novos tipos de relação com o contexto (Vygotsky, 1999b). PE7, por exemplo, relata: “Todos os artistas eles têm uma sensibilidade ao olhar as coisas, ao sentir as coisas. Eu acho que o nosso olhar na escola tem que ter essa sensibilidade. Já foi muito falado do achismo, do senso comum, mas a gente está ali naquela função para ter outros olhares e ter essa sensibilidade de olhar de diversas formas”. Verifica-se que a materialidade artística dispara processos de imaginação que resultam na atividade criadora; ou seja, os sujeitos param de reproduzir suas experiências anteriores para construir novas possibilidades (Vygotsky, 1999b).

O uso da mediação estética viabilizou, ainda, o que Vygotsky (1999b) denomina reação estética: o processo pelo qual a arte viabiliza a expressão de emoções humanas não realizadas na vida, desencadeando a catarse de sentimentos opostos entre si (Vygotsky, 1999a). Para o autor, nesse processo ocorre uma contradição de sentimentos, que se origina no fato da arte combinar, dialeticamente e/ou contraditoriamente, formas, conteúdos e elementos da realidade. A partir de

uma vivência estética, intencionalmente planejada, são potencializados momentos de reflexão, crise e tensão que podem transformar as emoções do sujeito (Vygotsky, 1999).

Esse movimento pode ser observado na fala de PE6: “Muitas vezes, a gente, enquanto profissional especializado, se frustra, porque a gente quer estar ali no meio, quer dar saltos grandes, quer fazer mudanças grandiosas na escola e muitas vezes acaba tendo que recuar”. Os processos de imaginação, abstração e generalização provocados pela materialidade artística contribuíram para que a psicóloga escolar estabelecesse relações com suas próprias experiências e sentimentos (Vygotsky, 1999b).

É importante ressaltar que a estratégia da realização de mediação estética foi a única mencionada pelas psicólogas escolares durante a avaliação da formação continuada. Além disso, após a realização da pesquisa-intervenção, três participantes do estudo solicitaram à pesquisadora materialidades artísticas trabalhadas nos encontros, a fim de utilizá-las em suas atividades profissionais. Esses fatos, unidos às análises acima apresentadas, fortalecem a tese de que a realização de mediações intencionalmente planejadas, a partir de vivências coletivas e estéticas e de estratégias diferenciadas, com fundamentação na Psicologia histórico-cultural, potencializa a (re)configuração de perfis profissionais e práticas crítico-reflexivas no âmbito da formação continuada para psicólogos escolares.

De modo geral, verificou-se que a escolha de articular os temas da formação a situações laborais reais foi relevante para promover processos de desenvolvimento profissional junto ao grupo, que já apresentava, desde o início do Estudo, uma identidade profissional muito próxima ao que é proposto nas diretrizes do Serviço que integram (Governo do Distrito Federal, 2010) e ao que é defendido contemporaneamente como Psicologia Escolar crítica. A relevância desse processo de criar, previamente à concretização de práticas profissionais, condições para desenvolvimento e mobilização de competências é defendida por autores clássicos da abordagem de competências, tais como Le Boterf (2003) e Zarifian (2003).

Reconhece-se que, embora as competências profissionais só possam ser observadas durante a execução de ações nos contextos de inserção profissional, sua construção é prévia e se dá em múltiplos cenários, dentre eles o da formação continuada (Zarifian, 2003). As estratégias utilizadas nos cinco encontros que compuseram o Estudo 1 oportunizaram mediação de processos de aprendizagem e desenvolvimento direcionados à própria atividade, que potencializaram processos de abstração e a articulação de saberes teóricos, metodológicos, práticos e técnicos.

Estudo 2: Formação Continuada para Psicólogas Escolares da Rede Privada de Ensino do Distrito Federal

Como descrito no Capítulo V, no Estudo 2 foram realizados quatro encontros de formação continuada, estruturados como atividades de roda de conversa, junto a psicólogas escolares que

atuavam em uma instituição da rede privada de Ensino do Distrito Federal. Na Tabela 18, é retomada a caracterização da pesquisa-intervenção no Cenário B quanto às temáticas de cada encontro formativo. É importante destacar que os temas abordados nos encontros foram definidos pela pesquisadora com base nas expectativas relatadas pelas participantes, bem como em suas próprias análises acerca das necessidades formativas do grupo.

Tabela 18

Encontros de Formação Continuada – Estudo 2

Encontro	Temática
1	Apresentação da pesquisa
2	Mapeamento institucional e escuta psicológica
3	Assessoria ao trabalho coletivo e mediação estética
4	Acompanhamento ao processo de ensino e aprendizagem

Uma vez sintetizado o desenho metodológico que orientou a pesquisa-intervenção no Cenário B, proceder-se-á à descrição de cada encontro, seguida da apresentação de zonas de sentido, originárias nas interlocuções ocorridas, e de indicadores do perfil profissional das psicólogas escolares. Por fim, as informações construídas serão discutidas transversalmente, enfatizando-se as contribuições exercidas pelas estratégias metodológicas utilizadas quanto ao objetivo de mediar vivências coletivas, de modo a potencializar a (re)configuração de perfis profissionais e de práticas crítico-reflexivas no âmbito da formação continuada para psicólogos escolares.

Encontro 1

No dia 17 de novembro de 2017, foi realizado o primeiro encontro de formação continuada junto às psicólogas escolares do Cenário B. Participaram dessa atividade, que teve duração de 2h, a pesquisadora Lorena Cavalcante, uma das coordenadoras do Serviço de Psicologia Escolar (CSPE1) e quatro psicólogas escolares (PE1, PE2, PE5 e PE5).

Inicialmente, a pesquisadora procedeu à apresentação do Laboratório de Psicologia Escolar no que se refere à sua localização, às professoras que o compõem e às atividades desenvolvidas nacional e internacionalmente nos âmbitos de ensino, extensão, intercâmbio, consultoria e pesquisa. Em seguida, foram apresentados a história e os objetivos da parceria estabelecida entre o Laboratório de Psicologia Escolar e o Cenário B.

Após esse momento, foi rememorada a formação continuada que ocorreu em 2017 e solicitou-se às profissionais presentes o preenchimento de memorial contendo duas perguntas: (a) A formação continuada desenvolvida no primeiro semestre de 2017, em parceria com o Laboratório de Psicologia Escolar, impactou suas concepções e práticas profissionais? Caso sim,

como? e (b) Quais são suas demandas e expectativas em relação aos momentos formativos a serem desenvolvidos no primeiro semestre de 2019. Concluído o registro de respostas, as psicólogas escolares foram convidadas a lê-las e ocorreram interlocuções com a pesquisadora.

Finalizada essa atividade, teve início a segunda intervenção do encontro: uma mediação estética a partir do vídeo intitulado “La mécanique de l’histoire”, tendo-se como intencionalidade promover discussões e reflexões acerca do processo de formação e das concepções de desenvolvimento humano. O vídeo, que apresenta coreografia do diretor, acrobata e coreógrafo francês Yoann Bourgeois, se passa no saguão de um museu, onde está posicionada uma grande estrutura circular giratória de madeira marrom, que possui uma cama elástica ao centro e duas escadas que a circundam parcialmente, em forma de semicírculo.

De início, há quatro pessoas com vestimentas para o frio na cor cinza claro, deixando-os com aparência genérica, sem expressão de individualidade ou de alegria, estando padronizados. Uma pessoa está no ponto de intersecção das escadas e desce a escada menor e mais externa, enquanto as outras três vêm enfileiradas logo atrás, tentando subir a escada maior, ao passo em que, a cada subida de grau, caem na cama elástica ao centro; o efeito do elástico impulsiona as pessoas para cima e elas são jogados de volta na escada em que estavam, continuando a subir lentamente. No ponto de intersecção das escadas, uma a uma, cada pessoa deixa de subir e toma a escada menor, continuando o trajeto de forma descendente, em vez de ascendente como tentava primeiramente.

Excepcionalmente, o último indivíduo ultrapassa o ponto de intersecção e continua subindo paulatinamente, caindo na cama elástica a cada degrau, mas retornando à escada até atingir o topo, quando passa a cair repetidamente na cama elástica, pulando cada vez mais baixo, até que deixa de atingir o topo e passa a pular apoiando os pés na lateral da escada, devido aos impulsos mais fracos pulo a pulo. Eis que essa última pessoa não consegue mais pular e fica cambaleando em uma circunferência ao redor da cama elástica. Em uma das perdas de equilíbrio, cai na cama elástica novamente, quando volta a ganhar impulso continuamente, até que torna a tentar chegar ao topo da escada. Ao não obter êxito, recomeça a subida mais debaixo, no ponto de altura da cama elástica. Dessa vez, sua subida dá-se de forma constante, apesar de um cansaço visível, do peso em seus ombros, degrau por degrau, e sem quedas na cama elástica durante o processo.

Finalmente, o indivíduo consegue chegar ao topo, onde para e mantém-se em pé em uma posição contemplativa, enquanto toda a estrutura circular continua a girar. Depois de alguns segundos, o homem desce a escada maior inteira, de maneira decisiva, parando perto do ponto de intersecção, onde se senta e põe a mão à cabeça, encerrando-se o vídeo.

Após a mediação estética, foi apresentado o detalhamento do planejamento da formação continuada quanto aos seus objetivos e a seus possíveis desdobramentos para a prática profissional. Em seguida, descreveu-se brevemente a metodologia da pesquisa-intervenção e

foram rememoradas as ações que já haviam sido realizadas anteriormente e que favoreceram o planejamento do presente estudo, tais como: acompanhamento da assessoria, realização de entrevistas com o grupo de psicólogas escolares, análise documental, acompanhamento das práticas de uma psicóloga escolar e participação em ações escolares coletivas. Por fim, foi explicado o desenho metodológico escolhido e houve a definição das datas para os próximos momentos formativos.

Ao término do encontro, foi entregue às psicólogas escolares um bloco de notas em cuja contracapa constava o seguinte trecho do livro *Cem anos de solidão*, de autoria de Gabriel García Márquez: “Permaneceu noites inteiras no quintal, vigiando o movimento dos astros, e quase sofreu uma insolação, por tentar estabelecer um método exato para determinar o meio-dia. Quando se tornou perito no uso e manejo dos seus instrumentos, passou a ter uma noção do espaço que lhe permitiu navegar por mares desabitados e travar relações com seres esplêndidos, sem necessidade de abandonar o seu gabinete”.

Após ler o referido excerto, a pesquisadora anunciou: “Com essa frase, eu gostaria de chamar a atenção de vocês para o que estamos refletindo sobre a atuação da Psicologia Escolar. O que é o “gabinete” da Psicologia Escolar? Porque não é uma sala física. Eu quero convidá-las a pensar sobre o que é específico da nossa atuação. O personagem do livro menciona ter demorado a desenvolver certos instrumentos, mas que, quando desenvolveu, foi possível fazer muito mais. Como podemos refletir, a partir disso, sobre a operacionalização? Sobre o ato de traduzir em termos de procedimentos aquilo que já nos apropriamos a nível teórico? Eu quero pedir que, ao longo desses 2 meses da formação, vocês reflitam um pouco sobre essas questões e façam esses registros nos blocos, para retomarmos depois”. Em seguida, foi solicitado que, no bloco de notas, as psicólogas escolares fizessem registros individuais de práticas e possíveis questões relacionadas à formação continuada – sejam demandas, necessidades ou dúvidas. Apenas PE4, PE5 e PE2 procederam com esse registro, que foi devolvido à pesquisadora em momento prévio ao segundo encontro da pesquisa.

Uma vez descrito o funcionamento do primeiro encontro da formação continuada realizada no Cenário B, proceder-se-á com a apresentação, na Tabela 19, das zonas de sentido e dos indicadores identificados durante cada mediação realizada. Essa forma de organização se justifica pelo objetivo central da tese proposta: investigar estratégias metodológicas favorecedoras de (re)configuração de perfis profissionais no âmbito da formação continuada para psicólogas escolares.

Tabela 19

Zonas de Sentidos e Indicadores do Perfil Profissional das Psicólogas Escolares – Encontro 1

Primeiro memorial do encontro
<p>Zona de sentido: Sensibilização das profissionais para a formação continuada a ser realizada. Elementos que indicam a mobilização das profissionais para o processo de desenvolvimento profissional a ser disparado.</p>
<p>Indicador 1: Avaliação da assessoria realizada no primeiro semestre de 2017.</p> <p>PE1: “Vários movimentos aconteceram a partir deste momento, onde foi necessário avaliar todo o contexto em que me encontro, desconstruir alguns conceitos pré-estabelecidos e reformular um novo olhar acerca da Psicologia Escolar. Muitas vezes eu saía confusa, me perguntando. Mexeu comigo, porque é justamente esse movimento que você colocou, não só de reflexão, mas muitas vezes de a gente ter que desconstruir algo que já está inserido na nossa formação. E não é fácil. Eu me questionei por várias vezes. Nos desafiou, nos fez ter um novo olhar. Me fez perceber o quanto eu estou rasa, o tanto que eu ainda preciso estudar, trocar, compartilhar”.</p> <p>Pesquisadora: “Muito obrigada pelo seu relato, PE1. E é isso mesmo, a gente sai desconstruída, mas isso é desenvolvimento. Porque a gente tem que pensar que o desenvolvimento não é um processo linear, ele tem crise, ele rupturas; ele tem avanços, mas tem retrocessos. Mas não acho que você tem que pensar que a sua formação ou que a sua prática sejam rasas; pelo contrário, durante o processo de formação eu pude perceber que você se apropria com muita rapidez das coisas. Isso é uma característica sua que eu já havia pontuado até em supervisão. A formação continuada é sempre bem-vinda, até mesmo para profissionais que já são expertises. A Claisy, por exemplo, tem quantos pós-doutorados, quantas vezes ela procura formação continuada. É um jeito de nós nos mobilizarmos e aprofundarmos. Mas, de jeito nenhum você é rasa! A gente precisa reconhecer nossas limitações, mas também reconhecer nossas potencialidades, e você é uma profissional muito competente”.</p> <p>CSPE1: “A formação me ajudou principalmente a estruturar a forma de atuação e eu escrevi exatamente o que a Laiz falou agora, que o que eu tinha era raso, porque como eu tinha muito pouca teoria quando eu entrei na Psicologia Escolar, eu busquei muita coisa, eu li um monte de artigos. Eu tinha um monte de coisas soltas e a assessoria me ajudou a estruturar essas leituras, essa teoria”.</p> <p>Pesquisadora: “Sua fala me fez pensar como uma característica sua, que é o compromisso, acaba refletindo na Instituição B. Você é uma pessoa muito comprometida com a sua prática e com a realidade na qual está inserida. Você procurou uma formação que ainda não era voltada para a sua equipe e você tem uma humildade que é de outro mundo, não tendo vergonha de dizer que se reconhece em determinadas práticas que não lhe pareçam exitosas no momento. E você tem uma prática que se dissemina, que reverbera no grupo e na instituição, tanto pelo lugar que</p>

ocupa enquanto funcionária antiga e confiável quanto porque acompanha muito de perto as outras profissionais, principalmente as ingressantes”.

Indicador 2: Expectativas em relação à formação continuada a ser realizada.

PE5: “Desenvolvimento de técnicas para auxiliar os professores e alunos com altas habilidades/superdotação, TDAH e dificuldades de aprendizagem. E também maior conhecimento da legislação que ampara a atuação do psicólogo escolar e as atividades a serem desenvolvidas no contexto educacional”.

PE2: “Eu acho que uma dificuldade que às vezes eu tenho é de articular a teoria e a prática. Então, minha expectativa é de que, ao passo que a gente tenha um aprofundamento teórico, ocorra uma vinculação com a prática”.

Pesquisadora: “A nossa proposta vai estar muito para a articulação teórico-prática, para um aprofundamento teórico que não se distancia da prática. Eu estou acompanhando alguns momentos da CSPE1 e percebendo como as dimensões do modelo a ser utilizado podem auxiliar. Em uma das práticas que acompanhei, que foi uma roda de conversa entre estudantes do 9º ano e do Ensino Médio, com a finalidade de desmistificar aquela imagem do Ensino Médio como o terror, ocorreu o oposto, com os alunos afirmando a única coisa boa foi a viagem para Porto Seguro. E eu vi o esforço da CSPE de ir mediando. Ela perguntava ‘E a gincana?’, ‘E a saída’, e aí é que foram surgindo novas vozes que revelaram uma conscientização sobre as potencialidades existentes na própria escola, para além das fugas da escola. Eles falaram, por exemplo, que construíram um foguete na aula de física. A gente vai estar pensando muito nesses momentos da realidade de vocês e que são comuns às várias unidades, como Conselho de Classe e Semana Pedagógica. Como a gente pode operacionalizar o que nos apropriamos? Às vezes fazer um roteiro que vá nortear a observação em sala de aula; são coisas que nós queremos construir ao longo dessa formação. E eu queria resgatar também o que a PE 4 falou, que é um espaço para vocês compartilharem. Porque, além de angústias, vocês vão dividir sucessos que tiveram”.

Mediação estética – Vídeo de subidas e quedas na escada giratória

Zona de sentido: Análise do próprio desenvolvimento profissional. Elementos que caracterizam o processo de desenvolvimento profissional das psicólogas escolares, revelando sua dinâmica, os aspectos que o constituem e os momentos e as estratégias que o favoreceram.

Indicador 1: Reflexões acerca da dinâmica do processo de desenvolvimento profissional.

PE1: “Eu acho que esse movimento do vídeo é algo presente no nosso dia a dia. A todo momento, a gente está tentando avançar, muitas vezes a gente acha que está muito próximo do que a gente entende que é correto, que a gente tem como objetivo, que a gente idealiza e percebe que não é tudo isso e aí vem a necessidade, de repente, do recomeço. Mas o interessante é não

desistir, ele não desistiu. Porque, no começo, dois desistiram; caíram e foram embora. Não sei onde eles foram parar, procurei e não achei”.

CSPE1: “A queda impulsionou ele para tentar e fazer novamente. Ter forças. Ter toda uma técnica. Ele foi traçando outras estratégias de subir”.

Pesquisadora: “O sucesso não está pronto, ele envolve essas quedas. Nem sempre a nossa primeira ação vai ser exitosa como gostaríamos. Existe toda uma técnica por trás da performance do artista e também existe toda uma técnica por trás da atuação em Psicologia Escolar, que só vai ser construída com estudo e prática”.

Zona de sentido: Análise de como a atuação em Psicologia Escolar é influenciada pelas características da instituição em que as profissionais atuam. Elementos que sinalizam relações entre a configuração da prática profissional em Psicologia Escolar e as particularidades do funcionamento da instituição.

Indicador 1: Representações institucionais sobre o papel das psicólogas escolares.

PE 5: “Às vezes, nós brincamos ‘Que horas que eu posso ser psicóloga mesmo?’, ‘Deixa só um pouquinho durante o dia’. Porque é tudo tão burocrático, é tão voltado para a gestão, que esses dias eu estava fazendo planilha orçamentária. Oi?”.

PE 5: “Outra coisa que dá para perceber ali são os olhares. A Psicologia é um setor muito observado na escola. Ele é meio que endeusado porque buscam uma solução imediata para as questões que trazem para a gente. E aí quando você repete o atendimento com aquele aluno três vezes e ele continua com o mesmo comportamento, você escuta ‘Ela não faz nada?’, ‘Ela não resolve?’, ‘Não está dando certo?’. Com aquelas pessoas observando, eu vejo muito que, naquele cair, tem pessoas apontando como se o trabalho não estivesse sendo bem feito. Mas é bem além da nossa capacidade o que trazem para a nossa sala”.

Indicador 2: Atuação demandada pela instituição às psicólogas escolares.

CSPE: “A gente tem muitos papéis a cumprir aqui. Não tem só o planejamento, que já demandam muito. Agora mesmo a gente está em uma fase de fechamento, de avaliação; então, tem um relatório imenso para você entregar, pouquíssimo tempo para você fazer isso e, além do relatório, você tem que ter o retrabalho de montar uma apresentação de power point para você apresentar para o DI. Isso tudo ocorrendo na semana que é recuperação final, conselho de classe e formatura. (...) E ainda tem estudos propostos pela instituição, que é a partir das concepções do DI, que muitas vezes não corroboram com os nossos estudos – são muito voltadas para a gestão –, com as nossas agendas, com os nossos interesses de aprofundamento teórico, mas a gente tem que participar”.

PE 2: “É uma atuação de uma psicóloga que está dentro de um papel de gestora e, majoritariamente, o olhar é de gestor, é administrativo. Então, em uma apresentação, por exemplo, de dados sobre o setor da Psicologia, às vezes a gente tem que ter todo um processo

criativo, saber se posicionar, porque a visão do grupo como um todo é de gestão, é quantitativo, são números, resultados, o que é muito diferente da Psicologia”.

Segundo memorial do encontro

Zona de sentido: Proatividade no desenvolvimento profissional. Elementos que demonstram que, de forma autônoma e proativa, as psicólogas escolares buscaram participar de ações promotoras de desenvolvimento profissional que oportunizassem novas aprendizagens e aprimoramentos.

Indicador 1: Busca por formações complementares.

PE4: “Breve pesquisa no site do PGPDS. Interesse em me matricular como aluna especial de mestrado”.

PE4: “Convite para participação das psicólogas em capacitação pedagógica oferecida pelo sistema UNO de ensino. Privilégio”.

Indicador 2: Realização de estudos individuais e grupais.

PE4: “Estudando caso clínico de ludoterapia”.

PE4: “Reunião das psicólogas. Troca. Partilha”.

Zona de sentido: Presença de práticas profissionais que se distanciam do perfil contemporaneamente proposto para o psicólogo escolar. Elementos que revelam que algumas ações desenvolvidas pelas participantes ainda se orientam pelo paradigma adaptacionista, clínico e individualizante de intervenção historicamente criticado no âmbito da Psicologia Escolar.

Indicador 1: Práticas adaptacionistas, clínicas ou individualizantes

PE4: “Intervenções nas primeiras séries do Ensino Médio. Orientações para adaptação e início da jornada no Médio. Resultado positivo”.

PE4: “Atendimento de estudantes em crise de ansiedade”.

PE5: “Dificuldades em atuar no todo, buscando sempre atuar de forma subjetiva”.

Zona de sentido: Fortalecimento, ainda que de modo incipiente, de ações institucionais, relacionais e preventivas após a realização do primeiro encontro da pesquisa. Elementos que sinalizam mudanças iniciais nas práticas profissionais no que se refere ao empreendimento de aproximações em relação ao paradigma institucional, relacional e preventivo de atuação.

Indicador 1: Instituição de práticas de observação.

PE2: “Têm sido realizadas diariamente curtas observações na Educação Infantil, para acompanhamento do progresso dos estudantes e identificação in loco de demandas”.

Indicador 1: Intencionalidade na prática profissional.

PE4: “Relatório final de 2017. Avaliando o que deu certo e o que precisa melhorar. São muitos desafios”.

Encontro 2

No dia 27 de março de 2018, foi realizado o segundo encontro de formação continuada junto às psicólogas escolares do Cenário B. Participaram dessa atividade, que teve duração de 2h, a pesquisadora Lorena Cavalcante, uma das coordenadoras do Serviço de Psicologia Escolar (CSPE2) e cinco psicólogas escolares (PE1, PE2, PE5 e PE5).

Inicialmente, a pesquisadora explicou a metodologia do tutorial e socializou os temas norteadores para a atividade: (a) intervenção institucional, relacional e preventiva em Psicologia Escolar; (b) conceitos e intencionalidades que subsidiam práticas de mapeamento institucional e escuta psicológica; (c) procedimentos de mapeamento institucional e escuta psicológica. Esses foram originados a partir dos materiais previamente enviados às psicólogas escolares para estudo: (a) Marinho-Araujo, C. M. (2014). Intervenção institucional: Ampliação crítica e política da atuação em Psicologia Escolar. In: R. S. L. Guzzo (Ed.), *Psicologia Escolar: Desafios e bastidores na educação pública* (pp. 153-175). Campinas, SP: Alínea; (b) Capítulo 6 do livro Marinho-Araujo, C. M. & Almeida, S. F. C. (2014). *Psicologia Escolar: Construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas, SP: Alínea; (c) Instrumentos que são utilizados no Cenário B e se relacionam às dimensões do mapeamento institucional e da escuta psicológica.

Solicitou-se que uma das profissionais se responsabilizasse pelo registro da atividade ao mesmo tempo em que dela participava. Para essa finalidade, foi eleita PE3. Em seguida, teve início o tutorial, planejado com a intenção de: (a) investigar como as profissionais compreendem a proposta de atuação institucional, relacional e preventiva em Psicologia Escolar e as dimensões do mapeamento institucional e da escuta psicológica; (b) criar um contexto favorável à articulação entre elementos teóricos, metodológicos, técnicos e práticos; (c) apreender indicadores de conhecimentos a serem trabalhados futuramente; (d) identificar possíveis contradições no modo como as profissionais concebem a atuação institucional; (e) promover o exercício de competências fundamentais à atuação em Psicologia Escolar, como a realização de reflexão crítica, síntese e argumentação.

Finalizada essa atividade, teve início a segunda intervenção do encontro: uma mediação estética a partir do vídeo intitulado “Cuadros de Vincent van Vogh”, de autor desconhecido. Essa mediação teve como objetivo: (a) sensibilizar os participantes sobre a importância de construir um olhar multidimensional e atento às relações durante o mapeamento institucional; (b) promover reflexões acerca das competências necessárias à realização de uma escuta psicológica qualificada; (c) apreender relatos sobre como as práticas do mapeamento institucional e da escuta psicológica são concebidas e/ou desenvolvidas pelas profissionais.

O vídeo apresenta as obras de Van Gogh em 3D. Primeiro, quatro barcos coloridos estão à esquerda, em um banco de areia, parados, fora d'água, sem suas velas içadas. Outros quatro barcos, divididos em dois pares em planos de distância diferentes, estão dentro da água e movem-

se ao vento, com suas velas içadas. A água do mar também se movimenta, com pequenas ondas que não chegam a quebrar na costa.

Depois, muda-se o plano para uma paisagem com um grande campo plano, que tremula sutilmente com o vento. Há o vulto de uma pessoa que passa sozinha no fundo desse campo, na parte central do quadro, com vestes de camponês. Logo mais ao fundo, uma cerca de estacas de madeira divide o campo de um complexo fabril, com vários prédios em planos distintos, com tijolos aparentes e chaminés emitindo grandes quantidades de fumaça em movimento, que criavam um véu de poluição que ofusca os tons celestes naturais.

O terceiro quadro em movimento apresenta a visão de frente de um grande casario de dois andares. Na rua, que se vê parcialmente, uma mulher passa em trajes pretos, carregando uma sacola em sua mão esquerda. Atrás, os vultos de duas senhoras com vestidos de saias volumosas andam em sincronia. O céu contrasta com o restante da pintura, apresentando a técnica tipicamente utilizada por Van Gogh, pinceladas curtas e irregulares que reproduzem movimento.

O quarto movimento representa uma visão do meio de um restaurante. Nas mesas mais ao fundo há homens sentados, comendo, enquanto duas mulheres estão em pé. A quinta pintura mostra um campo dourado, seco, que não tremula com o vento, mas há algumas flores ainda vivas no plano mais próximo, de folhas ainda verdes e flores vermelhas. Um menino em trajes escuros anda no campo. Na sexta, há uma ponte em construção sobre um rio, sobre a qual passa caminhando uma mulher, em trajes escuros e com um guarda-chuva, e um homem em uma carroça. No sétimo quadro, vê-se uma esquina com prédios antigos de até quatro andares, em tons de amarelo, com algumas pessoas andando na rua e um trem elevado passando ao fundo. Já no oitavo, um casal ensina uma criança a andar.

A pesquisadora empreendeu comentários a partir dos discursos circulados durante o tutorial e a mediação estética, visando a síntese de alguns pontos da discussão e a elucidação de mudanças que precisam ocorrer em certas concepções e práticas relacionadas ao mapeamento institucional e à escuta psicológica. Abaixo, constam trechos de destaque dessa mediação.

- **Pesquisadora:** “O mapeamento não é algo que você vai fazer no início do ano e vai se manter igual. Ele vai estar sempre se renovando. E não é apenas porque um professor foi desligado ou porque uma demanda específica surgiu, mas justamente porque os sujeitos que participaram desse mapeamento estão em transformação e a gente precisa contemplar esses processos, a gente precisa entender a dinamicidade. E também isso é muito útil para a gente avaliar nossas ações, para compreender o impacto que elas tiveram na instituição”.
- **Pesquisadora:** “Com base nessa leitura institucional, relacional, se entende que o registro também precisa refletir isso. Ele não pode ser só um quadro, ele não pode ser só uma fotografia; ele tem que contemplar esse olhar multidimensional. E esse registro é muito importante para a prática de vocês, por vários motivos. Primeiro,

porque vocês vão ter a chance de ter aquilo para subsidiar melhor futuras ações, para planejar, para replanejar de acordo com as mudanças que podem acontecer. Segundo, porque, no encontro passado, vocês socializaram que, muitas vezes, têm que apresentar resultados, relatórios, e essas ações e registro auxiliam vocês a construir resultados de uma ação institucional, para apresentarem o que fizeram de uma forma preventiva. E isso também é bom porque a gente sabe que, eventualmente, na instituição, têm algumas mudanças no quadro de profissionais. Então, quem chegar na instituição vai ter aquele instrumento norteador, não vai ficar tateando a partir do que é demandado. Vocês terem estes instrumentos já é uma grande potencialidade; o que a gente precisa é contemplar essas transformações pelas quais vocês e a Instituição B passaram”.

- **Pesquisadora:** “E aí eu pergunto a vocês: Quantas vezes será que o Van Gogh precisou ir naquele contexto para observar, para ver as especificidades, para pensar que textura ia melhor representar aquilo. Ou quantas vezes que ele teve que perguntar ‘Que critérios eu vou utilizar para escolher o cenário que eu vou retratar?’”. E assim a gente também precisa se perguntar que cenário vai favorecer o mapeamento institucional. Será que é só na sala de aula ou será que eu posso ampliar essa observação? Será que é uma entrevista específica ou uma ampliada. Como a PE4 falou, temos algumas dificuldades, alguns desafios. Mas a gente precisa também primeiro ser justo com a nossa trajetória de desenvolvimento, o quanto que o grupo de psicólogas já avançou, o quanto a concepção da instituição sobre esse serviço também já avançou. A gente tem que se reconhecer enquanto sujeito de desenvolvimento que está nesse processo de transformação”.

Após as intervenções e reflexões mobilizadas pela pesquisadora a partir das discussões ocorridas durante o tutorial e a mediação estética, procedeu-se à projeção, em slides, de três documentos institucionais relacionados à dimensão do mapeamento, a serem analisados coletivamente: (a) instrumento para observação em sala de aula, (b) ata de observação em sala de aula; e (c) formulário de atendimento a estudantes, professores, pais/responsáveis, auxiliares administrativos e profissionais externos. Solicitou-se que, concomitantemente ao debate, as psicólogas escolares registrassem, em post its a serem fixados em papel pardo, perguntas, reflexões e sugestões relacionados aos documentos institucionais analisados.

Em seguida, foi realizada uma avaliação do encontro, a fim de conhecer as opiniões das participantes sobre as metodologias utilizadas e verificar se as discussões realizadas terão desdobramentos para as práticas psicológicas. Este momento foi fundamental para o (re)planejamento dos encontros futuros da formação continuada.

Ao término desse encontro, foi entregue às psicólogas escolares um bloco de notas em cuja contracapa havia a obra “The Architect”, produzida pelo artista sueco Erik Johansson. Nesta imagem, dependendo do ângulo em que se olha, enxerga-se que dentro ou fora de uma pequena casa feita de madeira está um homem bem vestido sentado em uma escrivaninha, escrevendo, sob uma grande lâmpada de luz amarelada, havendo diversos papéis amassados em bola dispostos irregularmente sobre o chão, com o cesto de lixo já transbordando desses papéis. Na parede, encontram-se fixados papéis contendo desenhos. Observa-se também que um cachorro preto está sentado calmamente atrás da cadeira do homem.

Ao projetar a ilustração no slide, a pesquisadora realizou a seguinte fala: “Com essa imagem, eu gostaria de convidá-las a conciliar momentos de imersão na realidade – em que será possível apreender as especificidades que a caracterizam– e momentos de distanciamento, que nos oportunizarão maior clareza acerca do que está sendo comunicado. Também gostaria que refletissem sobre os papéis que estão na parede e os que estão no chão como parte do movimento dialético pelo qual planejamos e replanejamos nossas práticas”.

Uma vez descrito o funcionamento do segundo encontro da formação continuada realizada no Cenário B, proceder-se-á com a apresentação, na Tabela 20, das zonas de sentido e dos indicadores identificados durante cada mediação realizada

Tabela 20

Zonas de Sentidos e Indicadores do Perfil Profissional das Psicólogas Escolares – Encontro 2

Tutorial
<p>Zona de sentido: Processos de aprendizagem mobilizados ao longo da formação continuada. Elementos que indicam que as psicólogas escolares se apropriaram de conhecimentos das mais diversas ordens ao longo dos encontros formativos.</p>
<p>Indicador 1: Apropriações teórico-conceituais acerca da perspectiva institucional de atuação.</p> <p>PE1: “Eu tinha uma ideia bem torta do mapeamento institucional. A ideia que eu tinha inicialmente era de mapear mesmo, olhar, observar a logística, de como o funcionamento da escola acontecia, mas sem contemplar a parte da investigação, de ações preventivas”.</p> <p>PE3: “A conscientização é a base da prevenção”.</p>
<p>Indicador 2: Apropriações metodológicas, técnicas ou práticas acerca da perspectiva institucional de atuação.</p> <p>PE5: “Ouvir as outras áreas da instituição, conhecer como elas atuam e, junto com eles, tentar traçar uma estratégia, não individual, mas coletiva”.</p> <p>PE3: “Prática reflexiva e crítica deve ser constante”.</p>
<p>Indicador 3: Apropriações metodológicas, técnicas ou práticas relacionadas à dimensão do mapeamento institucional.</p>

CSPE2: “O mapeamento institucional é um momento muito rico e eu vejo como orgânico também, não é algo estático, que se faz uma vez e serviu para sempre. Ele deve ser revisitado”.

CSPE2: “O mapeamento institucional não está fora do papel do dia a dia. Alguém falou que a gente entra na rotina e não tem tempo para esse olhar, só que esse olhar faz parte dessas intervenções do dia a dia. Então, não é algo que você precisa parar tudo para fazer o mapeamento. Você pode parar um momento para fazer a leitura de um documento, para ter uma compreensão mais aprofundada, mas na própria intervenção do dia a dia, no momento em que um aluno está em crise, no momento em que um professor traz uma demanda, num momento de reunião, quando você está, entre aspas, treinada para esse olhar de mapeamento, você vai estar fazendo ele no dia a dia. Não é algo que você para, na semana, para realizar”.

Zona de sentido: Reconhecimento da necessidade de reconfigurar o modo como têm realizado a escuta psicológica. Elementos que sinalizam que as psicólogas escolares já empreendiam práticas relacionadas à escuta psicológica, mas reconheceram a necessidade de reconfigurá-las à luz dos estudos empreendidos para o primeiro encontro da pesquisa.

Indicador 1: Ressignificação e reconfiguração das práticas de escuta psicológica.

PE2: “Essa parte da escuta, no início do texto, fala que um dos papéis do psicólogo escolar é tentar pôr o sujeito, ali dentro da escola, uma consciência dos seus próprios papéis. A gente percebe muito isso no contexto escolar, porque, às vezes, o professor tem, talvez no desespero da rotina, esse impulso de falar ‘nossa, não sei como fazer não, resolve esse menino aí’. (...) Depositam no psicólogo uma solução que vai ser muito paliativa, de conter aquela situação naquele momento. (...) E aí eu acho que a gente tem que ter uma intenção de, na escuta, retornar também para o professor uma consciência sobre o papel dele e uma análise crítica reflexiva sobre aquele aluno. Porque ele precisa voltar para a sala não só no sentido de aliviar aquele momento ali, mas também um planejamento para as próximas situações, porque, se a gente se permitir sempre apagar um incêndio localizado, os professores voltam a recorrer”.

PE1: “Às vezes, a gente tem essas escutas que, na grande maioria, são do momento, emergenciais. E eu vejo como mais desafiador, que o texto traz, é essa proposta da escuta planejada e intencional. Então, não é só escutar. É escutar e já fazer esse planejamento. Então, assim, de que forma a gente vai conseguir transpor essa barreira e transcender mesmo esse momento para uma ação futura, intencional e que, de fato, seja efetiva e traga resultados significativas para todos ali envolvidos. Eu vejo muito mais desafiador nesse sentido, porque às vezes a gente fica tão no emergencial mesmo, do nosso cotidiano, que isso não é tão trabalhado como deveria”.

Zona de sentido: Reflexões acerca dos procedimentos para análise institucional.

Elementos que revelam que as psicólogas escolares perceberam que o desenvolvimento de um olhar ampliado é imprescindível no processo de análise dos fenômenos institucionais.

Indicador 1: Clareza sobre a importância de um olhar analítico ampliado.

PE3: “Na instituição, a gente tem retratos, a gente tem recortes, a gente tem momentos e que faz parte da psicologia trazer um contexto pra aquele retrato, colocar ele dentro de uma situação, de todo um pano de fundo que está acontecendo ali. Quando eu vi esses quadros, eu realmente ficava imaginando a cena. Muitas vezes, no dia a dia, a gente se sente muito assim, tentando resgatar, daquela pessoa, da instituição, esse pano de fundo, essa história que tem por trás de uma foto, de um momento de um retrato”.

PE5: “Seria interessante despertar o professor nesse sentido, o olhar mais amplo do todo, e não da parte”.

Análise coletiva de documentos institucionais, acompanhada de registro em post-its

Zona de sentido: Construção criativa e coletiva de novos caminhos para a prática profissional. Elementos que demonstram que as psicólogas escolares se mobilizaram para refletir sobre vias de reconstrução de suas atuações.

Indicador 1: Compartilhamento de práticas exitosas de observação em sala de aula.

PE1: “A gente precisa também transformar a observação em sala de aula em algo mais natural, em algo comum da rotina. Eu já tive a oportunidade de ouvir professores se sentindo muito incomodados com aquelas observações porque não têm clareza dessa ação do psicólogo. Então, eu tenho muito cuidado quando vou fazer uma observação em sala de aula, para, inicialmente, antes de realizar essa observação, tratar com antecedência com o professor, de deixá-lo muito tranquilo de que não estou ali avaliando aquele profissional. É algo que a gente precisa desconstruir ao longo das nossas práticas”.

CSPE2: “A forma como você vai dar o feedback também influencia muito como o professor vai perceber a sua ida em sala de aula”.

Indicador 2: Socialização de estratégias utilizadas para estabelecer parcerias com os professores.

PE5: “Eu vi que as demandas estavam aumentando, e os momentos que eu encontrava era uma grande quantidade de professores, cada um falando uma coisa e você se perde em meio aquilo. Porque eles só têm o horário de intervalo, não há tempo. E aí, através do e-mail, eu achei uma ferramenta para orientá-los em relação às dificuldades que eles me passaram. Eles põem o caso do aluno, por exemplo, a necessidade, aí eu respondia e vira um diálogo mesmo, um e-mail para facilitar esse processo.

PE2: “Às vezes, eu atendo famílias de alunos, e aí, quando eu mando a devolutiva para os pais, mando com cópia para a professora daquele aluno, para ela saber o que eu estou fazendo”.

Indicador 3: Idealização de práticas inovadoras na instituição visando a potencialização de processos de ensino e aprendizagem.

PE1: “No trimestre, tem os alunos que recebem o certificado de aluno destaque e são levadas em consideração as notas, a menção. E foi algo que eu já levei para a reunião de equipe, porque, ao longo de um trimestre, ao longo do ano, a gente percebe muitas conquistas de determinados alunos e que não necessariamente vêm em uma nota alta, em uma média excelente, mas, para a gente que acompanha, a gente percebe um desenvolvimento, algo ali que precisaria também ter um momento de destaque, um momento de valorização. Eu não consegui ainda pensar em um formato para que a coisa acontecesse no sentido de deixar claro que existe uma valorização daquela habilidade que foi conquistada, que foi apreendida. Então, é algo que eu sinto vontade de trazer para a nossa rotina, principalmente quando a gente conclui o trimestre e que tem esse movimento, porque eu acho que seria muito interessante a gente teria ganhos”.

PE4: “Devemos usar as oportunidades de contato com os professores na Semana Pedagógica!”.

Zona de sentido: Avaliação da própria prática profissional. Elementos que sugerem que as psicólogas escolares empreenderam autoavaliações no tocante às ações que conduzem.

Indicador 1: Questionamentos reflexivos e críticos sobre as próprias ações, escolhas e posturas profissionais.

PE1: “Com que olhar devo realizar observações em sala? Qual o foco?”.

PE4: “Estamos monitorando adequadamente as decisões tomadas na nossa prática? Temos um instrumento de escuta adequado para observação das aulas?”.

Instrumento de avaliação do encontro

Zona de sentido: Desejo de aprimorar práticas já desenvolvidas. Elementos que apontam que as discussões ocorridas no encontro suscitaram, nas psicólogas escolares, o anseio por aprimorar ações que já executam.

Indicador 1: Desejo de refinar práticas de observação já desenvolvidas.

PE4: “Pretendo qualificar melhor as observações das aulas e torná-las mais frequentes. Vou propor mudanças no instrumento avaliativo dessas observações e quero seguir com estudos teóricos sobre o tema”.

Zona de sentido: Avaliação da formação continuada em andamento. Elementos que indicam a percepção das psicólogas escolares acerca das estratégias utilizadas para mediação de processos de aprendizagem e desenvolvimento e de como elas contribuíram para mudanças no perfil profissional.

Indicador 1: Competências desenvolvidas ao longo da formação continuada.

PE1: “Percebo desenvolvimento de habilidade em estabelecer pontos de contato entre teoria e prática”.

PE1: “Percebo-me em melhores condições de, dentro das minhas práticas de rotina, agir de forma mais intencional e reflexiva. Todo esse processo tem redirecionado minha atuação, que tem deixado de ser apenas pragmática para ser reflexiva e crítica”.

Indicador 2: Avaliação da estratégia do tutorial.

PE5: A partir da leitura e da troca de vivências, pude compreender melhor como atuar e reformular minha prática”.

PE3: “A prática relatada por cada colega aliada ao referencial teórico nos faz refletir melhor fora do contexto, analisando melhor a nossa prática e analisando o que poderá ser melhorado”.

Indicador 3: Avaliação da estratégia da mediação estética.

PE2: “Gostei bastante da mediação estética, porque promoveu um olhar mais sensível e detalhado em relação à nossa prática escolar”.

PE1: “A mediação estética, sem dúvida, é a atividade que mais me impressionou, pois mobilizou reflexões considerando não apenas meus conhecimentos, mas meu envolvimento afetivo-emocional com meu trabalho”.

Indicador 4: Avaliação da estratégia da análise de documentos institucionais, acompanhada de registro em post-its.

PE4: “Acredito que a análise dos documentos foi bem impactante, porque trouxe o valor que é a observação dos documentos e da sala de aula na prática e a urgente necessidade de melhorá-los”.

Memorial

Zona de sentido: Caracterização da prática profissional das psicólogas escolares.
Elementos que caracterizam a prática profissional das psicólogas escolares em relação à sua dinâmica e às demandas que a constituem.

Indicador 1: Demandas de inclusão escolar.

PE3: “Cobrança dos pais em relação às adaptações de provas e atividades e preparação dos professores para lidarem com os filhos – Autismo e Asperger”.

PE5: “Observação de sala de aula – Desafios – Ação transformadora com os professores diante dos alunos com necessidades educacionais especiais”.

Indicador 2: Demandas relacionadas a outras áreas da Psicologia.

PE3: “Mediações e intervenções nos conflitos entre professores e funcionários”.

PE4: “Hoje atendi, mais uma vez, uma estudante que precisa muito de ser acompanhada por psicólogo clínico, mas a família não providencia. Sinto-me nadando e morrendo na praia!”.

Indicador 3: Reflexões sobre o caráter dinâmico da prática profissional.

PE4: “Pensando sobre a imagem. A imersão e o distanciamento da prática. O processo dinâmico de planejar e replanejar, construir e desconstruir”.

Zona de sentido: Clareza sobre a importância de mediações qualitativamente diferenciadas. Elementos que demonstram que as reflexões ocorridas contribuíram para que as psicólogas escolares se mobilizassem para a defesa e a execução de mediações qualitativamente diferenciadas.

Indicador 1: Idealização de práticas inovadoras na instituição visando a constituição de mediações qualitativamente diferenciadas.

PE4: “A importância de inserir a mediação estética na prática do psicólogo escolar, especialmente em planos de ação, palestras e reuniões”.

PE4: “Motivar os professores de Ensino Médio a criarem e incentivarem a reflexão e o pensamento. Sabemos mediar uma sala de aula fervente por ideias e diferentes pontos de vista? Ou será que preferimos estudantes depositários dos nossos próprios conceitos e verdades individuais?”.

Encontro 3

No dia 20 de abril de 2018, foi realizado o terceiro encontro de formação continuada junto às psicólogas escolares do Cenário B. Participaram dessa atividade, que teve duração de 2h30minutos, a pesquisadora Lorena Cavalcante e cinco psicólogas escolares (PE1, PE2, PE3, PE4 e PE5).

Inicialmente foi apresentada uma síntese integrativa do encontro anterior, a fim de: (a) verificar se as psicólogas escolares concordam com a análise feita pela pesquisadora, (b) fazer com que as profissionais reconheçam os saltos qualitativos no desenvolvimento que têm apresentado no âmbito da formação continuada e (c) investigar se, durante o período entre os encontros de março e abril, ocorreram outras mudanças nas concepções e práticas relacionadas à atuação institucional. Posteriormente às reflexões originadas a partir dessa atividade, teve início tutorial orientado pelos seguintes temas: (a) intervenção institucional, relacional e preventiva em Psicologia Escolar, (b) conceitos e intencionalidades que subsidiam práticas de assessoria ao trabalho coletivo, (c) procedimentos de assessoria ao trabalho coletivo, (d) conceitos e intencionalidades que subsidiam a realização de mediação estética e (e) possibilidades de atuação em Psicologia Escolar envolvendo a mediação estética.

Esses foram originados a partir dos materiais previamente enviados às psicólogas escolares para estudo: (a) Marinho-Araujo, C. M. (2014). Intervenção institucional: Ampliação crítica e política da atuação em Psicologia Escolar. In: R. S. L. Guzzo (Ed.), *Psicologia Escolar: Desafios e bastidores na educação pública* (pp. 153-175). Campinas, SP: Alínea – Apenas a dimensão da Assessoria ao trabalho coletivo; (b) Capítulo 6 do livro Marinho-Araujo, C. M. & Almeida, S. F. C. (2014). *Psicologia Escolar: Construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas, SP: Alínea – Apenas a dimensão da Assessoria ao trabalho coletivo; (c) Mendes, A. C. M. & Marinho-Araujo, C. M. (2016). Desenvolvimento humano adulto e mediação

estética: Contribuições para a formação profissional. In: M. C. S. L. Oliveira, J. F. Chagas-Ferreira, G. S. M. Mieto, & R. Beralto (Eds.), *Psicologia dos processos de desenvolvimento humano: Cultura e educação* (pp. 67-88). Campinas, SP: Alínea; (d) Souza, V. L. T. (2016). Arte, imaginação e desenvolvimento humano: Aportes à atuação do psicólogo na escola. In: M. V. Dazzani & V. L. T. de Souza, *Psicologia Escolar crítica: Teoria e prática nos contextos educacionais* (pp. 77-93). Campinas, SP: Alínea. Solicitou-se que uma das profissionais se responsabilizasse pelo registro da atividade ao mesmo tempo em que dela participava. Para essa finalidade, foi eleita PE2.

Após o tutorial, teve início a terceira intervenção do encontro: uma mediação estética a partir da imagem intitulada “Unfinished Puzzle”, do artista canadense Rob Gonsalves. Os objetivos que nortearam essa ação foram: (a) apreender relatos sobre como as práticas de assessoria ao trabalho coletivo são concebidas e/ou desenvolvidas pelas profissionais; (b) promover, por meio de mediação estética, reflexões acerca das competências necessárias à realização da assessoria ao trabalho coletivo; (c) investigar quais são os desafios enfrentados pelas psicólogas escolares durante o planejamento e a realização de assessoria ao trabalho coletivo e que estratégias têm desenvolvido para lidar com eles.

Na imagem utilizada, é retratado o chão do canto de uma sala de casa, onde está disposto um quebra-cabeça que gera uma espécie de ilusão de ótica, pois tem o desenho de um caminho branco e sinuoso que leva a uma casa. No trajeto, observa-se pessoas indo em direção à casa segurando peças do quebra-cabeça, como se os personagens de dentro do quebra-cabeça fossem os responsáveis pela sua montagem – há um rapaz, de expressão triste ou apática, entregando peças a uma mulher mais velha que o olha fixamente com as duas mãos juntas e personagens que transportam as peças que faltavam a outros que se encontram no telhado da casa encaixando-as.

A pesquisadora empreendeu comentários a partir dos discursos circulados durante o tutorial e a mediação estética, visando a síntese de alguns pontos da discussão e a elucidação de mudanças que precisam ocorrer em certas concepções e práticas relacionadas ao mapeamento institucional e à escuta psicológica. Abaixo, constam trechos de destaque dessa mediação.

- **Pesquisadora:** “Vocês costumam ou costumavam montar quebra-cabeças? Vocês têm alguma estratégia quando vão montar quebra-cabeças? (...) Para além das estratégias que vocês mencionaram, de começar de fora para dentro e separar as cores, quando a gente compra um quebra-cabeça, a caixa vem com uma imagem do que você vai montar. E o mesmo ocorre na escola, nós precisamos ter essa imagem da Psicologia Escolar que almejamos, da escola que almejamos. Muitas peças ali estão faltando e às vezes a gente se angustia com o trabalho inacabado, a gente quer logo terminar aquilo e não depende só da gente, não depende só da moça que está ali pedindo a peça para o que está do lado de fora do quebra-cabeça. Depende também dos outros envolvidos, é um trabalho coletivo”.

- **Pesquisadora:** “A assessoria não é um momento pós-mapeamento ou pós-escuta. Ela também é um espaço para mapear e escutar. Além disso, quando a gente está com um professor ou quando a gente está com um assistente, que vocês mencionaram da última vez como um parceiro importante para assessoria, a gente pode desenvolver algumas ações e também delinear outras. Por isso, não deve ser uma prática esporádica nem emergencial. Mas vocês relatam desafios, dificuldades para encontrar com esses profissionais e isso acaba ocorrendo no corredor, entre um instante e outro. E aí eu fiquei pensando, nos documentos, tem dizendo que o psicólogo deve atuar junto com o professor e desenvolver ações formativas, mas que espaço institucional o psicólogo está tendo para efetivar isso? Basta estar no documento? Ou cabe também à instituição oportunizar e instituir esse espaço de contato e relação. Então, eu entendi que é uma reivindicação do grupo que exista esse espaço”.
- **Pesquisadora:** “É importante exercitar o olhar de sucesso também no momento da assessoria. Quando nós falamos sobre o mapeamento, vimos que temos que destacar as potencialidades também. Na assessoria, a gente tem que devolver ao outro não apenas as necessidades dele, mas o quanto que ele já avançou”.
- **Pesquisadora:** “Eu percebi que vocês citaram a mediação estética muito direcionada ao aluno. E aí eu pergunto a vocês primeiro se na assessoria ao trabalho coletivo haveria espaço para a mediação estética. Vocês acham que é uma estratégia que poderia ser utilizada?”.
- **Pesquisadora:** “O que vai gerar a mediação estética não é a arte em si. O foco da mediação estética não é o trabalho artístico, por isso que ela é desenvolvida por psicólogos. Um professor de artes tem um conhecimento sobre aquilo, mas ele tem um conhecimento, por exemplo, da técnica e do contexto histórico em que a obra foi produzida. O que a mediação estética tem como foco é o modo como utilizamos a arte, que não pode ser ilustrativo nem uma outra forma de apresentar uma resposta. Tem que ser para desconstruir e produzir novos sentidos. E a sensibilidade do sujeito vai ficando aguçada, tanto a sensibilidade quanto o olhar crítico. Vocês falaram da dinâmica do barbante, que os professores não aguentam mais. A mediação estética, embora seja qualitativamente diferenciada, também corre esse risco. Então, você sempre tem que tentar impactar aquele grupo para além de onde ele já chegou. Senão, vai chegar um momento em que vamos utilizar e vai ficar óbvio. Então, uma problematização seria: Como continuar impactando?”.
- **Pesquisadora:** “Tem que partir de uma materialidade artística que não forneça nenhuma resposta pronta, que seja desestabilizadora. E aí você vai pensando em alguns pontos para reflexão, leva para o grupo aquela materialidade e pergunta o que eles pensaram e sentiram. Você vai vendo que surgem respostas totalmente

diferentes. A P1 falou isso, que não é previsível e eu lembrei do encontro que tivemos em novembro e que eu trouxe uma materialidade que era uma coreografia, em que eles iam subindo a escada e depois desciam, caíam. Vocês lembram dela? Vocês trouxeram um sentido totalmente novo, tanto para mim quanto para a Claisy, que era a questão do olhar avaliativo das pessoas que estavam no museu. A mesma coisa agora no quebra-cabeça, eu pensei que as pessoas estavam correndo, e não se arrastando. Então, o olhar do outro também impacta”.

- **Pesquisadora:** “A pergunta central das ações de assessoria ao trabalho coletivo e de mediação estética é: Como promover, junto aos outros agentes escolares, desenvolvimento humano? O desenvolvimento humano é o cerne da questão. As nossas concepções vão interferir nisso, as concepções da escola sobre desenvolvimento humano vão interferir nisso e também as concepções que os agentes escolares possuem sobre seu próprio desenvolvimento humano. Às vezes a gente tem a impressão que o desenvolvimento humano só acontece na infância e na adolescência, que depois ficaria estável. E a gente sabe que não é, o desenvolvimento humano é contínuo. E aí eu pergunto para vocês: Como promover, junto aos atores escolares, desenvolvimento humano? Como promover, junto aos atores escolares, conscientização? Conscientização dos seus papéis, das suas responsabilidades, das suas posturas, das suas concepções”.

Após os comentários feitos pela pesquisadora a partir das discussões ocorridas durante o tutorial e a mediação estética, procedeu-se à análise coletiva de documentos institucionais relacionados à dimensão da assessoria ao trabalho coletivo: (a) manual de Psicologia Escolar, (b) rotina do coordenador do SPE; (c) 13 Planos de ação/Projetos. Solicitou-se que, concomitantemente ao debate, as psicólogas escolares registrassem, em post-its a serem fixados em papel pardo, perguntas, reflexões e sugestões.

Em seguida, foi realizada uma avaliação do encontro, a fim de conhecer as opiniões das participantes sobre as metodologias utilizadas e verificar se as discussões realizadas terão desdobramentos para as práticas psicológicas. Ao término do encontro, foi entregue às psicólogas escolares um bloco de notas em cuja contracapa havia a obra “Acrobatic Engineering”, também produzida pelo artista canadense Rob Gonsalves. Nessa imagem, é retratada a uma ponte construída sobre um braço do mar, formações rochosas e um picadeiro ou anfiteatro ao ar livre, onde se vê algumas pessoas em uma arquibancada, em postura de observação. A ponte é construída, inicialmente, por pedras e, na área próxima ao picadeiro ou à arquibancada, por pessoas que se equilibram. Nela, está passando um trem.

Ao entregar o bloco de notas, a pesquisadora realizou a seguinte fala: “Com essa imagem, eu gostaria de convidá-las a conciliar momentos de imersão na realidade – em que será possível

apreender as especificidades dela – e momentos de distanciamento, que nos oportunizarão maior clareza. Também gostaria que refletissem sobre os papéis que estão na parede e os que estão no chão como parte do movimento dialético pelo qual planejamos e replanejamos nossas práticas”. Uma vez descrito o funcionamento do terceiro encontro da formação continuada realizada no Cenário B, proceder-se-á com a apresentação, na Tabela 21, das zonas de sentido e dos indicadores identificados durante cada mediação realizada.

Tabela 21

Zonas de Sentidos e Indicadores do Perfil Profissional das Psicólogas Escolares – Encontro 3

Síntese integrativa
<p>Zona de sentido: Compromisso com o aperfeiçoamento contínuo. Elementos que caracterizam o interesse das psicólogas escolares na construção de uma prática competente.</p>
<p>Indicador 1: Reconhecimento de competências que precisam ser desenvolvidas ou mobilizadas.</p> <p>PE2: “Eu ainda sinto lacunas na minha escuta. Ela precisa ser desenvolvida”.</p> <p>PE6: “A PE2 me tocou num ponto que me angustia muito, que é a tal da ata. (...) Se a gente não anotar, acaba esquecendo, não lembra do que foi conversando. Eu acho que é uma questão que a gente precisa ainda aprimorar na nossa prática”.</p>
<p>Zona de sentido: Desenvolvimento de características de perfil de psicólogo escolar crítico. Elementos que revelam aproximações ao perfil profissional de psicólogas escolares críticas.</p>
<p>Indicador 1: Defesa da potência da Psicologia Escolar.</p> <p>PE5: “Eu tenho usado uma fala não só para os coordenadores, mas também com os professores. ‘Gente, eu sou psicóloga escolar. A Psicologia Clínica é mais aprofundada, a minha atuação aqui é mais superficial. Talvez seja por isso que, às vezes, vocês não vêm os resultados que vocês buscam”.</p> <p>PE4: “Eu acho interessante essa palavra que você falou, PE5, ‘superficial’. Me faz pensar que eu acho que não. Porque eu sou também psicóloga clínica e eu penso que o trabalho como psicólogo escolar é muito mais profundo em alguns aspectos. É porque são coisas completamente diferentes” (P4).</p> <p>Pesquisadora: “Eu entendo essa fala como um reflexo da formação que a gente tem. Quando a gente faz o curso de Psicologia, é uma formação muito voltada para a área clínica e isso acaba levando a uma compreensão de que uma Psicologia geral, ampla e que vai ter menos limitações é a Clínica. A Psicologia Clínica também tem suas limitações e seus contextos específicos de utilização, mas ela é supervalorizada na formação e isso faz com que a gente compreenda que ela é ampla; é uma representação social construída historicamente que precisamos trabalhar não só em nós mesmos, mas no coletivo”.</p>

Indicador 2: Delineamento de novas práticas profissionais a partir das discussões ocorridas na formação continuada.

PE 2: “Eu estou tentando colocar isso (análise de sentidos) na minha prática, aí, claro, toma muito tempo para organizar as ideias (...), mas isso me permitiu compreender melhor a minha escuta e a minha prática”.

PE5: “Depois do último encontro que nós tivemos, eu levei para pauta uma questão que nós colocamos aqui. (...) Eu fiz uma fala na reunião da equipe diretiva (...) para tentar observar onde cada um pode atuar para solucionar demandas que vão ter sempre. Eu ouvi ‘Ué, mas e não tá resolvendo a intervenção que você tá fazendo?’. Aí eu falei ‘Esse tipo de situação não é o meu papel. Eu também peguei outros membros, da parte pedagógica, e deixei bem claro que não é só a parte psicológica. Eu disse ‘Eu não vou chamar mais pai aqui, eu não vou chamar mais psicóloga clínica se a escola não se mobilizar para resolver a questão em conjunto’. Aí todo mundo sentou, criou a estratégia e agora estão começando a colocar em prática. Eles estão fazendo as metodologias ativas, reestruturaram a forma de atuação com todos os alunos”.

Pesquisadora: “É muito interessante perceber este processo de vocês reconhecerem as dificuldades na concretização de uma ação institucional, mas não ficarem só no âmbito da dificuldade e criarem estratégias. Vocês estão se tornando protagonistas do processo, mas não um protagonista que vai assumir a responsabilidade só para si. E sim um protagonista que vai dividir com os outros agentes da escola, cooptar, responsabilizar. Como vocês pontuaram, não é uma ação só psicológica”.

Indicador 3: Análise crítico-reflexiva acerca das próprias práticas de escuta psicológica.

PE2: “Dentre as nossas ações, tem a escuta psicológica, entender o todo da instituição. (...) E a gente ainda funciona, às vezes, em uma lógica de localizar pontualmente o problema (...). E o texto (enviado para estudo prévio ao encontro 3) mostra que ele é localizado externamente e internamente.

PE 2: “Eu me sentia como se estivesse tampando um buraco e abrindo outro. Eu só atendia e não fazia nada depois”.

Indicador 4: Apropriações metodológicas, técnicas ou práticas relacionadas à dimensão do mapeamento institucional.

PE 2: “Dentro da ação do psicólogo no mapeamento institucional, entra a síntese da fala e do papel de todos”.

Zona de sentido: Socialização de estratégias utilizadas para lidar com desafios à concretização de ações institucionais. Elementos que indicam que as psicólogas escolares se mobilizaram para criar estratégias que as permitissem lidar com os desafios à concretização de ações institucionais.

Indicador 1: Socialização de estratégias utilizadas para implicar os professores no delineamento de ações transformadoras.

PE2: “Muitos atendimentos a pais e a alunos a gente faz sem o professor, o que é bastante cômodo para eles. (...) Uma coisa que eu criei é de passar um e-mail para a professora quando ela não está comigo, com cópia para a coordenação. Foi um jeito de implicar. Atendi, agora está aí; o que vamos fazer? É um exercício de implicar todo mundo”.

PE2: “Talvez a questão da síntese entre aí (...) Eu percebo que às vezes é importante pegar as demandas (que foram apresentadas por professores) para ir traduzindo e, nas intervenções, ir devolvendo. ‘O que você me coloca é isso, parece que significa isso, o que é que a gente vai fazer é isso. Então, eu estou fazendo um exercício que é muito difícil para mim, que é ter sempre um campo de encaminhamentos, no sentido de ‘A gente está discutindo isso, mas para que?’. Porque, senão, fica um espaço de desabafos e lamentações, evidenciando falhas nas estruturas, lacunas, sem elaborar um encaminhamento dentro da nossa realidade, o que é que a gente vai fazer sobre isso”

Pesquisadora: “Eu gostei muito da sua estratégia, PE2, de quando está ouvindo fazer o outro se escutar e mostrar ‘olha, essa intervenção aqui é de tal jeito, mas está atendendo também à sua demanda. Porque, às vezes, eles esperam que seja solucionado na sala da psicóloga, por meio de uma única ação de caráter paliativo e pontual. E aí a gente tem que mostrar como o institucional influencia naquela questão”.

Zona de sentido: Autoavaliação quanto ao impacto da formação continuada. Elementos que sinalizam as percepções das psicólogas escolares acerca de como foram afetadas pelas estratégias utilizadas na formação continuada para mediação de processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Indicador 1: Avaliação da estratégia do tutorial.

PE4: “Às vezes, quando você manda um texto, a gente pensa ‘Meu Deus, o que ela está falando nesse texto? Aí a gente começa a ler e começa a ver ‘Nossa, realmente tem muito fundamento nas coisas que a gente aprende’. É muito gratificante mesmo a gente ver que tem um arcabouço aí”.

Indicador 2: Avaliação da formação continuada na sua totalidade.

PE4: “Eu acho que esses encontros que a gente tá tendo com você fazem a gente ter uma ideia mais clara da teoria na prática”.

Tutorial

Zona de sentido: Análise de como a atuação em Psicologia Escolar é influenciada pelas características da instituição na atuação das psicólogas escolares. Elementos que apontam relações entre a configuração da prática profissional em Psicologia Escolar e as particularidades do funcionamento da instituição.

Indicador 1: Configurações institucionais que impactam/impactaram a prática profissional.

PE2: “Percebe-se, na instituição, pouco tempo ou momentos destinados para reuniões coletivas, o que impossibilita a escuta do grupo e a construção de estratégias de forma conjunta. Os momentos formativos acabam sendo negligenciados, apesar de constituírem papel fundamental do psicólogo escolar”.

Zona de sentido: Clareza sobre as mudanças necessárias na prática profissional.

Elementos que demonstram que as psicólogas escolares se conscientizaram sobre a necessidade de reconfigurar as formas de atuação.

Indicador 1: Ressignificação e reconfiguração das práticas profissionais visando uma atuação coletiva.

PE2: “Pelo que eu notei, quando fala da ação do psicólogo escolar, tem muito a ver com essa assessoria, que é você criar condições para os atores todos trabalharem em prol daquilo. Então, mais do que ficar com medidas paliativas, a gente precisa fazer momentos coletivos e de formação, para criar estratégias coletivas”.

Indicador 2: Análise crítico-reflexiva acerca da própria prática profissional no tocante às mediações empreendidas.

PE1: No início do ano, quando a gente fala das dinâmicas com os professores, escuta ‘Você não vai trazer aquela dinâmica do barbante, pelo amor de Deus’. Já está muito estereotipada a nossa imagem e quais são as propostas que a gente pretende trabalhar. A gente está com muita vontade de incentivar os professores e de trazer os professores não só para aquela dinâmica do barbante, mas para uma dinâmica que eles realmente se impliquem naquele processo, que ele veja o quanto ele é fundamental para o funcionamento de todo o aparelho escolar. Aí, de repente, a gente consegue trazer algo diferenciado, uma proposta que foge desse tradicional. (...) para mobilizar afetos diferentes, questões diferentes e que dá para a gente um conteúdo muito significativo”.

PE2: “Às vezes, a gente vai fazer ações em uma sala ou em uma turma, para tratar determinada temática, e, por mais que a gente prepare um material muito rico e conciso de informações bem sistematizadas, é comum um desinteresse do aluno quando vê um slide com conteúdos que você vai discorrer sobre. Eu achei muito legal o trabalho com imagens, com vídeo, porque você aborda coisas muito profundas de forma mais espontânea. Eu acho que é uma melhor via de acesso aos alunos”.

Zona de sentido: Impacto da mediação estética em mudanças no perfil profissional.

Elementos que sugerem que as psicólogas escolares se apropriaram dos fundamentos teóricos e metodológicos da mediação estética e pretendem utilizar essa estratégia em suas práticas profissionais.

Indicador 1: Apropriações teórico-conceituais sobre a mediação estética.

PE2: “Quando você pega uma imagem, ela não engessa os sentidos como um texto. Cabem ali milhares de interpretações, então, você acaba criando um cenário mais rico de questões a serem discutidas. É um desafio, porque vão surgir coisas que a gente não tinha se planejado ou previsto, tem que lidar com essa incerteza”.

PE2: “A mediação estética promove discussões e reflexões mais profundas. (...) A arte evoca, por vezes, desconfortos positivos, na medida em que permite ao sujeito reflexões sobre si”.

Indicador 2: Idealização de práticas inovadoras na instituição a partir da mediação estética.

PE4: “A arte também tem esse papel de dar um desconforto em você, de mostrar, de se ver, de ver o outro, de ser sensível. E aí eu fiquei pensando que a gente precisa (...) pensar em como, nas nossas intervenções, tornar isso mais frequente, trazer mais a importância da arte. Seria interessante utilizar mediação estética na Semana Pedagógica, com os gestores e talvez até em um momento de pré-conselho. E no Conselho de Classe, a gente tem que fazer alguma coisa no Conselho de Classe, especialmente o final do médio, porque é tiro, porrada, bomba, foice. Talvez trazer mais para a sensibilidade”.

Mediação estética – Quebra-cabeça inacabado

Zona de sentido: Impacto da arte no processo de desenvolvimento profissional. Elementos que revelam como a arte favoreceu processos de desenvolvimento profissional no âmbito da formação continuada.

Indicador 1: Análise crítico-reflexiva acerca do papel que desempenham.

PE1: “Será que ele (o jovem situado à direita do quebra-cabeça) está triste? Para mim, veio essa sensação. É como se ele não estivesse sendo parte do que está acontecendo. Ele está só passando pecinhas. É isso. Será que a gente é assim? O psicólogo só está passando pecinha? Nossa. Que barato, que legal isso, que movimento bacana”.

PE4: “Para mim, a melhor parte desse quadro é essa moça que está com o braço aberto, eu vejo a gente muito assim, recebendo a peça. Ela parece bem acolhedora com relação ao menino. Ele não tá querendo saber dela não, mas ela está incorporando”.

Indicador 2: Reconhecimento da importância de ações não-imediatistas.

PE1: “Existe um percurso, um caminho. Nada vai ser tão prático, tão objetivo, tão pontual. Muitas vezes, a gente vai ter um percurso e eu acho que nem a gente mesmo se respeita diante desses trajetos que a gente tem que percorrer. No dia a dia, por conta de tempo ou até por uma ansiedade de concluir e ter um resultado ou por uma cobrança de resultado, a gente esquece que tem um percurso”.

PE3: “E, às vezes, esse percurso é mais importante do que o final. Ele cresce mais do que quando chega no fim. É mais importante”.

Indicador 3: Apropriações teórico-conceituais da Psicologia histórico-cultural.

PE2: “Eu lembrei muito daqueles trechos do Vygotsky, de que a gente atua no meio, mas, à medida que a gente mexe, instrumentaliza, a gente vivencia. Porque ali eles estão montando um quebra-cabeça, mas estão vivenciando também”.

Análise coletiva de documentos institucionais, acompanhada de registro em post-its

Zona de sentido: Desenvolvimento de competências para uma atuação institucional.

Elementos que indicam que as psicólogas escolares se mobilizaram para refletir sobre vias de reconstrução de suas atuações em prol de práticas institucionais.

Indicador 1: Idealização de práticas inovadoras na instituição visando contribuir com o trabalho dos professores.

PE1: “Tem algumas questões lá na escola que eu já vou propor algumas mediações estéticas. O que vai impactar no nosso trabalho enquanto psicólogas e, ao mesmo tempo, vai contribuir para o trabalho do professor.

PE1: “A gente tem tantas vivências de sucesso de alguns professores. (...) Eu fico me perguntando o que eles fazem para atingir esses meninos que os outros não fazem. Eu acho que a gente precisava de um momento do grupo de professores para compartilhar como eles se posicionam com a turma, o que eles propõem, o que é colocado ali”.

Pesquisadora: “Eu fiquei pensando agora em como a assessoria, não digo nem a pesquisa, a assessoria lá do começo, foi surgindo. Havia dificuldades por parte de algumas profissionais para participar desses momentos, ‘Eu não vou ter tempo para essa ação’. E é uma justificativa que muitas vezes os profissionais vão utilizar. E eu lembro que foi um argumento da CSPE1 que essa era uma qualificação necessária e que não deveria ser um investimento só da instituição. A instituição já fez a parte dela de trazer as pessoas e caberia também aos profissionais terem essa iniciativa de envolvimento no processo. No caso, vocês já são digamos que um presente da instituição para esse grupo, cabe a eles também se apossarem desse espaço e investirem em suas trajetórias profissionais. Investir na formação continuada e ter uma flexibilidade em relação a ressignificar suas práticas é uma competência que precisa ser desenvolvida. A gente tem que cooptar o professor e os estagiários nesse movimento de se qualificar diante das demandas da instituição”.

Instrumento de avaliação do encontro

Zona de sentido: Ressignificação do perfil profissional. Elementos que sinalizam reconstruções da prática profissional das psicólogas escolares, visando ações coletivas.

Indicador 1: Ressignificação e reconfiguração das práticas profissionais visando uma atuação coletiva.

PE2: “Em alguns momentos, estava trabalhando de forma pontual e individual. Agora fica mais forte a necessidade de impactar no todo/grupo”.

Indicador 2: Reflexões acerca da própria prática profissional.

PE2: “Me fez refletir acerca das minhas atuações, repensando a minha prática diária na escola”.

Indicador 3: Desejo de aprimorar práticas já desenvolvidas.

PE4: “Acredito que as discussões de hoje me fizeram mais desejosa de promover uma melhor assessoria coletiva e de lutar por este espaço mais significativamente”.

PE4: “Percebi a importância de seguir com o mapeamento de forma ainda mais expressiva nas intervenções, mostrando e informando mais aos colegas”.

Indicador 4: Inclusão de novas ações no repertório de práticas profissionais.

PE1: “O papel do psicólogo escolar, considerando-se o papel da assessoria coletiva, foi revelador da possibilidade de expansão da minha atuação. Pretendo promover atuações com alunos e colaboradores utilizando a mediação estética como estratégia de intervenção”.

PE2: “Nos faz pensar em estratégias para aproximação efetiva com o outro, seja através da mediação estética, compartilhamento de casos de sucesso, etc.”.

Zona de sentido: Importância das mediações desenvolvidas na formação continuada para a ressignificação do perfil profissional. Elementos que demonstram que as mediações empreendidas – destacadamente a estética – se mostraram profícuas para a transformação do perfil profissional das psicólogas escolares.

Indicador 1: Avaliação da estratégia da mediação estética.

PE2: “O ponto alto deste encontro foi a imagem trazida do Rob Gonsalves, pois me fez refletir e repensar sobre o meu papel”.

PE4: “Acredito que a imagem de Rob Gonsalves me marcou dentro de um processo de desconstrução coletiva”.

Indicador 2: Avaliação da formação continuada na sua totalidade.

PE2: “Gostaria apenas de elogiar, pois acredito que esses momentos fazem a gente crescer enquanto profissional e como pessoa”.

PE4: As mediações transformaram concepções e conceitos a respeito da minha prática”.

Indicador 3: Competências desenvolvidas ao longo da formação continuada.

PE1: “Penso que tem mobilizado a competência de síntese dos assuntos conversados. O movimento de sintetizar reflexões realizadas é fundamental em nossa prática”.

Memorial

Zona de sentido: Modalidades de atuação em Psicologia Escolar. Elementos constituintes da prática profissional das psicólogas escolares, especialmente demandas a elas direcionadas e ações desenvolvidas.

Indicador 1: Ações visando a inclusão escolar.

PE4: “Dias de avaliação na escola. Acompanhamento de estudantes com necessidades educacionais especiais”.

PE4: “O atendimento de estudantes com calendário diferenciado e necessidades educacionais específicas. Como fazer a melhor educação para todos? Somente juntos”.

Indicador 2: Ações de orientação profissional junto aos estudantes do Ensino Médio.

PE4: Pensando e planejando coisas para os adolescentes pensarem melhor sobre as escolhas profissionais. O difícil tema de decidir. Espero ajudá-los.

PE4: “Projeto de vida – Reflexões poderosas e transformadoras. Muitos estudantes com o relato de que o momento mudou a vida deles! Isso me motiva, me alegra, me faz amar a Psicologia. Na outra Unidade, as impressões foram diferentes. Alguns foram tocados, outros, com pouca maturidade, levaram na brincadeira. Tão difícil!”.

Indicador 3: Clareza sobre situações em que a especificidade da identidade profissional não é respeitada.

PE4: “Resolvendo coisas sobre os casacos dos formandos. Às vezes, tenho a sensação de que sou psicóloga/coordenadora do 3º ano”.

PE4: “Semana de avaliações. Muitos atendimentos de estudantes em crise ansiosa e em situações disparadoras de conflito. Avaliações muitas vezes são gatilhos para crises e desestabilidades. Escola muito presa ao modelo avaliativo formal (Enem/PAS)”.

Indicador 4: Fortalecimento de ações institucionais, relacionais e preventivas.

PE4: Problemas com as notas formativas de alguns estudantes. Eles relatam que a professora usa isso como forma de vingança! É preciso desconstruir o modelo punitivo da escola (...) Por uma educação que nos ajude a pensar, e não a obedecer!”.

PE4: “Programando a reflexão a ser levada aos professores no Conselho de Classe. Tantas coisas que a Psicologia quer falar. Difícil eleger e escolher só um assunto. Quero mais tempo com os professores!”.

Encontro 4

No dia 04 de dezembro de 2018, foi realizado o quarto encontro de formação continuada junto às psicólogas escolares do Cenário B. Participaram dessa atividade, que teve duração de 2h30minutos, a pesquisadora Lorena Cavalcante e quatro psicólogas escolares (PE1, PE3, PE4 e PE5).

Considerando o período de quase 8 meses decorrido após o último encontro da pesquisa, foi apresentada uma síntese integrativa de todo o processo de formação continuada, a fim de: (a) verificar se as psicólogas escolares concordam com a análise feita pela pesquisadora, (b) fazer com que as profissionais reconheçam os saltos qualitativos no desenvolvimento que têm apresentado no âmbito da formação continuada e (c) investigar se, durante o período entre os encontros de março e abril, ocorreram outras mudanças nas concepções e práticas relacionadas à atuação institucional. Posteriormente às reflexões originadas a partir dessa atividade, teve início tutorial orientado pelos seguintes temas: (a) intervenção institucional, relacional e preventiva em

Psicologia Escolar, (b) conceitos e intencionalidades que subsidiam práticas de acompanhamento ao processo de ensino e aprendizagem, (c) procedimentos de acompanhamento ao processo de ensino e aprendizagem, (d) Conceitos e intencionalidades que subsidiam a realização de avaliação psicológica e (e) possibilidades de avaliação psicológica.

Esses foram originados a partir dos materiais previamente enviados às psicólogas escolares para estudo: (a) Fleith, D. S. (2016). Avaliação psicológica no contexto escolar: Implicações para a atuação do psicólogo escolar. In: M. V. Dazzani & V. L. T. Souza (Eds.), *Psicologia Escolar crítica: Teoria e prática nos contextos educacionais* (pp. 161-172). Campinas, SP: Alínea; (b) Marinho-Araujo, C. M. (2014). Intervenção institucional: Ampliação crítica e política da atuação em Psicologia Escolar. In: R. S. L. Guzzo (Ed.), *Psicologia Escolar: Desafios e bastidores na educação pública* (pp. 153-175). Campinas, SP: Alínea – Apenas a dimensão da Assessoria ao trabalho coletivo; (c) Neves, M. M. B. J. (2011). Queixas escolares: Conceituação, discussão e modelo de atuação. In: R. S. L. Guzzo & C. M. Marinho-Araujo (Eds.), *Psicologia Escolar: Identificando e superando barreiras* (pp. 175-192). Campinas, SP: Alínea; (d) Vídeo de entrevista conduzida por Dutra-Freitas (2017) junto à professora Marisa Neves. Solicitou-se que uma das profissionais se responsabilizasse pelo registro da atividade ao mesmo tempo em que dela participava. Para essa finalidade, foi eleita PE1.

Após o tutorial, teve início a terceira intervenção do encontro: uma mediação estética orientada pelas finalidades de (a) discutir as perspectivas históricas que caracterizaram o acompanhamento psicológico ao processo de ensino-aprendizagem; (b) apresentar perspectivas contemporâneas de acompanhamento psicólogo ao processo de ensino-aprendizagem; (c) desmistificar compreensões e usos equivocados da avaliação psicológica. Foram utilizadas duas materialidades artísticas distintas. A primeira foi a música “Desde que o samba é samba”, interpretada por Seu Jorge e Caetano Veloso: A tristeza é senhora / Desde que o samba é samba é assim / A lágrima clara sobre a pele escura / A noite, a chuva que cai lá fora / Solidão apavora / Tudo demorando em ser tão ruim / Mas alguma coisa acontece / No quando agora em mim / Cantando eu mando a tristeza embora / O samba ainda vai nascer / O samba ainda não chegou / O samba não vai morrer / Veja o dia ainda não raiou / O samba é pai do prazer / O samba é filho da dor / O grande poder transformador.

A segunda materialidade artística adotada foi o vídeo “Living Paintings”, da pintora americana Alexa Meade. Nele, apresenta-se, com uma música instrumental ao fundo, o trabalho da artista, que pinta pessoas e ambiente reais, deixando-os com a aparência de um quadro de arte. Várias “pinturas vivas”, por assim dizer, são mostradas, somente se percebendo não se tratar de um quadro normal pelo movimento da câmera por diferentes ângulos, pelo vento que mexe cabelos e roupas, e pelo movimento dos olhos das pessoas reais pintadas. Exibe-se, ainda, como a artista cria seus trabalhos.

A pesquisadora empreendeu comentários a partir dos discursos circulados durante o tutorial e a mediação estética, visando a síntese de alguns pontos da discussão e a elucidação de mudanças que precisam ocorrer em certas concepções e práticas relacionadas ao mapeamento institucional e à escuta psicológica. Abaixo, constam trechos de destaque dessa mediação.

- **Pesquisadora:** Quando eu falo com vocês, eu percebo que o desenvolvimento ou o fortalecimento de articulações entre teoria e prática ajudou tanto a gente a ter a clareza da nossa própria identidade quanto para fazer com que outros agentes escolares partilhassem dessa clareza. Porque é um processo nosso que reverbera na instituição como um todo.
- **Pesquisadora:** É porque às vezes confundem; acham que nós não fazemos determinadas ações porque não queremos, quando, na verdade, o que acontece é que a área da Psicologia Escolar já passou por muitas ressignificações. Ela já caminhou pelo clínico e também pelo individual, pinçando o estudante do contexto. Mas esse é um modelo falido. O sujeito não pode ser explicado isolado do contexto em que ele está inserido. Então, quando nos negamos a fazer algo não é porque não estamos cumprindo nosso papel. Pelo contrário, a gente tem clareza do que aquilo que estão pedindo representa e de quais são as consequências.
- **Pesquisadora:** Essa música (Desde que o samba é samba) me remete muito à história da Psicologia Escolar, como vocês mesmas também relacionaram. Ele fala que a tristeza é senhora desde que o samba é samba. E eu fico pensando no fracasso escolar, que era o senhor absoluto, o grande foco da atuação do psicólogo escolar e do acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem. Hoje, em contraposição ao passado, não se olha mais o fracasso; procura-se potencializar o sucesso, em vez de ficar paliativamente e remediativamente trabalhando o fracasso. E trabalhar o sucesso não se limita a trabalhar com o aluno, envolve também os professores, através da conscientização. O foco do preventivo é justamente esse.
- **Pesquisadora:** É preciso uma legenda para a foto, e não é uma legenda qualquer. O acompanhamento ao processo de ensino e aprendizagem já passou pela fase em que foi apenas uma fotografia, já passou pela fase em que não considerava os outros, mas hoje tem-se avançado para uma compreensão que não é mais de quadros ou fotografias, mas de um olhar tridimensional.

Após os comentários feitos pela pesquisadora a partir das discussões ocorridas durante o tutorial e a mediação estética, procedeu-se à análise coletiva de documentos institucionais relacionados à dimensão do acompanhamento ao processo de ensino e aprendizagem. Em seguida, foram realizadas avaliações do encontro e da formação continuada como um todo, a fim de

conhecer as opiniões das participantes sobre as metodologias utilizadas e verificar se as discussões realizadas terão desdobramentos para as práticas psicológicas.

Posteriormente, empreendeu-se mediação estética visando promover reflexões acerca da consolidação de uma atuação perspectiva, institucional e relacional. Utilizou-se, como materialidade artística, o videoclipe da música “Redescobrir”, de Elis Regina: Como se fora / Brincadeira de roda / Memória / Jogo do trabalho / Na dança das mãos / Macias / O suor dos corpos / Na canção da vida / História / O suor da vida / No calor de irmãos / Magia / Como um animal que sabe / Da floresta / Perdida / Redescobrir o sal / Que está na própria pele / Macia / Redescobrir o doce / No lamber das línguas / Macias / Redescobrir o gosto / E o sabor da festa / Magia / Vai o bicho homem / Fruto da semente / Memória / Renascer da própria força / Própria luz e fé / Memória / Entender que tudo é nosso / Sempre estive em nós / História / Somos a semente / Ato, mente e voz / Magia / Não tenha medo / Meu menino bobo / Memória / Tudo principia / Na própria pessoa / Beleza / Vai como a criança / Que não teme o tempo / Mistério / Amor se fazer / É tão prazer / Que é como se fosse dor / Magia.

A música acima é cantada por Elis Regina em um picadeiro de Circo e, repetidamente, ela oferta o microfone a pessoas que trajam roupas semelhantes e encontram-se dispostas irregularmente pelo picadeiro. Uma de cada vez e de modo afinado ou não, elas cantarolam palavras-chave da música – a exemplo de memória, macias e história. Depois, apresenta-se uma alternância: alguns trechos são cantados por Elis e outro pelo grupo. Nesse ínterim, todos formam uma grande ciranda, onde cantam e dançam animadamente, seguindo a temática da música: brincadeira de roda. Ficam, assim, em movimentos circulares no picadeiro, com a plateia batendo palmas no ritmo. Começam a chegar ao picadeiro novos participantes para integrar a ciranda, trajando uma roupa diferente da dos que já a compunham. Parte da também se une à brincadeira de roda. Elis se retira da roda e, após subir a escada, contempla a roda e entoia “Os sonhos mais lindos / Sonhei / De quimeras mil / Um castelo ergui”.

Ao término do encontro, foi entregue às psicólogas escolares um bloco de notas em cuja contracapa havia o poema “A vida verdadeira”, de autoria de Thiago de Mello: Não, não tenho caminho novo / O que tenho de novo / É o jeito de caminhar / Aprendi / (o caminho me ensinou) / A caminhar cantando / Como convém a mim / E aos que vão comigo / Pois já não vou mais sozinho. Ao entregar o bloco de notas, a pesquisadora agradeceu a disponibilidade do grupo para a realização da pesquisa, mencionou que se desenvolveu muito ao longo do processo de planejamento e execução da formação continuada e afirmou, em nome da professora Claisy, que o Laboratório de Psicologia Escolar permanece disponível para parcerias. Diferentemente dos encontros anteriores, as psicólogas escolares se pronunciaram após a entrega do bloco de notas e tiveram suas falas mediadas pela pesquisadora, podendo-se falar, portanto, em uma mediação estética, e não apenas na cessão do material.

Uma vez descrito o funcionamento do quarto encontro da formação continuada realizada no Cenário B, proceder-se-á com a apresentação, na Tabela 22, das zonas de sentido e dos indicadores identificados durante cada mediação realizada.

Tabela 22

Zonas de Sentidos e Indicadores do Perfil Profissional das Psicólogas Escolares – Encontro 4

Síntese integrativa
<p>Zona de sentido: Constatação da importância da continuidade de ações de formação continuada. Elementos que indicam que as psicólogas escolares sentiram a necessidade da formação continuada durante hiato de 8 meses entre os encontros 3 e 4, bem como que anseiam por dar continuidade à formação continuada.</p>
<p>Indicador 1: Valorização dos momentos de socialização de estudo teórico.</p> <p>PE4: “Eu acho que fez falta a gente não ter se encontrado mais vezes esse ano. A assessoria é muito boa. A teoria ajuda muito a gente a se aprofundar nas coisas que a gente faz. Uma das coisas que me chamou muito a atenção, no último encontro que a gente teve, foi a apropriação de alguns documentos que eu acho muito importante a gente conhecer”.</p> <p>PE5: “Com esses encontros, eu tive mais embasamento pra falar sobre o meu papel e defender mesmo. ‘A Lorena trouxe isso e isso’. Sabe o que deu vontade de fazer? Pegar os textos ‘Olha, dá uma lida aqui’. Porque, às vezes, parece que a gente falando é jogar o corpo fora, mas, quando tem alguma coisa teórica que a gente pode pegar e dizer que não é assim, dá um embasamento para o coordenador ou o diretor verem que o nosso papel não é esse que às vezes é mistificado. Eu estou como a PE4 falou, se nós tivéssemos tido mais encontros, teríamos ainda mais subsídios pra estar argumentando nosso papel como profissional, que às vezes é mal interpretado. Às vezes, não, sempre. Quando eu falo de dar um texto desses para o coordenador ler é para que ele entenda que o papel do psicólogo escolar não é clínica, de colocar a criança dentro de uma sala e falar ‘Resolve’, de você não ter contato com a família e de ter contato com o professor só quando ele fala ‘Faz um relatório para mim de tal aluno’. Como é que eu vou fazer um relatório se eu não conheço nada da história do menino?”.</p>
<p>Indicador 2: Valorização dos momentos de reflexão e planejamento da prática profissional.</p> <p>PE3: “No dia a dia, a gente fica muito na prática, no intuitivo. Então, a gente está vendo que a formação contribui muito nas questões teóricas.</p> <p>PE1: “Na formação, dá para a gente parar um pouco, pensar, refletir e trazer esses momentos que a gente teve aqui para as nossas práticas, para o nosso trabalho”.</p>
Tutorial
<p>Zona de sentido: Clareza da multideterminação dos processos de aprendizagem e desenvolvimento e da necessidade de intervir coletivamente frente a eles. Elementos que</p>

apontam que, ao longo da formação continuada, as psicólogas escolares passaram a ter clareza sobre os múltiplos determinantes que compõem os processos de aprendizagem e desenvolvimento e sobre a necessidade de intervir coletivamente.

Indicador 1: Lucidez sobre a importância de análises ampliadas acerca dos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

PE4: “Eu acho o ponto da intervenção institucional muito importante, porque traz uma visão mais sistêmica do trabalho. Tira a gente da caixinha do aluno e dos pais, para entender que existem aspectos institucionais”.

PE1: “E tira um pouco desse olhar individualista, que a gente às vezes percebe o problema ou a dificuldade como sendo propriedade exclusiva de um único agente, quando, na verdade, a gente precisa considerar o contexto”.

Indicador 2: Constatação da necessidade de delineamento de ações coletivas para mediar processos de aprendizagem e desenvolvimento.

PE1: “A gente precisa trabalhar de uma maneira coletiva para ter resultados efetivos. Trabalhando de uma maneira individualizada, a gente até alcança alguns resultados, mas depois é surpreendido. Porque a gente acha que fechou um ciclo, que alcançou o resultado esperado, e é surpreendido com o retorno da situação. De repente, se a gente tivesse atuado com o restante da equipe não tivesse ficado tão frágil, não seria propenso a acontecer novamente”.

PE5: “Eles mandam a queixa momentânea, só que aquela queixa tem um enraizamento, tem uma coisa que aconteceu antes para que ela existisse. E eles não querem saber o que é. Eles que eu digo é o professor, é o coordenador. Eles querem o individual mesmo. E aí eu respondo que a gente está caminhando para o coletivo, que é preciso investigar várias dimensões para poder compreender”.

Mediação estética – Música “Desde que o samba é samba”

Zona de sentido: Reflexões crítico-analíticas acerca dos processos de desenvolvimento profissional e de transformação de concepções e práticas. Elementos que sugerem que as psicólogas escolares ponderaram sobre o processo de desenvolvimento profissional que vivenciaram, percebendo impactos nas próprias concepções e práticas.

Indicador 1: Clareza sobre o caráter dialético do processo de desenvolvimento profissional, que não é feito exclusivamente de avanços.

PE1: “Ele coloca que a tristeza sempre existiu, vai existir. Me dá a sensação de que não tem muita possibilidade de mudança. E a associação que eu fiz foi que às vezes é difícil sair do tradicional, desconstruir essa visão inicial, mudar, ver de uma outra forma”.

PE5: “Eu pensei no caminhar do samba. Nossa área também está em um processo de caminhar, e nós também. Estamos no processo de caminhar, de aprender, de ressignificar, de às vezes sorrir e às vezes ficar triste. O processo de evolução é assim”.

Indicador 2: Análise de como a formação continuada tem contribuído para os processos de desenvolvimento profissional e de transformação de concepções e práticas.

PE3: “No começo do encontro, eu percebi um desabafo das angústias e das dificuldades que a gente encontra no trabalho e esses momentos fazem com que a gente tenha mais motivação para continuar, porque tem a discussão de determinadas dúvidas. Eu acho é importante essa formação continuada trazendo para a nossa realidade”.

PE5: “Com o tempo e com o estudo, as coisas foram se encaixando. O caminhar foi trazendo novas experiências, novas visões”.

Indicador 3: Verificação da relevância de destinar tempo e esforços para o próprio desenvolvimento profissional.

PE1: “Quando eu abri o vídeo (da entrevista realizada por Dutra-Freitas (2018) com a professora Marisa Neves), não vou mentir que eu pensei “Ai, 40 minutos, que sofrimento’. Mas aí, de repente, acabou. Foi gostoso assistir o vídeo. Assistiria a mais 40 minutos tranquilamente, porque eu fui me envolvendo na fala e relacionado à dinâmica da minha realidade. Não tem como não fazer associações enquanto você está assistindo o vídeo. Foi muito bom”.

PE1: “Eu acho importante como ela (professora Marisa Neves) reforça a questão do estudo. Acho que, umas duas ou três vezes ao longo da entrevista, ela traz a necessidade de a gente visitar e estudar, porque ela fala que não é estático, a todo momento a gente precisa estar repensando as estratégias”.

Mediação estética – Vídeo das “pinturas vivas”

Zona de sentido: Apropriações teóricas, metodológicas, técnicas e práticas sobre a dimensão do acompanhamento ao processo de ensino e aprendizagem. Elementos que sinalizam que as psicólogas escolares se apropriaram da dimensão do acompanhamento ao processo de ensino e aprendizagem, realizando reflexões, críticas e articulações qualificadas.

Indicador: Lucidez sobre a imprescindibilidade de a avaliação psicológica ser ampliada e crítica e sobre a possibilidade de rever seus resultados à luz de avanços concretizados.

PE5: “Talvez pela vontade de tirar a rotulação da Psicologia Escolar como Clínica tenha feito com que tirassem a avaliação psicológica da nossa prática. Ficou como se a Psicologia Escolar não tivesse nada a ver com isso e acabou engessando as nossas ferramentas de avaliação e limitando a nossa prática”.

PE5: “Me gerou uma angústia quanto aos laudos. Eu tenho muita implicância com aquele laudo “O aluno fulano... TDAH e coloca lá o CID”. Dá para me explicar o que é isso? É só a foto? Não é estático, vai além de um quadro. Tem algo a mais, tem o movimento. Ele pode sair dali e levantar. A gente não pode se desvincular desse olhar sensível de entender o que tem por trás de uma foto, de uma situação específica de um aluno. A gente não pode nunca se desvincular disso, porque, às vezes, na correria do dia a dia, a nossa tendência é seguir o fluxo e falar ‘mais

um TDAH, vamos seguir. Uma coisa que eu costumo fazer é chamar os pais para desmistificar o laudo. Porque, às vezes, vem de um neurologista que faz uma avaliação muito superficial em relação àquele aluno. E a minha conversa é bem franca ‘Seu filho não tem uma deficiência limitante. Nós vamos desenvolver estratégias para que ele aprenda’. Se limita aquela pessoa, ela pega aquele estigma para ela”.

PE3: “O processo vai muito além. Tem uma história e tem também algo a ser construído”.

Indicador 2: Conscientização da importância de planejar intencionalmente as práticas profissionais.

PE1: “Eu estou pensando na questão da intencionalidade do trabalho. Não é simplesmente pintar por pintar. Você percebe que tem toda uma intencionalidade, uma proposta, um pensar prévio para sair aquela arte”.

Análise coletiva de documentos institucionais, acompanhada de registro em post-its.

Zona de sentido: Reconhecimento da necessidade de construir novos instrumentos orientadores da prática profissional. Elementos que demonstram que as psicólogas escolares se conscientizaram sobre a importância de (re)criar documentos norteadores de suas ações institucionais.

Indicador 1: Verificação da ausência de um olhar de sucesso nos instrumentos institucionais de acompanhamento ao processo de ensino e aprendizagem.

PE4: “Eu fico pensando... Tem tanta coisa ruim nessa ficha! Imagina se o menino passa, se forma e depois tem contato com uma ficha dessa. Ele quer morrer, não é? Eu acho que é importante dar espaço para as potencialidades e também para as percepções do aluno”.

Pesquisadora: “Eu acho que uma questão a ser pensada é como o olhar de sucesso pode comparecer nessa ficha. Como a gente pode acessar as potencialidades? Eu também percebi uma indefinição sobre que práticas são psicológicas e que práticas são pedagógicas. Por que não construir instrumentos que contemplem, separadamente, as especificidades de cada uma dessas áreas. Por exemplo, aqui tem escrito defasagem de conteúdo. O que será que o psicólogo conhece sobre isso? E que concepções estão por trás desse termo?”

PE5: “Quais providências foram tomadas pelo professor antes da queixa? O comportamento apresentado ocorre somente na escola? Não rotulação do indivíduo. Estreitamento do vínculo entre escola e profissionais externos. Parceria entre professor, coordenadores e psicólogas escolar na elaboração de material para os alunos. Criação de uma ficha de evolução”.

Avaliação da formação continuada na sua totalidade

Zona de sentido: Avaliação positiva da formação continuada e anseio por novas oportunidades de desenvolvimento profissional. Elementos que revelam que as psicólogas escolares avaliaram positivamente a formação continuada desenvolvida e possuem interesse de participar de outras oportunidades favorecedoras de desenvolvimento profissional.

Indicador 1: Mediação gradual de processos de conscientização e de construção de competências.

PE1: “Eu gostei muito da mediação estética, achei que foi muito interessante o processo. Eu lembro da primeira vez que você trouxe e que eu demorei a compreender. E é interessante que, conforme teve outros encontros e você foi trazendo outras imagens e outros vídeos, a percepção vai se aguçando e a gente vai compreendendo para além da imagem. Foi algo muito forte dentro da formação continuada”.

PE5: “Eu hoje tenho mais embasamento para me defender como profissional. Hoje eu tenho uma fala mais apropriada, e não é de uma teoria antiga, é de uma teoria que eu descobri agora”.

PE1: “É tão engraçado quando a gente faz uma retrospectiva. Eu sempre lembro da primeira oportunidade que eu tive com a Claisy, parecia que ela não falava português. Eu já falei isso para ela: ‘Professora, pelo amor de Deus, fale algo que eu entenda’. De lá para cá, eu vejo que foi um percurso, uma trajetória tão bacana, de muitas competências adquiridas”.

Indicador 2: Impacto da formação continuada no redelineamento das práticas profissionais.

PE4: “Eu acho que me fez olhar de modo diferente para alguns documentos. Eu vi a necessidade de reformular muita coisa”.

PE5: “Esse é outro tipo de encontro, não é para resolver burocracia. Pelo contrário. É um momento de desabafo, de aquisição de conhecimento, de reformulação da forma como a gente atua, de partilha. Essa articulação entre teoria e a prática, essa oportunidade de falar, de pensar à luz da teoria e de ouvir a experiência dos outros”.

PE3: “As conversas, quando uma colocava sua experiência em determinado caso, facilitaram muito o meu trabalho e abriram outras possibilidades”.

Indicador 3: Expectativas quanto a futuras oportunidades de desenvolvimento profissional.

PE5: “Igual você está fazendo. Você citou, no início do encontro, outros modelos de intervenção e me instigou a querer conhecer quais são essas outras abordagens e teorias voltadas para a prática do psicólogo dentro da escola, para ir ampliando o leque de conhecimento”.

PE3: “Eu queria aprender mais sobre o PEI (Planejamento Educacional Individual), que está vindo aí. Ano que vem a gente vai consolidar muito essa prática. Também acho que fazer estudos de caso iria enriquecer bastante, para a gente ir discutindo”.

PE1: “Se a gente tivesse a oportunidade de também ter momentos onde a gente estivesse com alguém acompanhando nossas práticas eu acho que seria bastante significativo”.

Zona de sentido: A mediação estética diferenciou-se qualitativamente das demais estratégias utilizadas na consecução dos objetivos da pesquisa. Elementos que apontam que, na percepção das psicólogas escolares, a mediação estética produziu maior impacto em relação às outras estratégias utilizadas na formação continuada.

Indicador: Avaliação positiva da realização de mediações estéticas.

PE1: “As mediações estéticas me marcaram bastante, pois aguçam a sensibilidade, acalmam e incentivam a olhar além do que vemos e do que nos é mostrado”.

PE3: “A mediação estética sempre foi muito rica”.

PE4: “As mediações estéticas nos fizeram refletir para além do óbvio”.

Mediação estética – Música “Redescobrir”

Zona de sentido: Reflexões sobre a configuração das práticas profissionais. Elementos que indicam que as psicólogas escolares refletiram sobre suas práticas profissionais, sintetizando os elementos basilares que devem sustentá-la.

Indicador: Reconhecimento da importância de aspectos como leveza, sensibilidade e persistência.

PE4: “Eu acho também que a forma alegre como ela coloca a roda, a cantiga, de não perder essa pureza, essa leveza, remete à sensibilidade que a gente precisa ter no nosso dia a dia”.

PE5: “Emocionante. Dar as mãos e buscar. Ela começou sozinha e, na música, fala “renascer da própria força”. É o que a gente faz tempo todo. Você renasce e vai buscando pegar na mão de cada pessoa do ambiente escolar. Quando eles dão a mão todos juntos, é como se eles estivesse se encontrado e ela fica de fora. Ela sobe; fez o papel, está resolvido, vamos para o próximo”.

Pesquisadora: “Eu pensei em trazer esse vídeo porque ele me remeteu a duas coisas importantes. A primeira é sobre a grande proposta dessa formação continuada. A gente começou a roda, foi se juntando e foi desenvolvendo ações, a ponto que eu vou sair daqui e vocês vão ter uma autogestão da própria formação continuada. Foi um processo. Também me remete muito ao trabalho de vocês a partir de agora. Vocês percebem que, quando a Elis começa a passar o microfone para as pessoas, eles cantam bem desafinados? Às vezes, vai ser assim quando a gente buscar atuações conjuntas com outros profissionais dentro da perspectiva institucional. Não vai estar afinado com o que esperávamos ouvir, porque nosso ouvido ficou muito apurado após todo esse processo. E cabe julgar ou cabe mediar, como ela fez, a integração desses profissionais, a articulação a ponto que entrem novas pessoas em cena – e aí eu relaciono aos desligamentos e às contratações que são comuns na instituição – e o processo continue a acontecer, por ter virado parte da cultura institucional que foi tão falada hoje. Porque a cultura institucional não foi dada; ela é uma construção e pode também ser modificada e reconstruída sempre que necessário”.

Mediação estética – Poema “A vida verdadeira”

Zona de sentido: Análise da dinâmica da formação continuada realizada. Elementos que caracterizam as percepções das psicólogas escolares acerca do modo como a formação continuada foi estruturada.

Indicador 1: Ressignificação de compreensões acerca da formação continuada.

PE5: “Quando eu entrei no Cenário B e fui avisada que tinha esses encontros, eu tinha uma visão totalmente diferente. Eu imaginei que viesse para uma palestra. Desde a primeira vez, eu fiquei ‘Gente, não é uma palestra. É realmente um momento para conhecimento, para troca, de fala, escuta e ressignificação do que eu tinha’. Tem sido muito bacana e eu não quero que acabe”.

Indicador 2: Reconhecimento do valor do caráter processual da formação continuada.

PE4: “Muito legal falar isso do caminho. Quando eu era criança, eu não entendia muito a importância do caminho. A gente só quer chegar. A gente quer viajar e já estar lá, a gente quer o diploma, a gente quer a conquista, a medalha, e a gente vai amadurecendo e vai percebendo que a viagem já começa na preparação. Curtir esse momento é muito importante. Nem sempre foi fácil. Às vezes, a gente não conseguia data para agendar, tinha que ler, sabíamos que seria difícil, mas percebemos a importância desse caminho e reconhecemos como foi um privilégio ter esse momento de formação. Eu quero que a gente continue”.

PE1: “Eu acho que fica o nosso agradecimento, sem sombra de dúvida, por você ter se disponibilizado. Eu acho que realmente a gente é privilegiado, a gente só ganhou com isso tudo. Alguns momentos a gente saiu bastante angustiado, sem perceber muito a direção correta, mas é uma angústia que faz crescer. E é como está no poema, a gente não segue mais sozinho”.

Análise das Mediações Ocorridas no Estudo 2 à luz das Estratégias Metodológicas Empregadas

As mediações e interlocuções ocorridas no decorrer do Estudo 2 originaram diferentes zonas de sentido e indicadores de perfil profissional das psicólogas escolares, contemplando as transformações nele ocorridas ao longo da formação continuada. Encontram-se sintetizadas na Tabela 23 as zonas de sentido construídas, relacionando-as ao uso de cada estratégia empregada nos encontros formativos.

Tabela 23

Zonas de Sentidos e Indicadores do Perfil Profissional das Psicólogas Escolares

Encontro 1	
Estratégias	Zonas
Primeiro memorial	Sensibilização das profissionais para a formação continuada a ser realizada.
	Análise do próprio desenvolvimento profissional.

Mediação estética – Vídeo de subidas e quedas na escada giratória	Análise de como a atuação em Psicologia Escolar é influenciada pelas características da instituição em que os profissionais atuam.
Segundo memorial	Proatividade no desenvolvimento profissional.
	Presença de práticas profissionais que se distanciam do perfil contemporaneamente proposto para o psicólogo escolar.
	Fortalecimento, ainda que de modo incipiente, de ações institucionais, relacionais e preventivas após a realização do primeiro encontro da pesquisa.
Encontro 2	
Estratégias	Zonas
Tutorial	Processos de aprendizagem mobilizados ao longo da formação continuada.
	Reconhecimento da necessidade de reconfigurar o modo como têm realizado a escuta psicológica.
Mediação estética – Vídeo das obras de Van Gogh em 3D	Reflexões acerca dos procedimentos para análise institucional.
Análise coletiva de documentos institucionais, acompanhada de registro em post-its	Construção criativa e coletiva de novos caminhos para a prática profissional.
	Avaliação da própria prática profissional.
Instrumento de avaliação do encontro	Desejo de aprimorar práticas já desenvolvidas.
	Avaliação da formação continuada em andamento.
Memorial	Caracterização da prática profissional das psicólogas escolares.
	Clareza sobre a importância de mediações qualitativamente diferenciadas.
Encontro 3	
Estratégias	Zonas
Síntese integrativa	Compromisso com o aperfeiçoamento contínuo.
	Desenvolvimento de característica de perfil de psicólogo escolar crítico.
	Socialização de estratégias utilizadas para lidar com desafios à concretização de ações institucionais.
	Autoavaliação quanto ao impacto da formação continuada.

Tutorial	Análise de como a atuação em Psicologia Escolar é influenciada pelas características da instituição na atuação das psicólogas escolares.
	Clareza sobre as mudanças necessárias na prática profissional.
	Impacto da mediação estética em mudanças no perfil profissional.
Mediação estética – Quebra-cabeça inacabado	Impacto da arte no processo de desenvolvimento profissional.
Análise coletiva de documentos institucionais, acompanhada de registro em post-its	Desenvolvimento de competências para uma atuação institucional.
Instrumento de avaliação do encontro	Ressignificação do perfil profissional.
	Importância das mediações desenvolvidas na formação continuada para a resignificação do perfil profissional.
Memorial	Modalidades de atuação em Psicologia Escolar.
Encontro 4	
Estratégias	Zonas
Síntese integrativa	Constatação da importância da continuidade de ações de formação continuada.
Tutorial	Clareza da multideterminação dos processos de aprendizagem e desenvolvimento e da necessidade de intervir coletivamente frente a eles.
Mediação estética – Música “Desde que o samba é samba”	Reflexões crítico-analíticas acerca dos processos de desenvolvimento profissional e de transformação de concepções e práticas.
Mediação estética – Vídeo das “pinturas vivas”	Apropriações teóricas, metodológicas, técnicas e práticas sobre a dimensão do acompanhamento ao processo de ensino e aprendizagem.
Análise coletiva de documentos institucionais, acompanhada de registro em post-its	Reconhecimento da necessidade de construir novos instrumentos orientadores da prática profissional.
Avaliação da formação continuada na sua totalidade	Avaliação positiva da formação continuada e anseio por novas oportunidades de desenvolvimento profissional.

	A mediação estética diferenciou-se qualitativamente das demais estratégias utilizadas na consecução dos objetivos da pesquisa.
Mediação estética – Música “Redescobrir”	Reflexões sobre a configuração das práticas profissionais.

Nos encontros formativos que compuseram o Estudo 2, a realização da **síntese integrativa** contribuiu para que as psicólogas escolares percebessem os avanços que vinham realizando no que se refere ao desenvolvimento profissional, implicando-se na continuidade da formação ou de outras modalidades de aperfeiçoamento. Esses processos também foram viabilizados pela estratégia metodológica do **memorial**, a partir da qual foi possível também constatar mudanças nas expectativas nutridas pelas psicólogas escolares em relação aos encontros da pesquisa-intervenção. Ilustra essa análise o processo vivido por PE5. Durante a realização de entrevista em período anterior ao início da formação continuada, a profissional relatou:

Eu espero levar os alunos que têm interesse pela Psicologia para conhecer o trabalho de vocês. (...) Seria mostrar laboratórios da parte cognitivo-comportamental, experimentação com os ratinhos, (...) laboratórios de fisiologia humana, por exemplo, para eles terem esse contato e perderem o estigma de que a Psicologia é só o abstrato, o subjetivo.

Logo no primeiro encontro da formação continuada, após a apresentação da pesquisa, a profissional ressignificou sua expectativa, tendo afirmado que essa consistia em “Desenvolvimento de técnicas para auxiliar os professores e alunos com altas habilidades/superdotação, TDAH e dificuldades de aprendizagem. E também maior conhecimento da legislação que ampara a atuação do psicólogo escolar e as atividades a serem desenvolvidas no contexto educacional”. No quarto encontro da pesquisa-intervenção, PE5 revelou ter ressignificado suas práticas, compreendendo que a proposta não era de uma palestra ou de um espaço para resolver burocracias, mas de “um momento de desabafo, de aquisição de conhecimento, de reformulação da forma como a gente atua, de partilha”, com articulação entre teoria e a prática e oportunidade de falar e de pensar à luz da teoria e da experiência dos outros. Ela chegou, inclusive, a relatar o desejo de que ações futuras de formação continuada sigam esse desenho, abordando outros modelos de intervenção existentes que haviam sido mencionados pela pesquisadora.

Assim como ocorrido no Estudo 1, a mediação estética apresentou-se como estratégia qualitativamente diferenciada. Como PE2 relata, esse tipo de atividade “promove discussões e reflexões mais profundas. (...) A arte evoca, por vezes, desconfortos positivos, na medida em que

permite ao sujeito reflexões sobre si”. Como a própria profissional reconhece, a mediação estética contribuiu para minimizar movimentos de racionalização, rompendo com o que é rígido e despertando o humano (Vygotsky, 1999a). Esse processo é intenso, a ponto de, na fala de PE1, não haver distinção clara entre ela, o grupo de psicólogas escolares e o personagem da materialidade artística utilizada (“La mécanique de l’histoire”):

Eu acho que esse movimento do vídeo é algo presente no nosso dia a dia. A todo momento, **a gente** está tentando avançar, muitas vezes a gente acha que está muito próximo do que a gente entende que é correto, que a gente tem como objetivo, que a gente idealiza e percebe que não é tudo isso e aí vem a necessidade, de repente, do recomeço. Mas o interessante é não desistir, **ele** não desistiu. Porque, no começo, dois desistiram; caíram e foram embora. Não sei onde eles foram parar, procurei e não achei.

Essa confusão de identidades pode ser atribuída ao fato de que empreender renovações é desafiador, especialmente quando se trata da transformação de si mesmo. Ao utilizar a linguagem artística, foi possível acessar afetos que levaram as psicólogas a outras compreensões acerca do mundo, a partir de um olhar sensível que permite tirar as ações da mecanização, de uma rotina automatizada.

Com o memorial, também foi possível acompanhar as transformações das práticas profissionais à luz das mudanças de perfil desencadeadas ao longo da formação continuada. Já no primeiro bloco de notas entregue, foi possível perceber o fortalecimento, ainda que de modo incipiente, de ações institucionais, relacionais e preventivas. Cabe pontuar, contudo, que, dentre as cinco psicólogas escolares participantes, PE4 foi a única a participar de todos os momentos envolvendo a estratégia metodológica mencionada. Logo, não foi concretizada a intencionalidade que, inicialmente, havia sido estabelecida pela pesquisadora para o uso desse recurso: contribuir para que as psicólogas escolares planejassem e avaliassem suas ações, dirimindo atuações intuitivas e oportunizando lucidez na prática profissional.

Essa intencionalidade foi contemplada pela **análise coletiva de documentos institucionais, acompanhada pelo registro em post-its**. Essa estratégia metodológica possibilitou, ainda, que os desafios reconhecidos pelas psicólogas escolares no processo de concretização de ações institucionais se tornassem pontos de partida para a construção criativa e coletiva de novos caminhos para a prática profissional, alguns inclusive inovadores, tal como a proposta de PE2 de empregar, em suas ações, procedimentos de análise de sentidos e significados.

Além disso, a referida estratégia, tal como ocorrido no Estudo 1 com o estudo de caso, favoreceu que a formação continuada se constituísse em “espaço de profissionalização” (Le Boterf, 2003, p. 13). Ou seja, a análise coletiva de documentos institucionais, acompanhada pelo registro em post-its, oportunizou às psicólogas escolares a articulação e a mobilização críticas e reflexivas dos recursos teóricos, técnicos, metodológicos e práticos que construíram ao longo da formação continuada

O **tutorial**, por sua vez favoreceu apropriações teórico-conceituais, metodológicas técnicas e práticas acerca da perspectiva institucional de atuação e das dimensões abordadas nos encontros formativos, bem como contribuiu para que as psicólogas escolares empreendessem articulações teórico-práticas. Ele constituiu-se como estratégia favorecedora de reflexões na, sobre e para a ação, tendo sido observados movimentos dialéticos característicos da epistemologia da ação. As psicólogas escolares passaram a refletir constantemente sobre suas práticas e a perceber que concepções e teorias estão em suas bases. Esse movimento fez com que elas percebessem mudanças necessárias em seus perfis e práticas profissionais, como é observado em zonas de sentido a exemplo de “Reconhecimento da necessidade de reconfigurar o modo como têm realizado a escuta psicológica”.

A mediação estética contribuiu, ainda, para que as psicólogas escolares analisassem seus próprios processos de desenvolvimento profissional. É importante destacar que, igualmente ao que ocorreu no Estudo 1, essa foi a única estratégia metodológica lembrada pelas psicólogas escolares na avaliação final da formação continuada, atestando-se, mais uma vez, os importantes impactos e tensionamentos que ela exerce nos sujeitos que a vivenciam.

De modo geral, observou-se que, ao longo do processo de formação continuada, as psicólogas escolares passaram a ter clareza sobre a especificidade da identidade profissional que compartilharam e sobre os recursos e competências necessários para concretizá-la. Tendo em vista que a transição da prática profissional a um paradigma institucional, relacional e preventivo de atuação demandaria a reconstrução do perfil das psicólogas escolares, foram planejadas, para a formação continuada, mediações que favoreceram gradualmente ressignificações e novos delineamentos desse perfil e das competências das participantes; entre elas, pode-se mencionar o desenvolvimento de um olhar crítico e ampliado, que possibilitou outra forma de ver os fenômenos e intervir sobre eles.

É importante ressaltar que, por vezes, foram disparadas crises. Nessas ocasiões, a pesquisadora resgatava e valorizava as potencialidades das psicólogas escolares, em uma ação característica da cultura do sucesso. É o caso da seguinte resposta, direcionada a PE1: “É isso mesmo, a gente sai desconstruída, mas isso é desenvolvimento. Porque a gente tem que pensar que o desenvolvimento não é um processo linear, ele tem crise, ele rupturas; ele tem avanços, mas tem retrocessos. Mas não acho que você tem que pensar que a sua formação ou que a sua prática sejam rasas; pelo contrário, durante o processo de formação eu pude perceber que você se apropria com muita rapidez das coisas”. Ao final da formação continuada, as psicólogas escolares não apenas se conscientizaram sobre suas funções e responsabilidades, como se implicaram em promover processos de desnaturalização, estranhamento e transformação de consciência junto a outros agentes escolares.

CAPÍTULO VII

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a presente pesquisa, objetivou-se investigar estratégias metodológicas favorecedoras de (re)configuração de perfis profissionais no âmbito da formação continuada para psicólogas escolares, visando demonstrar a tese de que a realização de mediações intencionalmente planejadas, a partir de vivências coletivas e estéticas e de estratégias diferenciadas com fundamentação na Psicologia histórico-cultural, potencializa a (re)configuração de perfis profissionais e práticas crítico-reflexivas no âmbito da formação continuada para psicólogos escolares. Neste capítulo, serão retomadas, sinteticamente, as principais contribuições do estudo realizado. Em seguida, serão apontadas suas limitações e sugeridas agendas futuras de pesquisa.

Contribuições do Estudo

A presente pesquisa, oportunizou avanços teóricos e metodológicos à literatura da área da Psicologia Escolar, com destaque para a metodologia da pesquisa-intervenção e para os temas da formação continuada e da promoção de desenvolvimento humano adulto. Um primeiro avanço a ser apontado ocorreu em relação às produções nacionais existentes: a pesquisa-intervenção conduzida ampliou as propostas de formação continuada para psicólogos escolares que atuam em instituições particulares de ensino, considerando-se as especificidades que a rede privada impõe à identidade profissional do psicólogo escolar.

Além disso, é importante mencionar que, nos estudos nacionais e internacionais recolhidos mediante procedimentos de revisão da literatura, não ocorria a discussão de quais estratégias específicas utilizadas no âmbito da formação continuada de psicólogos escolares contribuíram para os resultados obtidos. De modo inovador, foram sistematizadas nesta tese contribuições metodológicas que podem subsidiar novas propostas de formação continuada e orientar processos de desenvolvimento humano adulto em contextos educacionais. Verificaram-se, entre as diversificas estratégias trabalhadas, as potencialidades da mediação estética para a formação continuada de psicólogos escolares e para o desenvolvimento humano adulto.

No transcorrer das duas pesquisas intervenção realizadas, entre as oito diferentes estratégias metodológicas utilizadas para favorecer os processos de desenvolvimento adulto, a mediação estética se destacou por ter contribuído para mediar: (a) desnaturalização e conscientização; (b) aprimoramento de funções psicológicas superiores como análise, síntese e imaginação; (c) clareza sobre as especificidades da identidade profissional do psicólogo escolar; (d) articulações teórico-práticas; (e) (re)construção do perfil e das competências profissionais; (f)

reflexões sobre as concepções e práticas profissionais; (g) ressignificação e reconfiguração das ações desenvolvidas; (h) delineamento individual ou coletivo de práticas inovadoras; (i) socialização de práticas exitosas; (j) autoavaliação do desenvolvimento profissional; (k) apropriações teóricas, metodológicas, técnicas e práticas acerca dos processos de desenvolvimento humano e aprendizagem; (l) compreensão dos fundamentos da perspectiva crítica, institucional, relacional e preventiva de atuação em Psicologia Escolar; (m) desenvolvimento de um olhar crítico e ampliado, que enfoca também o sucesso.

Ao impactar a dimensão afetiva e sensível dos sujeitos, a mediação estética tornou possível acessar níveis mais profundos do funcionamento psicológico, favorecendo a circulação de sentidos e disparando processos de desnaturalização pelos quais os sujeitos tomam consciência de si e das relações sociais de que participam, ressignificando-as e transformando os motivos que orientam suas práticas profissionais. Também foi constatado que esse tipo de mediação ensejou que as psicólogas escolares passassem a perceber necessidades que não possuíam previamente ou sobre as quais não tinham consciência.

Esses processos de conscientização foram compartilhados pelo grupo, que, atribuindo um novo sentido à sua atividade, passou a investir na (re)construção da identidade profissional. À luz da literatura que analisa as repercussões da formação continuada (Araujo, 2003; Marinho-Araujo, 2005a; Marinho-Araujo & Neves, 2006, 2007b), é possível identificar exemplos de competências teóricas, técnicas, científicas e transversais cujo desenvolvimento foi mediado junto às psicólogas escolares que participaram dos Estudos 1 e 2 da presente pesquisa. São elas: (a) capacidades de análise, iniciativa e autonomia frente a situações de emergência ou decisões; (b) clareza da relação entre as concepções teóricas sobre o conhecimento psicológico e o trabalho a ser adotado; (c) postura crítica, lúcida e permanentemente reflexiva acerca do homem, do mundo e da sociedade, em função do contexto social no qual está inserido; (d) busca constante de intencionalidade para o planejamento de estratégias interdisciplinares de comunicação e ação que integrem e legitimem a intervenção; (e) comprometimento com o exercício de uma função político-social transformadora, exercendo-a eticamente no campo educacional. (f) desenvolvimento de capacidades de análise, aplicação, reelaboração e síntese do conhecimento psicológico quando utilizado no contexto da intervenção profissional; (g) exame crítico-reflexivo das concepções que circulam no contexto escolar; e (h) comprometimento com ações multiprofissionais.

Cabe, contudo, ressaltar que, para que todos os processos mencionados sejam desencadeados, as materialidades estéticas a serem utilizadas para as mediações devem possuir determinadas características. A primeira delas é que a arte deve esconder a arte, ou seja, para que gere o sentimento de inquietação que confere à forma artística um efeito absolutamente singular e específico, o produto estético não pode ser óbvio, banal e trivial, sob pena de provocar, automaticamente, uma reação estética baseada em pré-conceitos, em impressões predeterminadas (Vygotsky, 1999b).

O produto estético também deve ser dotado de certa flexibilidade na forma interna, de modo a suscitar o mais variado conteúdo, tornando possível a efetivação de diversas percepções e fomentando processos de imaginação e criação. Para Vygotsky (1999b), o belo não é um traço fundamental da arte; a finalidade do produto estético não é a beleza, tampouco o prazer, e sim o próprio processo de percepção – percepção essa que se torna mais complexa e qualificada quando a obra de arte em questão dispara movimentos de inquietação e estranhamento.

Além disso, cabe à arte, conforme Vygotsky (1999b), favorecer, concomitantemente, atividades a nível de pensamento e de sentimento. Essa unidade cognição-afeto explica a principal distinção da reação estética em relação aos demais processos intelectuais e emocionais: “A arte é trabalho do pensamento, mas de um pensamento emocional inteiramente específico” (Vygotsky, 1999b, p. 57). O autor reconhece como imprescindível que a arte possua poder de contágio, ou seja, que o produto estético domine o interesse, a atenção e a sensibilidade do espectador, de modo que este participe vivamente “(...) das alegrias e tristezas da cigarra e da morte e grandeza do lobo” (Vygotsky, 1999b, p. 169), ou seja, das tensões, dos conflitos de sentimento e das contradições que compõem toda e cada obra de arte.

Por fim, considera-se que a pesquisa-intervenção desenvolvida se constituiu como ato político. As ações intencionalmente planejadas e executadas nos Estudos 1 e 2 refletiram o compromisso com a mudança de condições sociais, históricas e culturais, de modo a conduzir processos emancipatórios junto às psicólogas escolares participantes (Cavalcante & Marinho-Araujo, 2019).

Nos estudos que compuseram as pesquisas-intervenção realizadas, propôs-se um espaço para mediar e acompanhar processos de desenvolvimento humano adulto e a construção de um perfil de profissional empoderado, consciente, crítico e autônomo. Defende-se que essa seja a finalidade norteadora da formação continuada, em detrimento de práticas de treinamento, supervisão ou concessão de respostas.

Ademais, considera-se o planejamento intencional de mediações como condição imprescindível para disparar processos de conscientização; é preciso ter clareza sobre como acessar e tensionar os sujeitos e avaliar continuamente esses processos. Apenas oportunizar um espaço para circulação de vozes não garante a ressignificação; faz-se necessário criar interlocuções intencionais, visando ampliar o repertório de recursos a serem mobilizados e integrados para o delineamento de ações competentes.

Limitações do Estudo e Agendas Futuras de Pesquisa

Aponta-se, como limitação do presente estudo, a não-realização de observações interativas que permitissem acompanhar como os processos de aprendizagem e desenvolvimento mediados ao longo da formação continuada se materializaram nas práticas profissionais das

psicólogas escolares participantes. Sugere-se que essa investigação se torne agenda futura de pesquisa.

Recomenda-se, também, que futuros estudos ampliem a análise sobre o uso de mediações estéticas na formação continuada para psicólogos escolares que atuam em contextos como organizações não governamentais, Instituições de Ensino Superior e creches. Além disso, defende-se a pertinência de pesquisas visando averiguar que estratégias metodológicas, para além do uso da arte, contribuem para a realização de mediações favorecedoras da (re)configuração de perfis profissionais no âmbito da formação continuada para psicólogos escolares

Por fim, considera-se relevante a condução de estudos acerca do perfil e das competências necessários àqueles que se propõem a planejar e executar formações continuadas. Compreende-se que há determinados tipos de intervenção que se apresentam qualitativamente diferenciados para a promoção de desenvolvimento pessoal, profissional e cognitivo dos profissionais participantes. Logo, é imprescindível pensar quais competências precisam ser mobilizadas ou desenvolvidas pelos formadores para promovê-las, bem como para avaliá-las e acompanhá-las processualmente em novos e diversificados processos de formação continuada.

Defende-se que as ações construídas nesta pesquisa de doutorado podem contribuir para a concretização de uma Psicologia Escolar ciente de suas potencialidades de transformação social. O engajamento na conscientização e no empoderamento de muitos é fundamental para que ocorram mudanças críticas no pensamento e na ação.

REFERÊNCIAS

- Alexim, J. C., & Lopes, C. L. A certificação profissional revisitada. *Boletim Técnico do SENAC*, 29 (3), 3-15.
- Allal, L. (2004). Aquisição e avaliação das competências em situação escolar. In: J. Dolz & E. Ollagnier (Eds.), *O enigma da competência em educação* (pp. 79-96). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Almeida, S. F. C. (2001). O psicólogo escolar e os impasses da educação: Implicações da(s) teoria(s) na atuação profissional. In: Z. A. P. Del Prette (Ed.), *Psicologia Escolar e Educacional: Saúde e qualidade de vida* (pp. 37-51). Campinas, SP: Alínea.
- Almeida, S. F. C. (2003a). Apresentação. In S. F. C. Almeida (Ed.), *Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 5-8). Campinas, SP: Alínea.
- Almeida, S. F. C. (2003b). A ética do sujeito no campo educativo. In S. F. C. Almeida (Ed.), *Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 179-194). Campinas, SP: Alínea.
- Andrada, P. C. (2016). A atividade de dançar como mediadora da reflexão de professores do Ensino Fundamental. In V. L. T. Souza, A. P. Petroni & P. C. Andrada (Eds.), *A psicologia da arte e a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem: Intervenções em contextos educativos diversos* (pp. 45-61). São Paulo, SP: Edições Loyola.
- Aquino, F. S. B., Ferreira, I. R. L., & Cavalcante, L. A. (2016). Concepções e práticas de psicólogos escolares e docentes acerca da inclusão escolar. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36 (2), 255-266.
- Aquino, F. S. B., Lins, R. P. S., Cavalcante, L. A., & Gomes, A. R. (2015). Concepções e práticas de psicólogos escolares junto a docentes de escolas públicas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19 (1), 71-78.
- Araujo, C. M. M. (2003). *Psicologia Escolar e o desenvolvimento de competências: Uma opção para uma capacitação continuada* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Bardin, L. (1977/2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa, PT: Edições 70.
- Baudouin, J. M. (2004). A competência e a questão da atividade: Rumo a uma nova conceituação didática da formação. In: J. Dolz & E. Ollagnier (Eds.), *O enigma da competência em educação* (pp. 151-171). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Blain, D. (2004). Da avaliação às competências: Perspectiva de práticas emergentes. In J. Dolz & E. Ollagnier (Eds.), *O enigma da competência em educação* (pp. 131-147). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Ministério da Educação (2004). *Resolução CNE/CES008/2004, aprovada em 07 de maio de 2004*. Brasília: MEC.

- Branco, A., & Rocha, R. F. (1998). A questão da metodologia na investigação científica do desenvolvimento humano. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 14 (3), 251-258.
- Bray, C. T. (2015). *Psicólogos na rede particular de ensino: Possibilidades, limites e superações na atuação* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Braz Aquino, F. S., Bezerra, H. J. S., Vicente, A. C., Nascimento, G. O., & Silva, M. C. (2018). Formação continuada de psicólogas escolares da rede pública de ensino: Compromisso com práticas transformadoras. In V. L. T. Souza, F. S. Braz Aquino, R. S. L. Guzzo & C. M. Marinho-Araujo (Eds.), *Psicologia Escolar Crítica: Atuações emancipatórias nas escolas públicas* (pp. 107-124). Campinas, SP: Alínea.
- Braz Aquino, F. S. & Rodrigues, L. F. (2016). Estágio supervisionado em Psicologia Escolar: Intervenções com segmentos da comunidade escolar. In M. N. Viana & R. Francischini (Eds.), *Psicologia Escolar: Que fazer é esse?* (pp. 188-205). Brasília, DF: CFP.
- Brígido, R. V. (2001). Certificação e normalização de competências: Origens, conceitos e práticas. *Competência: Revista da Educação Superior do Senac-RS*, 27 (1), 1-15.
- Bronckart, J. P. & Dolz, J. (2004). A noção de competência: Qual é sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem? In J. Dolz & E. Ollagnier (Eds.), *O enigma da competência em educação* (pp. 29-46). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Cabral-Cardoso, C., Estêvão, C. V. & Silva, P. (2006). *As competências transversais dos diplomados do Ensino Superior: Perspectiva dos empregadores e dos diplomados*. Minho, Portugal: TecMinho.
- Cameron, R. J. S., Frederickson, N., Lunt, I., & Lang, J. (2008). Changing professional views of continuing professional development doctorates in educational psychology. *Educational Psychology in Practice*, 24 (3), 251-267.
- Camino, L., Pinto, R. M. & Ismael, E. (2011). A Psicologia Social e seu papel nos processos de libertação social. In R. S. L. Guzzo & F. Lacerda Júnior (Eds.), *Psicologia social para a América Latina: O resgate da psicologia da libertação* (pp. 277-293). Campinas, SP: Alínea.
- Campos, H. R. & Jucá, M. R. B. L. (2003). O psicólogo na escola: Avaliação da formação à luz das demandas do mercado. In S. F. C. Almeida (Ed.), *Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 37-56). Campinas, SP: Alínea.
- Cartaxo, A. M. B., Manfroi, V. M., & Santos, M. T. (2012). Formação continuada: Implicações e possibilidades no exercício profissional do assistente social. *Katálisis*, 15 (2), 239-253.
- Cassab, M. A. T. & Cassab, C. (2008). Juventude: Técnica e território. In L. R. Castro & V. L. Besset (Eds.), *Pesquisa-intervenção na infância e na juventude* (pp. 244-266). Rio de Janeiro, RJ: Nau Editora.

- Castillo, J. M., Curtis, M. J., Chappel, A., & Cunningham, J. (2013). School Psychologists' continuing professional development preferences and practices. *Psychology in the Schools*, 50 (4), 415-432.
- Castro, L. R. (2008) Conhecer, transformar(-se) e aprender: Pesquisando com crianças e jovens. In L. R. Castro & V. L. Besset (Eds.), *Pesquisa-intervenção na infância e na juventude* (pp. 21-42). Rio de Janeiro, RJ: Nau Editora.
- Castro, L. R., & Besset, V. L. (2008). Pesquisa-intervenção na infância e juventude: Construindo caminhos. In L. R. Castro & V. L. Besset (Eds.), *Pesquisa-intervenção na infância e na juventude* (pp. 9-12). Rio de Janeiro, RJ: Nau Editora.
- Cavalcante, L. A. (2015). *O psicólogo na rede pública de educação: Concepções, formação e atuação profissional* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Cavalcante, L. A., & Aquino, F. S. B. (2013). Ações de psicólogos escolares de João Pessoa sobre queixas escolares. *Psicologia em Estudo*, 18 (2), 353-362.
- Cavalcante, L. A., & Braz Aquino (2019). Práticas Favorecedoras ao Contexto Escolar: Discutindo Formação e Atuação de Psicólogos Escolares. *Psico-USF*, 24 (1), 119-130.
- Cavalcante, L. A., & Marinho-Araujo, C. M. (2019). A dimensão ética e política da pesquisa em Psicologia Escolar. *Revista de Psicologia da IMED*, 11 (1), 103-119.
- Chamon, E. M. Q. O. (2006). Um modelo de formação e sua aplicação em educação continuada. *Educação em Revista*, 44, 89-109.
- Cruces, A. V. V. (2003). Psicologia e Educação: Nossa história e nossa realidade. In S. F. C. Almeida (Ed.), *Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 17-36). Campinas, SP: Alínea.
- Dadico, L., & Souza, M. P. R. (2010). Atuação do psicólogo em organizações não governamentais na área da Educação. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30 (1), 114-131.
- Delari Junior, A. (2010). *Questões de método em Vigotski: Busca da verdade e caminhos da cognição*. Trabalho apresentado no I Seminário sobre metodologia em pesquisa na abordagem da Psicologia histórico-cultural, Universidade Estadual de Maringá.
- Delari Junior, A. (2015). Questões de método em Vigotski: Busca da verdade e caminhos da cognição. In S. C. Tuleski, M. Chaves & H. A. Leite (Eds.), *Materialismo histórico-dialético como fundamento da Psicologia histórico-cultural: Método e metodologia de pesquisa* (pp. 43-82). Maringá, PR: Eduem.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2006). Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens* (pp. 15-41). Porto Alegre, RS: Artmed.

- Depresbiteris, L. O. (2001). Avaliando competências na escola de alguns ou na escola de todos? *Boletim Técnico do SENAC*, 27 (3).
- Depresbiteris, L. O. (2005). Competências na Educação Profissional: É possível avaliá-las? *Boletim Técnico do SENAC*, 31 (2), 5-15.
- Dias, A., & Vieira, C. T. A supervisão na formação contínua de professores de matemática e o desenvolvimento profissional. *Bolema*, 26 (42A), 65-86.
- Dobles, I. (2011). Psicologia da libertação: Condições de possibilidade. In: R. S. L. Guzzo & F. Lacerda Júnior (Eds.), *Psicologia social para a América Latina: O resgate da psicologia da libertação* (pp. 165-179). Campinas, SP: Alínea.
- Dolz, J. & Ollagnier, E. (2004). A noção de competência: Necessidade ou moda pedagógica? In: J. Dolz & E. Ollagnier (Eds.), *O enigma da competência em educação* (pp. 9-26). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Dugnani, L. A. C., Venancio, M. M. R. & Neves, M. A. P. (2016). O uso da música em contextos educativos: Investimento na dimensão humana. In: V. L. T. Souza, A. P. Petroni & P. C. Andrada (Eds.), *A psicologia da arte e a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem: Intervenções em contextos educativos diversos* (pp. 63-79). São Paulo, SP: Edições Loyola.
- Dutra-Freitas, R. A. D. (2017). *Formação continuada com psicólogos escolares da Ceilândia – DF: Potencialidades da pesquisa-intervenção* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Dutra-Freitas, R. A., & Marinho-Araujo, C. M. (2018). Inovações metodológicas em Psicologia Escolar: Pesquisa-intervenção e formação continuada. In: V. L. T. Souza, F. S. Braz Aquino, R. S. L. Guzzo & C. M. Marinho-Araujo (Eds.), *Psicologia Escolar Crítica: Atuações emancipatórias nas escolas públicas* (pp. 35-64). Campinas, SP: Alínea.
- Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Revista de Ciências da Educação*, 8, 37-48.
- Eodanable, M. & Lauchlan, F. (2009). The advance of research and evaluation skills by Eps: Implications for training and professional development. *Educational Psychology in Practice*, 25 (2), 113-124.
- Feitosa, L. R. C. & Marinho-Araujo, C. M. (2016). Psicologia Escolar e a educação profissional e tecnológica: Contribuições para a Educação Superior. In: M. V. Dazzani & V. L. T. Souza (Eds.), *Psicologia Escolar Crítica: Teoria e prática nos contextos educacionais* (pp. 97-113). Campinas, SP: Editora Alínea
- Feitosa, L. R. C. & Marinho-Araujo, C. M. (2018). O papel do psicólogo na educação profissional e tecnológica: Contribuições da Psicologia Escolar. *Estudos em Psicologia (Campinas)*, 35 (2), 181-191.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre, RS: Artmed.

- Flores, R. D. C., Otero, A., & Lavallo, M. (2010). La evolución de la perspectiva epistemológica en estudiantes de posgrado: El caso de los psicólogos escolares. *Perfiles educativos*, 32 (130), 8-24.
- Fowler, E. & Harrison, P. L. (2001). Continuing professional development needs and activities of school psychologists. *Psychology in the Schools*, 38 (1), 75-88.
- Fuentes, A. D. (1997). El sistema de formación inicial y continua del personal docente de Cuba. *Revista Educación y Pedagogía*, 9 (17), 137-151.
- Gaborit, M. (2011). A realidade interpelante e o projeto de uma psicologia da libertação. In: R. S. L. Guzzo & F. Lacerda Júnior (Eds.), *Psicologia social para a América Latina: O resgate da psicologia da libertação* (pp. 9-14). Campinas, SP: Alínea.
- Galvão, P. & Marinho-Araujo, C. M. (2017). Psicologia Escolar em ONGs: Desafios profissionais e perspectivas contemporâneas de atuação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21 (3), 467-476.
- Gomes, C. & Souza, V. L. T. (2009). Instituições privadas de ensino: Considerações para o processo de inclusão. *Psicopedagogia*, 26 (81), 415-424.
- González Rey, F. (2002). *Pesquisa qualitativa em Psicologia: Caminhos e desafios*. São Paulo, SP: Pioneira Thompson.
- González Rey, F. (2014). Ideias e modelos teóricos na pesquisa construtivo-interpretativa. In: A. M. Martinez, M. Neubern & V. D. Mori (Eds.), *Subjetividade contemporânea: Discussões epistemológicas e metodológicas* (pp. 13-34). Campinas, SP: Alínea.
- Governo do Distrito Federal (2010). *Orientação Pedagógica: Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem*. Brasília, DF: SEDF.
- Governo do Distrito Federal. (2013). Portaria nº 30 de 29 de janeiro de 2013. *Diário Oficial do DF*, XLIII, 26.
- Governo do Distrito Federal (2018). *Cadastro das Unidades Escolares do Distrito Federal*. Brasília, DF: SEDF.
- Greenwood, D. J. & Levin, M. (2006). Reconstruindo as relações entre as universidades e a sociedade por meio da pesquisa-ação. In: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens* (pp. 91-113). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Guareschi, P. A. (2011). Pressupostos epistemológicos implícitos no conceito de libertação. In: R. S. L. Guzzo & F. Lacerda Júnior (Eds.), *Psicologia social para a América Latina: O resgate da psicologia da libertação* (pp. 49-63). Campinas, SP: Alínea.
- Günther, H. (2006). Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: Essa é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22 (2), 201-210.

- Guzzo, R. S. L. (2001). Formando psicólogos escolares no Brasil: Dificuldades e perspectivas. In: S. M. Wechsler (Ed.), *Psicologia Escolar: Pesquisa, formação e prática* (pp. 75-92). Campinas, SP: Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2005). A escola amordaçada e o compromisso do psicólogo com este contexto. In: A. M. Martínez (Ed.), *Psicologia Escolar e compromisso social: Novos discursos, novas práticas* (pp. 13-27). Campinas, SP: Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2011). Desafios cotidianos em contextos educativos: A difícil formação de psicólogos para a realidade brasileira. In: R. G. Azzi, M. H. T. A. Gianfaldoni (Eds.), *Psicologia e Educação* (pp. 253-270). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Guzzo, R. S. L. (2014a). Apresentação. In: R. S. L. Guzzo (Ed.), *Psicologia Escolar: Desafios e bastidores na educação pública* (pp. 7-9). Campinas, SP: Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2014b). Prefácio. In: C. M. Marinho-Araujo & S. F. C. Almeida (Eds.), *Psicologia Escolar: Construção e consolidação da identidade profissional* (pp. 5-6). Campinas, SP: Alínea.
- Guzzo, R. S. L. & Lacerda Júnior, F. (2011). Sobre o sentido e a necessidade do resgate crítico da obra de Martín-Baró. In: R. S. L. Guzzo & F. Lacerda Júnior (Eds.), *Psicologia social para a América Latina: O resgate da psicologia da libertação* (pp. 15-37). Campinas, SP: Alínea.
- Guzzo, R. S. L. & Marinho-Araujo, C. M. (2011). Apresentação. In: R. S. L. Guzzo & C. M. Marinho-Araujo (Eds.), *Psicologia Escolar: Identificando e superando barreiras* (pp. 7-9). Campinas, SP: Alínea.
- Guzzo, R. S. L. & Mezzalira, A. S. C. (2011). 2008 – Ano da Educação para os psicólogos: Encaminhamentos e próximos passos. In: R. S. L. Guzzo & C. M. Marinho-Araujo (Eds.), *Psicologia Escolar: Identificando e superando barreiras* (pp. 11-31). Campinas, SP: Alínea.
- Hungaro, E. M. (2014). A questão do método na constituição da teoria social de Marx. In: C. Cunha, J. V. Sousa & M. A. Silva (Eds.), *O método dialético na pesquisa em educação* (pp. 15-78). Campinas, SP: Autores Associados.
- Ibáñez, L. L. C. (2011). A Psicologia Social de Martín-Baró ou o imperativo da crítica. In: R. S. L. Guzzo & F. Lacerda Júnior (Eds.), *Psicologia social para a América Latina: O resgate da psicologia da libertação* (pp. 121-151). Campinas, SP: Alínea.
- Jesus, S. M. S. A., Lácks, S. & Araújo, M. G. B. (2014). Problemas de pesquisa na pós-graduação em Educação. In: C. Cunha, J. V. Sousa & M. A. Silva (Eds.), *O método dialético na pesquisa em educação* (pp. 291-308). Campinas, SP: Autores Associados.
- Jindal-Snape, D., Hannah, E., Smith, E., Barrow, W., & Kerr, C. (2009). An innovative practitioner research model of continuing professional development: A case study of an

- educational psychologists' professional development programme in Scotland. *School Psychology International*, 30 (3), 219-236.
- Kastrup, V. (2008). O método da cartografia e os quatro níveis da pesquisa-intervenção. In: L. R. Castro & V. L. Besset (Eds.), *Pesquisa-intervenção na infância e na juventude* (pp. 465-489). Rio de Janeiro, RJ: Nau Editora.
- Kuenzer, A. Z. (2002). Conhecimento e competências no trabalho e na escola. *Boletim Técnico do SENAC*, 28 (2), 3-11.
- Kuenzer, A. Z. (2009). Pedagogia do trabalho na acumulação flexível: os processos de "exclusão includente" e "inclusão excludente" como uma nova forma de dualidade estrutural. *Boletim Técnico do SENAC*, 31 (1), 32-36.
- Lam, S.F. & Yuen, M. (2004). Continuing professional development in School Psychology. *School Psychology International*, 25 (4), 480-494.
- Lazaretti, L. M. (2015). Vida e obra de Elkonin: Relato de uma pesquisa biográfica sustentada pelos princípios do materialismo histórico-dialético. In: S. C. Tuleski, M. Chaves & H. A. Leite (Eds.), *Materialismo histórico-dialético como fundamento da Psicologia histórico-cultural: Método e metodologia de pesquisa* (pp. 109-131). Maringá, PR: Eduem.
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Leontiev, A. N. (1972). Atividade e consciência. *Voprosy filosofii*, 12, 180-202.
- Leontiev, A. N. (1978/2004). *Activity, consciousness and personality*. Englewood Cliffs, EUA: Prentice-Hall.
- Lopes, J. A. S. (2016). *Para além da formação continuada: O compromisso social do psicólogo que trabalha com demandas escolares* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.
- Lopes, J. A. S., & Silva, S. M. C. (2018). O psicólogo e as demandas escolares: Considerações sobre a formação continuada. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22 (2), 249-257.
- Luna, S. V. (2010). O falso conflito entre tendências metodológicas. In: I. C. A. Fazenda (Ed.), *Metodologia da pesquisa educacional* (pp. 23-37). São Paulo, SP: Cortez.
- Luria, A. R. (1976/2013). *Desenvolvimento cognitivo*. São Paulo, SP: Ícone.
- Machado, M. N. M. (2014). *Práticas psicossociais: Pesquisando e intervindo*. Belo Horizonte, MG: Edições do Campo Social.
- Madeira-Coelho, C. M. (2014). Pesquisa em Educação: Desafios para a Epistemologia Qualitativa de González Rey. In: A. M. Martínez, M. Neubern & V. D. Mori (Eds.), *Subjetividade contemporânea: Discussões epistemológicas e metodológicas* (pp. 87-109). Campinas, SP: Alínea.
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2001). A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: Questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas em Psicologia da SBP*

- Maraschin, C. (2004). Pesquisar e intervir. *Psicologia & Sociedade*, 16 (1), 98-107.
- Marinho-Araujo, C. M. (2005a). Psicologia Escolar e o desenvolvimento de competências. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 25 (2), 73-85.
- Marinho-Araujo, C. M. (2005b). Psicologia Escolar: Fios e Desafios constitutivos de identidade, formação e atuação. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 25 (3), 88-98.
- Marinho-Araujo, C. M. (2009a). Apresentação. In: C. M. Marinho-Araujo (Ed.), *Psicologia Escolar: Novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação* (pp. 5-6). Campinas, SP: Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M. (2009b). Psicologia Escolar na Educação Superior: Novos cenários de intervenção e pesquisa. In: C. M. Marinho-Araujo (Ed.), *Psicologia Escolar: Novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação* (pp. 155-202). Campinas, SP: Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M. (2014). Intervenção institucional: Ampliação crítica e política da atuação em Psicologia Escolar. In: R. S. L. Guzzo (Ed.), *Psicologia Escolar: Desafios e bastidores na educação pública* (pp. 153-175). Campinas, SP: Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M. (2016). Perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano: Fundamentos para a atuação em Psicologia Escolar. In: M. V. Dazzani & V. L. T. de Souza, *Psicologia Escolar crítica: Teoria e prática nos contextos educacionais* (pp. 37-55). Campinas, SP: Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M. & Almeida, L. S. (2017). Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32 (especial), 1-10.
- Marinho-Araujo, C. M. & Almeida, S. F. C. (2003). Psicologia Escolar institucional: Desenvolvendo competências para uma atuação relacional. In: S. F. C. Almeida (Ed.), *Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 59-82). Campinas, SP: Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M. & Almeida, S. F. C. (2005). Psicologia Escolar: Recriando identidades, desenvolvendo competências. In: A. M. Martínez (Ed.), *Psicologia Escolar e compromisso social: Novos discursos, novas práticas* (pp. 269-287). Campinas, SP: Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M. & Almeida, S. F. C. (2014). *Psicologia Escolar: Construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas, SP: Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M. & Neves, M. M. B. J. (2006). Psicologia Escolar e o compromisso/responsabilidade social: Uma experiência de extensão universitária. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 26 (1), 57-67.
- Marinho-Araujo, C. M. & Neves, M. M. B. J. (2007a). Psicologia Escolar: Perspectivas e compromissos na formação continuada. In: H. R. Campos (Ed.), *Formação em Psicologia Escolar: Realidades e perspectivas* (pp. 69-87). Campinas, SP: Alínea.

- Marinho-Araujo, C. M. & Neves, M. M. B. J. (2007b). Psicologia Escolar e a formação continuada em serviço: Encurtando distâncias entre teorias e práticas. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 27(1), 56-71.
- Marinho-Araujo, C. M., Neves, M. M. B. J., Penna-Moreira, P. C. B. & Barbosa, R. M. (2011). Psicologia Escolar no Distrito Federal: História e compromisso com políticas públicas. In: R. S. L. Guzzo & C. M. Marinho-Araujo (Eds.), *Psicologia Escolar: Identificando e superando barreiras* (pp. 47-76). Campinas, SP: Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M. & Rabelo, M. (2015). Avaliação educacional: A abordagem por competências. *Avaliação*, 20 (2), 443-466.
- Martín-Baró, I. (1986/2011). Para uma Psicologia da Libertação. In: R. S. L. Guzzo & F. Lacerda Júnior (Eds.), *Psicologia social para a América Latina: O resgate da psicologia da libertação* (pp. 181-197). Campinas, SP: Alínea.
- Martín-Baró, I. (1989/2011). Desafios e perspectivas da Psicologia latino-americana. In: R. S. L. Guzzo & F. Lacerda Júnior (Eds.), *Psicologia social para a América Latina: O resgate da psicologia da libertação* (pp. 199-219). Campinas, SP: Alínea.
- Marx, K. (1996/2017). *O capital – Volume I*. São Paulo, SP: Nova Cultural.
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching*. London, UK: SAGE Publications.
- Masson, G. (2014). A importância dos fundamentos ontológicos na pesquisa sobre políticas educacionais. In: C. Cunha, J. V. Sousa & M. A. Silva (Eds.), *O método dialético na pesquisa em educação* (pp. 201-225). Campinas, SP: Autores Associados.
- Matos, A. S., Santos, J. V. B. K. & Dazzani, M. V. M. (2016). O psicólogo na Educação Superior: Promovendo um olhar ampliado sobre assistência estudantil. In: M. V. Dazzani & V. L. T. Souza (Eds.), *Psicologia Escolar Crítica: Teoria e prática nos contextos educacionais* (pp. 115-125). Campinas, SP: Editora Alínea
- Mendes, A. C. M. (2011). *Oficina lúdica e mediação estética na formação continuada de psicólogos escolares* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Mendes, A. C. M. & Marinho-Araujo, C. M. (2016). Desenvolvimento humano adulto e mediação estética: Contribuições para a formação profissional. In: M. C. S. L. Oliveira, J. F. Chagas-Ferreira, G. S. M. Mieto & R. Beralto (Eds.), *Psicologia dos processos de desenvolvimento humano: Cultura e educação* (pp. 67-88). Campinas, SP: Alínea.
- Mendes, R., Pezzato, L. M. & Sacardo, D. P. (2016). Pesquisa-intervenção em promoção da saúde: Desafios metodológicos de pesquisar com. *Ciência & Saúde Coletiva*, 21 (6), 1737-1746.
- Mendes, S. A., Abreu-Lima, I., & Almeida, L. S. (2015). Psicólogos escolares em Portugal: Perfil e necessidades de formação. *Estudos de Psicologia*, 32 (3), pp. 405-416.

- Montero, M. (2011). Ser, fazer e parecer: Crítica e libertação na América Latina. In: R. S. L. Guzzo & F. Lacerda Júnior (Eds.), *Psicologia social para a América Latina: O resgate da psicologia da libertação* (pp. 87-100). Campinas, SP: Alínea.
- Moraes, R. A. (2014). O método materialista dialético e a consciência. In: C. Cunha, J. V. Sousa & M. A. Silva (Eds.), *O método dialético na pesquisa em educação* (pp. 79-96). Campinas, SP: Autores Associados.
- Moreira, M. I. C. (2008). Pesquisa-intervenção: Especificidades e aspectos da interação entre pesquisadores e sujeitos de pesquisa. In: L. R. Castro & V. L. Besset (Eds.), *Pesquisa-intervenção na infância e na juventude* (pp. 409-432). Rio de Janeiro, RJ: Nau Editora.
- Mota, M. (2008). A pesquisa-intervenção no âmbito da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. In: L. R. Castro & V. L. Besset (Eds.), *Pesquisa-intervenção na infância e na juventude* (pp. 269-273). Rio de Janeiro, RJ: Nau Editora.
- Moura, F. R. & Facci, M. G. D. (2016). A atuação do psicólogo escolar no ensino superior: Configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20 (3), 503-514.
- Nogueira, M. A. (2001). *Em defesa da política*. São Paulo, SP: Editora SENAC.
- Nunes, L. V. (2016). *Indicadores do perfil profissional do psicólogo escolar das Equipes Especializadas De Apoio À Aprendizagem da Secretaria de Educação do DF* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Oliveira, I. F. & Paiva, I. L. (2016). Atuação do psicólogo no campo das políticas sociais: Mudanças e permanências. In: D. U. Hur & F. Lacerda Júnior (Eds.), *Psicologia, políticas e movimentos sociais* (pp. 142-156). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Oliveira, M. K. (2004). Ciclos de vida: Algumas questões sobre a psicologia do adulto. *Educação e Pesquisa*, 30 (2), 211-229.
- Oliveira, M. K. (2010). *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo, SP: Scipione.
- Osorio, J. M. F. (2011). Ética e construção social da libertação latino-americana. In: R. S. L. Guzzo & F. Lacerda Júnior, *Psicologia social para a América Latina: O resgate da psicologia da libertação* (pp. 65-84). Campinas, SP: Alínea.
- Paludo, C. & Vitória, F. B. (2014). Contribuições do materialismo histórico-dialético para o entendimento da política pública social na atualidade. In: C. Cunha, J. V. Sousa & M. A. Silva (Eds.), *O método dialético na pesquisa em educação* (pp. 99-130). Campinas, SP: Autores Associados.
- Parisí, E. R. (2016). Prefácio. In: D. U. Hur & F. Lacerda Júnior (Eds.), *Psicologia, políticas e movimentos sociais* (pp. 7-9). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Parker, I. (2014). *Revolução na Psicologia: Da alienação à emancipação*. Campinas, SP: Alínea.

- Paulon, S. M. & Romagnoli, R. C. (2010). Pesquisa-intervenção e cartografia: Melindres e meandros metodológicos. *Estudos e Pesquisas em Psicologia Social*, 10 (1), 85-102.
- Penteado, M. E. L. (2013). *Formação em serviço: Análise de uma proposta de formação construída por e para educadores* (Dissertação de mestrado não publicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Perrenoud, P. (1999a). *Avaliação: Da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul.
- Perrenoud, P. (1999b). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul.
- Petroni, A. P. & Pisolatti, L. (2016). As imagens como materialidade artística no trabalho do psicólogo em práticas educativas: Possibilidades de ampliação da consciência. In: V. L. T. Souza, A. P. Petroni & P. C. Andrada (Eds.), *A psicologia da arte e a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem: Intervenções em contextos educativos diversos* (pp. 81-97). São Paulo, SP: Edições Loyola.
- Plantamura, V. (2002). Zonas de inovação e contextos formativos para competências crítico-reflexivas. *Boletim Técnico do SENAC*, 28 (2).
- Plantamura, V. (2004). Por um conceito crítico de competência na formação de professores. *Poiésis*, 2, 5-24.
- Portugal, F. T. (2008). A pesquisa-intervenção e o diálogo com os agentes sociais. In: L. R. Castro & V. L. Besset (Eds.), *Pesquisa-intervenção na infância e na juventude* (pp. 15-20). Rio de Janeiro: Nau Editora.
- Ramos, M. N. (2006). *A pedagogia das competências: Autonomia ou adaptação?* São Paulo, SP: Cortez.
- Rocha, M. L. (2006). Psicologia e as práticas institucionais: A pesquisa-intervenção em movimento. *PSICO*, 37 (2), 169-174.
- Rocha, M. L. & Uziel, A. P. (2008). Pesquisa-intervenção e novas análises no encontro da Psicologia com as instituições de formação. In: L. R. Castro & V. L. Besset (Eds.), *Pesquisa-intervenção na infância e na juventude* (pp. 532-556). Rio de Janeiro, RJ: Nau Editora.
- Roggero, R. (2003). Qualificação e competência: um diálogo necessário entre sociologia, gestão e educação para alimentar as práticas pedagógicas na formação profissional. *Boletim Técnico do SENAC*, 29 (3).
- Santos, F. O. & Toassa, G. (2015). A formação de psicólogos escolares no Brasil: Uma revisão bibliográfica. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19 (2), 279-288.
- Sato, L. (2008). Pesquisar e intervir: Encontrando o caminho do meio. In: L. R. Castro & V. L. Besset (Eds.), *Pesquisa-intervenção na infância e na juventude* (pp. 171-178). Rio de Janeiro, RJ: Nau Editora.

- Silva, L. A. V. (2015). *História, diretrizes, avanços e desafios na Psicologia Escolar no Distrito Federal: As vozes dos psicólogos escolares das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem de Ceilândia* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Silveira, R. W. M., Rezende, D. & Moura, W. A. (2010). Pesquisa-intervenção em um CAPSad – Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 3 (2), 184-197.
- Solís, M. P. (2011). ¿Por qué un Máster en Psicología Educativa? *Psychology in the Schools*, 50 (4), 415-432.
- Souza, S. A. & Yannoulas, S. C. (2016). Equipes multidisciplinares nas escolas de educação básica: Velhos e novos desafios. In: M. N. Viana & R. Francischini (Eds.), *Psicologia Escolar: Que fazer é esse?* (pp. 74-81). Brasília, DF: CFP.
- Souza, C. S., Ribeiro, M. J. & Silva, S. M. C. (2011). A atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15 (1), 53-61.
- Souza, T. Y., Branco, A. M. C. U. A. & Oliveira, M. C. S. L. (2008). Pesquisa qualitativa e desenvolvimento humano: Aspectos históricos e tendências atuais. *Fractal*, 20 (2), 357-376.
- Souza, V. L. T. (2016a). Arte, imaginação e desenvolvimento humano: Aportes à atuação do psicólogo na escola. In: M. V. Dazzani & V. L. T. de Souza, *Psicologia Escolar crítica: Teoria e prática nos contextos educacionais* (pp. 77-93). Campinas, SP: Alínea.
- Souza, V. L. T. (2016b). Contribuições da Psicologia à compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem. In: V. L. T. Souza (Ed.), *A psicologia da arte e a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem: Intervenções em contextos educativos diversos* (pp. 11-28). São Paulo: Edições Loyola.
- Souza, V. L. T., Petroni, A. P. & Dugnani, L. A. C. (2011). A arte como mediação nas pesquisas e intervenção em Psicologia Escolar. In: R. S. L. Guzzo & C. M. Marinho-Araujo, *Psicologia Escolar: Identificando e superando barreiras* (pp. 261-285). Campinas, SP: Alínea.
- Souza, V. L. T., Petroni, A. P., Dugnani, L. A. C., Barbosa, E. T. & Andrada, P. C. (2014). O psicólogo na escola e com a escola: A parceria como forma de atuação promotora de mudanças. In: R. S. L. Guzzo (Ed.), *Psicologia Escolar: Desafios e bastidores na educação pública* (pp. 27-54). Campinas, SP: Alínea.
- Suldo, S., Loker, T., Friedrich, A. S., Cunningham, J., Saari, B., & Schatzberg, T. (2010). Improving School Psychologists' knowledge and confidence pertinent to suicide prevention through professional development. *Journal of Applied School Psychology*, 26, 177-197.

- Spinillo, A. G. & Lautert, S. L. (2008). Pesquisa-intervenção em psicologia do desenvolvimento cognitivo: Princípios metodológicos, contribuição teórica e aplicada. In: L. R. Castro & V. L. Besset (Eds.), *Pesquisa-intervenção na infância e na juventude* (pp. 294-321). Rio de Janeiro, RJ: Nau Editora.
- Stroobants, M. (2004). A qualificação ou como se ver livre dela. In: J. Dolz & E. Ollagnier (Eds.), *O enigma da competência em educação* (pp. 65-76). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Tonet, I. (2016). *Método científico: Uma abordagem ontológica*. Maceió, AL: Coletivo Veredas.
- Trevizan, A. (2008). *Um processo de formação continuada: Das necessidades formativas às possibilidades de formação*. (Dissertação de mestrado não publicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Tysinger, P. D., Tysinger, J. A., Diamanduros, T. D., & Smith, R. (2015). The continuing professional development of school psychologists in Georgia: A comparison to national practices and preferences. *Georgia Educational Researcher*, 12 (1), 69-100.
- Van der Veer, R. & Valsiner, J. (1991/2001). *Vygotsky: Uma síntese*. São Paulo, SP: Edições Loyola.
- Vygotsky, L. S. (1931/2012). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores: Obras escogidas, Tomo III*. Madrid, Espanha: Machado Libros.
- Vygotsky, L. S. (1982/2004). *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1982/2012). *El significado histórico de la crisis de la Psicología: Obras escogidas, Tomo I*. Madrid, Espanha: Machado Libros.
- Vygotsky, L. S. (1983/2012). *Fundamentos de defectología: Obras escogidas, Tomo V*. Madrid, Espanha: Machado Libros.
- Vygotsky, L. S. (1984/2012). *Paidología del adolescente y problemas de la psicología infantil: Obras escogidas, Tomo IV*. Madrid, Espanha: Machado Libros.
- Vygotsky (1999b). *Imaginación y creación en la edad infantil*. Editorial Havana, Cuba: Pueblo y Educación
- Vygotsky, L. S. (1999b). *Psicología da Arte*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S., Luria, A. R. & Leontiev, A. N. (1934/2014). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, SP: Ícone.
- Wittorski, R. (1998). De la fabrication des competences. In : R. Wittorski (Ed.), *La compétence au travail n. 135* (pp. 57-70). Paris, Fr: Education Permanente.
- Wnek, A. C., Klein, G. & Bracken, B. A. (2008). Professional development issues for school psychologists: What's hot, what's not in the United States. *School Psychology International*, 29 (2), 145-160.
- Wolff, E. A. (2011). Uma Psicologia para América Latina. In: R. S. L. Guzzo & F. Lacerda Júnior, *Psicologia social para a América Latina: O resgate da psicologia da libertação* (pp. 101-120). Campinas, SP: Alínea.

- Zanella, A. V. (2007). Educación estética y actividad creativa: Herramientas para el desarrollo humano. *Univ. Psychol. Bogotá*, 6 (3), 483-492.
- Zanella, A. V. (2013). *Perguntar, registrar, escrever: Inquietações metodológicas*. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS.
- Zanella, A. V., Reis, A. C., Titon, A. P., Urnau, L. C. & Dassoler, T. R. (2007). Questões de método em textos de Vygotski: Contribuições à pesquisa em Psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 19 (2), 25-33.
- Zarifian, P. (2003). *O modelo da competência: Trajetória histórica, desafios atuais e propostas*. São Paulo, SP: Editora Senac.

ANEXOS

ANEXO 1
RESULTADO DA REVISÃO DA LITERATURA NACIONAL EM BASES DE DADOS

Tabela 24

Revisão da Literatura Nacional Sobre Formação Continuada em Psicologia Escolar nas Bases de Dados

Bases de dados	Temáticas	Quantidade de produções
Formação continuada AND Psicologia Escolar		
SciELO (18 produções)	Formação continuada para professores	7
	Educação	5
	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	4
	Formação continuada para psicólogos escolares	2
BVS (62 produções)	Saúde	20
	Educação	19
	Formação continuada para psicólogos escolares	6
	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	7
	Formação continuada para professores	5
	Terapia Ocupacional	2
	Psicologia do Desenvolvimento	2
	Direito	1
BDTD (16 produções)	Educação	11
	Formação continuada para psicólogos escolares	2

	Formação continuada para professores	2
	Formação continuada para coordenadores pedagógicos	1
Portal de periódicos CAPES (13 produções)	Educação	8
	Formação continuada para professores	3
	Formação continuada para psicólogos escolares	2
B-ON (44 produções)	Educação	20
	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	12
	Formação continuada para professores	6
	Formação continuada para psicólogos escolares	3
	Direito	1
	Psicanálise	1
	Educação Física	1
OpenAIRE (2 produções)	Formação continuada para professores	2
Subtotal: 155 produções.		
Formação continuada AND Psicologia Educacional		
SciELO (12 produções)	Educação	5
	Formação continuada para professores	4
	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	2
	Formação continuada para psicólogos escolares	1
BVS (25 produções)	Educação	13
	Formação continuada para professores	6

	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	4
	Informática	1
	Saúde	1
BDTD (20 produções)	Formação continuada para professores	12
	Educação	7
	Formação continuada para coordenadores pedagógicos	1
Portal de periódicos CAPES (13 produções)	Educação	9
	Formação continuada para professores	3
	Formação continuada para psicólogos escolares	1
B-ON (25 produções)	Educação	13
	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	6
	Formação continuada para professores	5
	Formação continuada para orientadores educacionais	1
OpenAIRE (1 produção)	Formação continuada para professores	1
Subtotal: 96 produções.		
Formação permanente AND Psicologia Escolar		
SciELO (0 produções)	-	-
BVS (4 produções)	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	2
	Formação continuada para psicólogos escolares	1
	Formação continuada para professores	1
BDTD (2 produções)	Formação continuada para professores	1

	Educação	1
Portal de periódicos CAPES (8 produções)	Educação	3
	Saúde	3
	Formação continuada para professores	2
B-ON (12 produções)	Educação	9
	Psicologia Clínica	1
	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	1
	Gestão	1
OpenAIRE (0 produções)	-	-
Subtotal: 26 produções.		
Formação permanente AND Psicologia Educacional		
SciELO (0 produções)	-	-
BVS (9 produções)	Educação	3
	Saúde	3
	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	2
	Formação continuada para professores	1
BDTD (5 produções)	Formação continuada para coordenadores pedagógicos	2
	Educação	2
	Formação continuada para professores	1
Portal de periódicos CAPES (5 produções)	Saúde	2
	Educação	2

	Formação continuada para professores	1
B-ON (3 produções)	Educação	2
	Turismo	1
Open-AIRE (0 produções)	-	-
Subtotal: 22 produções.		
Formação em serviço AND Psicologia Escolar		
SciELO (5 produções)	Educação	2
	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	1
	Formação continuada para professores	1
	Psicologia do Esporte	1
BVS (11 produções)	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	5
	Formação continuada para psicólogos escolares	2
	Direito	1
	Formação continuada para professores	1
	Psicologia Clínica	1
	Saúde	1
BDTD (5 produções)	Educação	3
	Formação continuada para professores	1
	Saúde	1
Portal de periódicos CAPES (9 produções)	Educação	3
	Psicologia Social	2

	Saúde	2
	Arquitetura	1
	Formação continuada para psicólogos escolares	1
B-ON (43 produções)	Educação	19
	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	14
	Gestão	4
	Formação continuada para psicólogos escolares	2
	Direito	2
	Formação continuada para professores	1
	Saúde	1
Open-AIRE (1 produção)	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	1
Subtotal: 74 produções.		
Formação em serviço AND Psicologia Educacional		
SciELO (4 produções)	Educação	1
	Saúde	1
	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	1
	Metodologias de pesquisa	1
BVS (7 produções)	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	4
	Educação	1
	Saúde	1
	Psicologia Organizacional	1

BDTD (0 produções)	-	-
Portal de periódicos CAPES (9 produções)	Educação	3
	Saúde	3
	Psicologia Social	2
	Arquitetura	1
B-ON (27 produções)	Educação	16
	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	8
	Ciências Sociais	1
	Psicologia Clínica	1
	Gestão	1
OpenAIRE (1 produção)	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	1
Subtotal: 48 produções.		
Educação continuada AND Psicologia Escolar		
SciELO (13 produções)	Educação	6
	Formação continuada para professores	5
	Formação continuada para psicólogos escolares	1
	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	1
BVS (28 produções)	Educação	14
	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	6
	Formação continuada para psicólogos escolares	4
	Formação continuada para professores	3

	Formação continuada para enfermeiros	1
BDTD (17 produções)	Educação	12
	Formação continuada para professores	4
	Formação continuada para coordenadores pedagógicos	1
Portal de periódicos CAPES (13 produções)	Educação	10
	Formação continuada para professores	2
	Formação continuada para psicólogos escolares	1
B-ON (4 produções)	Formação continuada para professores	2
	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	1
	Formação continuada para psicólogos escolares	1
OpenAIRE (0 produções)	-	-
Subtotal: 75 produções		
Educação continuada AND Psicologia Educacional		
SciELO (8 produções)	Educação	6
	Formação continuada para professores	2
BVS (27 produções)	Educação	15
	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	4
	Saúde	2
	Formação continuada para professores	3
	Formação continuada para enfermeiras	1
	Formação continuada para médicos	1

	Informática	1
BDTD (34 produções)	Educação	15
	Formação continuada para professores	14
	Formação continuada para coordenadores pedagógicos	2
	Psicologia Social	1
	Gestão	1
	Formação continuada para enfermeiros	1
Portal de periódicos CAPES (12 produções)	Educação	10
	Formação continuada para professores	1
	Saúde	1
B-ON (22 produções)	Educação	12
	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	6
	Formação continuada para professores	3
	Saúde	1
OpenAIRE (0 produções)	-	-
Subtotal: 103 produções.		
Educação contínua AND Psicologia Escolar		
SciELO (8 produções)	Educação	3
	Formação continuada para professores	3
	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	1
	Psicologia do Desenvolvimento	1

BVS (16 produções)	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	5
	Saúde	3
	Formação continuada para professores	3
	Educação	2
	Formação continuada para psicólogos escolares	1
	Psicologia Organizacional	1
	Avaliação Psicológica	1
BDTD (17 produções)	Educação	11
	Formação continuada para professores	4
	Gestão	1
	Formação continuada para coordenadores pedagógicos	1
Portal de periódicos CAPES (16 produções)	Educação	7
	Saúde	5
	Formação continuada para professores	2
	Psicologia Social	1
	Psicologia Organizacional	1
B-ON (38 produções)	Educação	20
	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	5
	Gestão	4
	Formação continuada para professores	3
	Ciências Sociais	3

	Saúde	2
	Direito	1
OpenAIRE (0 produções)	-	-
Subtotal: 95 produções.		
Educação contínua AND Psicologia Educacional		
SciELO (6 produções)	Educação	2
	Formação continuada para professores	3
	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	1
BVS (16 produções)	Educação	6
	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	3
	Formação continuada para professores	3
	Saúde	1
	Avaliação psicológica	1
	Formação continuada para enfermeiras	1
	Formação continuada para médicos	1
BDTD (34 produções)	Educação	16
	Formação continuada para professores	13
	Formação continuada para coordenadores pedagógicos	2
	Gestão	1
	Formação continuada para enfermeiros	1
	Ciências Sociais	1

Portal de periódicos CAPES (15 produções)	Educação	9
	Saúde	3
	Psicologia Social	2
	Formação continuada para professores	1
B-ON (22 produções)	Educação	12
	Gestão	6
	Formação continuada para professores	3
	Saúde	1
OpenAIRE (0 produções)	-	-
Subtotal: 93 produções.		
Educação permanente AND Psicologia Escolar		
SciELO (2 produções)	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	1
	Psicologia do Desenvolvimento	1
BVS (6 produções)	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	4
	Formação continuada para professores	1
	Formação continuada para psicólogos escolares	1
BDTD (8 produções)	Educação	7
	Formação continuada para professores	1
Portal de periódicos CAPES (10 produções)	Educação	5
	Saúde	3
	Formação continuada para professores	2

B-ON (16 produções)	Educação	10
	Formação continuada para enfermeiros	1
	Letras	1
	Ciências Sociais	1
	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	1
	Gestão	1
	Psicanálise	1
OpenAIRE (0 produções)	-	-
Subtotal: 42 produções.		
Educação permanente AND Psicologia Educacional		
SciELO (0 produções)	-	-
BVS (14 produções)	Educação	4
	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	4
	Saúde	3
	Formação continuada para professores	1
	Formação continuada para médicos	1
	Informática	1
BDTD (5 produções)	Educação	2
	Formação continuada para coordenadores pedagógicos	1
	Formação continuada para professores	1
	Ciências Sociais	1

Portal de periódicos CAPES (6 produções)	Educação	3
	Saúde	2
	Formação continuada para professores	1
B-ON (5 produções)	Saúde	2
	Psicopedagogia	1
	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	1
	Turismo	1
OpenAIRE (0 produções)	-	-
Subtotal: 30 produções.		
Educação em serviço AND Psicologia Escolar		
SciELO (14 produções)	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	9
	Educação	2
	Saúde	2
	Formação continuada para professores	1
BVS (44 produções)	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	17
	Saúde	12
	Educação	6
	Formação continuada para psicólogos escolares	3
	Formação continuada para educadores	1
	Ciências Sociais	1
	Assistência social	1

	Psicologia do Desenvolvimento	1
	Psicologia Organizacional	1
	Psicanálise	1
BDTD (13 produções)	Educação	5
	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	4
	Saúde	3
	Formação continuada para professores	1
Portal de periódicos CAPES (12 produções)	Educação	6
	Saúde	4
	Arquitetura	1
	Psicologia Social	1
B-ON (49 produções)	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	18
	Educação	17
	Gestão	4
	Assistência Social	2
	Psicologia do Desenvolvimento	2
	Direito	1
	Formação continuada para psicólogos escolares	1
	Psicologia Clínica	1
	Psicanálise	1
	Serviço Social	1

	Psicologia Comunitária	1
OpenAIRE (0 produções)	-	-
Subtotal: 132 produções.		
Educação em serviço AND Psicologia Educacional		
SciELO (11 produções)	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	7
	Psicometria	1
	Educação	1
	Estatística	1
	Saúde	1
BVS (21 produções)	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	12
	Saúde	6
	Formação continuada para profissionais da Saúde	1
	Educação	1
	Psicologia Organizacional	1
BDTD (10 produções)	Formação continuada para professores	4
	Educação	3
	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	2
	Saúde	1
Portal de periódicos CAPES (9 produções)	Educação	3
	Saúde	3
	Psicologia Social	2

	Arquitetura	1
B-ON (31 produções)	Educação	16
	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	9
	Gestão	3
	Saúde	1
	Formação continuada para orientadores educacionais	1
	Psicopedagogia	1
OpenAIRE (0 produções)	-	-
Subtotal: 82 produções.		
Capacitação em serviço AND Psicologia Escolar		
SciELO (1 produção)	Saúde	1
BVS (7 produções)	Saúde	3
	Educação	2
	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	1
	Serviço Social	1
BDTD (1 produção)	Saúde	1
Portal de periódicos CAPES (0 produções)	-	-
B-ON (0 produções)	-	-
OpenAIRE (0 produções)	-	-
Subtotal: 9 produções.		
Capacitação em serviço AND Psicologia Educacional		

SciELO (1 produção)	Saúde	1
BVS (8 produções)	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	2
	Educação	2
	Saúde	2
	Formação continuada para profissionais da Saúde	1
	Psicologia Social	1
BDTD (0 produções)	-	-
Portal de periódicos CAPES (1 produção)	Saúde	1
B-ON (0 produções)	-	-
OpenAIRE (0 produções)	-	-
Subtotal: 10 produções.		
Capacitação continuada AND Psicologia Escolar		
SciELO (1 produção)	Psicologia Social	1
BVS (3 produções)	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	3
BDTD (0 produções)	-	-
Portal de periódicos CAPES (1 produção)	Educação	1
B-ON (1 produção)	Formação continuada para professores	1
OpenAIRE (0 produções)	-	-
Subtotal: 6 produções.		
Capacitação continuada AND Psicologia Educacional		
SciELO (0 produções)	-	-

BVS (5 produções)	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	2
	Educação	1
	Formação continuada para profissionais da Saúde	1
	Formação continuada para médicos	1
BDTD (0 produções)	-	-
Portal de periódicos CAPES (1 produção)	Educação	1
B-ON (1 produção)	Formação continuada para professores	1
OpenAIRE (0 produções)	-	-
Subtotal: 7 produções		
Capacitação permanente AND Psicologia Escolar		
SciELO (0 produções)	-	-
BVS (1 produção)	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	1
BDTD (0 produções)	-	-
Portal de periódicos CAPES (2 produções)	Educação	1
	Saúde	1
B-ON (2 produções)	Educação	2
OpenAIRE (0 produções)	-	-
Subtotal: 5 produções.		
Capacitação permanente AND Psicologia Educacional		
SciELO (0 produções)	-	-
BVS (5 produções)	Educação	1

	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	1
	Formação continuada para profissionais da Saúde	1
	Formação continuada para médicos	1
	Saúde	1
BDTD (0 produções)	-	-
Portal de periódicos CAPES (1 produção)	Saúde	1
B-ON (0 produções)	-	-
OpenAIRE (0 produções)	-	-
Subtotal: 6 produções.		
Desenvolvimento profissional AND Psicologia Escolar		
SciELO (15 produções)	Educação	5
	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	5
	Formação continuada para professores	4
	Saúde	1
BVS (49 produções)	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	20
	Saúde	15
	Educação	6
	Psicologia do Desenvolvimento	3
	Formação continuada para psicólogos escolares	3
	Formação continuada para professores	1
	Psicologia Social	1

BDTD (18 produções)	Educação	6
	Saúde	3
	Psicologia Social	2
	Formação continuada para professores	2
	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	2
	Psicologia Clínica	2
	Avaliação Psicológica	1
Portal de periódicos CAPES (10 produções)	Educação	5
	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	2
	Psicologia do Esporte	1
	Formação continuada para professores	1
	Psicometria	1
B-ON (204 produções)	Educação	92
	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	47
	Psicologia Vocacional	14
	Psicologia Clínica	10
	Gestão	10
	Psicologia do Desenvolvimento	6
	Formação continuada para professores	7
	Psicologia Organizacional	5
	Saúde	4

	Psicologia Jurídica	2
	Formação continuada para psicólogos escolares	2
	Educação Física	1
	Psicanálise	1
	Psicometria	1
	Psicologia Comunitária	1
	Avaliação Psicológica	1
OpenAIRE (1 produção)	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	1
Subtotal: 297 produções.		
Desenvolvimento profissional AND Psicologia Educacional		
SciELO (14 produções)	Educação	7
	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	5
	Formação continuada para professores	2
BVS (46 produções)	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	20
	Educação	12
	Psicologia Vocacional	3
	Psicopedagogia	2
	Psicologia Organizacional	2
	Terapia Ocupacional	2
	Psicologia Social	1
	Saúde	1

	Psicometria	1
	Psicologia do Desenvolvimento	1
	Avaliação Psicológica	1
BDTD (12 produções)	Educação	7
	Formação continuada para professores	4
	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	1
Portal de periódicos CAPES (11 produções)	Educação	6
	Saúde	2
	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	1
	Psicometria	1
	Formação continuada para professores	1
B-ON (81 produções)	Educação	37
	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	15
	Psicologia Vocacional	12
	Gestão	4
	Psicologia do Desenvolvimento	2
	Formação continuada para professores	3
	Psicologia Clínica	2
	Saúde	2
	Avaliação Psicológica	2
	Psicanálise	1

	Psicologia Comunitária	1
OpenAIRE (0 produções)	-	-
Subtotal: 164 produções.		
Aperfeiçoamento AND Psicologia Escolar		
SciELO (12 produções)	Educação	5
	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	4
	Saúde	1
	Psicologia do Desenvolvimento	1
	Psicologia Social	1
BVS (10 produções)	Educação	3
	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	3
	Psicologia do Desenvolvimento	2
	Psicologia Jurídica	1
	Saúde	1
BDTD (30 produções)	Educação	18
	Psicologia Social	3
	Formação continuada para professores	2
	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	2
	Psicologia Clínica	2
	Saúde	1
	Psicologia do Desenvolvimento	1

	Neurociências	1
Portal de periódicos CAPES (7 produções)	Educação	3
	Formação continuada para professores	1
	Saúde	1
	Psicologia do Esporte	1
	Psicologia Social	1
B-ON (18 produções)	Educação	7
	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	5
	Psicologia Vocacional	2
	Gestão	2
	Psicologia Social	1
	Marketing	1
OpenAIRE (0 produções)	-	-
Subtotal: 77 produções		
Aperfeiçoamento AND Psicologia Educacional		
SciELO (12 produções)	Educação	6
	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	5
	Avaliação Psicológica	1
BVS (7 produções)	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	4
	Educação	2
	Saúde	1

BDTD (8 produções)	Educação	4
	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	2
	Psicologia Social	1
	Saúde	1
Portal de periódicos CAPES (7 produções)	Educação	3
	Psicologia Social	2
	Saúde	1
	Formação continuada para professores	1
B-ON (13 produções)	Educação	6
	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	4
	Gestão	2
	Psicologia Vocacional	1
OpenAIRE (0 produções)	-	-
Subtotal: 47 produções.		
Aprofundamento AND Psicologia Escolar		
SciELO (8 produções)	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	6
	Educação	1
	Psicologia Cognitiva	1
BVS (9 produções)	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	6
	Educação	1
	Psicologia do Desenvolvimento	1

	Terapia Ocupacional	1
BDTD (10 produções)	Educação	8
	Psicologia do Desenvolvimento	1
	Psicologia Clínica	1
Portal de periódicos CAPES (8 produções)	Educação	4
	Saúde	3
	Formação continuada para professores	1
B-ON (23 produções)	Educação	11
	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	5
	Psicologia Vocacional	3
	Psicologia Social	2
	Psicologia Comunitária	1
	Psicologia Clínica	1
OpenAIRE (0 produções)	-	-
Subtotal: 58 produções.		
Aprofundamento AND Psicologia Educacional		
SciELO (6 produções)	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	5
	Educação	1
BVS (4 produções)	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	3
	Educação	1
BDTD (2 produções)	Educação	2

Portal de periódicos CAPES (6 produções)	Educação	3
	Psicologia Social	1
	Formação continuada para professores	1
	Saúde	1
B-ON (17 produções)	Educação	10
	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	3
	Psicologia do Desenvolvimento	2
	Psicologia Social	1
	Psicologia Comunitária	1
OpenAIRE (0 produções)	-	-
Subtotal: 35 produções.		
Especialização em serviço AND Psicologia Escolar		
SciELO (0 produções)	-	-
BVS (0 produções)	-	-
BDTD (0 produções)	-	-
Portal de periódicos CAPES (4 produções)	Educação	3
	Saúde	1
B-ON (15 produções)	Educação	9
	Gestão	4
	Psicanálise	1
	Psicologia Social	1

OpenAIRE (0 produções)	-	-
Subtotal: 15 produções.		
Especialização em serviço AND Psicologia Educacional		
SciELO (0 produções)	-	-
BVS (1 produção)	Formação continuada para profissionais da Saúde	1
BDTD (0 produções)	-	-
Portal de periódicos CAPES (3 produções)	Educação	3
B-ON (3 produções)	Educação	3
OpenAIRE (0 produções)	-	-
Subtotal: 7 produções.		
Estudo em serviço AND Psicologia Escolar		
SciELO (14 produções)	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	7
	Saúde Mental	3
	Psicologia do Desenvolvimento	1
	Psicologia Organizacional	1
	Psicologia do Esporte	1
	Educação	1
	BVS (45 produções)	Saúde
	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	10
	Psicologia Clínica	3
	Educação	2

	Psicologia Jurídica	2
	Psicologia do Desenvolvimento	2
	Psicologia Comunitária	2
	Formação continuada para psicólogos escolares	1
	Psicologia Organizacional	1
	Psicanálise	1
BDTD (16 produções)	Educação	5
	Saúde	4
	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	2
	Psicanálise	2
	Psicologia Clínica	2
	Turismo	1
Portal de periódicos CAPES (14 produções)	Educação	5
	Psicologia Social	4
	Saúde	4
	Arquitetura	1
B-ON (41 produções)	Educação	21
	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	10
	Psicologia Clínica	2
	Gestão	2
	Saúde	2

	Formação continuada para psicólogos escolares	2
	Psicologia Vocacional	1
	Saúde Mental	1
OpenAIRE (0 produções)	-	-
Subtotal: 130 produções.		
Estudo em serviço AND Psicologia Educacional		
SciELO (11 produções)	Educação	4
	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	3
	Psicologia Organizacional	2
	Psicologia Vocacional	1
	Estatística	1
BVS (21 produções)	Saúde	12
	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	5
	Educação	2
	Formação continuada para profissionais da Saúde	1
	Psicologia Vocacional	1
BDTD (2 produções)	Educação	1
	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	1
Portal de periódicos CAPES (9 produções)	Educação	3
	Saúde	3
	Psicologia Social	2

	Arquitetura	1
B-ON (34 produções)	Educação	21
	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	5
	Gestão	4
	Psicologia Vocacional	2
	Saúde	1
	Psicologia do Esporte	1
OpenAIRE (0 produções)	-	-
Subtotal: 77 produções.		
Estudos de aprofundamento AND Psicologia Escolar		
SciELO (1 produção)	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	1
BVS (4 produções)	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	2
	Educação	1
	Terapia Ocupacional	1
BDTD (9 produções)	Educação	8
	Psicologia Clínica	1
Portal de periódicos CAPES (6 produções)	Saúde	2
	Educação	2
	Psicologia Social	1
	Formação continuada para professores	1
B-ON (9 produções)	Educação	2

	Psicologia Vocacional	2
	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	2
	Psicologia Social	1
	Psicologia Comunitária	1
	Psicologia Clínica	1
OpenAIRE (0 produções)	-	-
Subtotal: 29 produções.		
Estudos de aprofundamento AND Psicologia Educacional		
SciELO (1 produção)	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	1
BVS (2 produções)	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	2
BDTD (0 produções)	Educação	2
Portal de periódicos CAPES (2 produções)	Educação	1
	Saúde	1
B-ON (8 produções)	Psicologia do Desenvolvimento	2
	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	2
	Educação	2
	Psicologia Social	1
	Psicologia Comunitária	1
OpenAIRE (0 produções)	-	-
Subtotal: 13 produções.		
Total: 2065 produções		

ANEXO 2

RESULTADO DA REVISÃO DA LITERATURA EM LIVROS DO GT DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

Tabela 25

Revisão da Literatura Sobre Formação Continuada em Psicologia Escolar nos Livros Produzidos Pelo GT de Psicologia Escolar e Educacional

Livros	Temáticas	Quantidade de capítulos
Wechsler, S. M. (Ed.). (1996). <i>Psicologia Escolar: Pesquisa, formação e prática</i> . Campinas, SP: Alínea.	Atuação em Psicologia Escolar	6
	Formação inicial em Psicologia Escolar	2
	História da Psicologia Escolar	1
	Pesquisa em Psicologia Escolar	1
Guzzo, R. S. L. (Ed.). (1999). <i>Psicologia Escolar: LDB e educação hoje</i> . Campinas, SP: Alínea.	Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)	3
	Atuação em Psicologia Escolar	3
	Formação inicial em Psicologia Escolar	1
Del Prette, Z.A P. (Ed.). (2001). <i>Psicologia Escolar e Educacional: Saúde e qualidade de vida</i> . Campinas, SP: Alínea.	Atuação em Psicologia Escolar	9
	Formação inicial em Psicologia Escolar	1
Almeida, S.F.C. (Ed.). (2003). <i>Psicologia Escolar: Ética e competências na formação profissional</i> . Campinas, SP: Alínea.	Atuação em Psicologia Escolar	7
	História da Psicologia Escolar	2
	Formação continuada para psicólogos escolares	1
	Atuação em Psicologia Escolar	9

Martínez, A. M. (Ed.). (2005). <i>Psicologia Escolar e compromisso social: Novos discursos, novas práticas</i> . Campinas, SP: Alínea.	Formação inicial em Psicologia Escolar	2
	Formação continuada para psicólogos escolares	1
Campos, H. R. (Ed.). (2007). <i>Formação em Psicologia Escolar: Realidades e perspectivas</i> . Campinas, SP: Alínea.	Formação inicial em Psicologia Escolar	3
	Atuação em Psicologia Escolar	6
	Formação continuada para psicólogos escolares	1
Marinho-Araujo, C. M. (Ed.). (2009). <i>Psicologia Escolar: Novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática</i> . Campinas, SP: Alínea.	Atuação em Psicologia Escolar	10
	Formação inicial em Psicologia Escolar	2
Guzzo, R. S. L. & Marinho-Araujo, C. M. (Eds.). (2011). <i>Psicologia Escolar: Identificando e superando barreiras</i> . Campinas, SP: Alínea.	Atuação em Psicologia Escolar	14
Guzzo, R. S. L. (Ed.). (2014). <i>Psicologia Escolar: Desafios e bastidores na Educação Pública</i> . Campinas, SP: Alínea.	Atuação em Psicologia Escolar	13
	Formação inicial em Psicologia Escolar	2
Dazzani, M. V. & Souza, V. L. T. (Eds.). (2016). <i>Psicologia Escolar Crítica: Teoria e prática nos contextos educacionais</i> . Campinas, SP: Alínea.	Atuação em Psicologia Escolar	14
	Formação inicial em Psicologia Escolar	1
Souza, V. L. T., Braz Aquino, F. S., Guzzo, R. S. L., & Marinho-Araujo, C. M. (Eds.). (2018). <i>Psicologia Escolar</i>	Atuação em Psicologia Escolar	8
	Formação continuada para psicólogos escolares	2
	Acesso ao Ensino Superior	1

Crítica: Atuações emancipatórias nas escolas públicas.

Campinas, SP: Alínea.

Total: 82 capítulos

ANEXO 3
RESULTADO DA REVISÃO DA LITERATURA INTERNACIONAL EM BASES DE DADOS

Tabela 26

Revisão da Literatura Internacional Sobre Formação Continuada em Psicologia Escolar nas Bases de Dados

Bases de dados	Temáticas	Quantidade de produções
Professional certification AND School Psychology		
PsycNET (3 produções)	Formação continuada para psicólogos escolares	1
	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	1
	Educação	1
Taylor & Francis online (0 produções)	-	-
SAGE Journals (7 produções)	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	4
	Saúde	3
International Journal of Educational Development (0 produções)	-	-
Contemporary Educational Psychology (0 produções)	-	-
Journal of School Psychology (0 produções)	-	-
SciELO (0 produções)	-	-
BVS (26 produções)	Saúde	13
	Educação	11

	Psicologia Hospitalar	1
	Neuropsicologia	1
Portal de periódicos CAPES (2 produções)	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	2
B-ON (0 produções)	-	-
OpenAIRE (0 produções)	-	-
Subtotal: 38 produções.		
Professional certification AND Educational Psychology		
PsycNET (1 produção)	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	1
Taylor & Francis online (0 produções)	-	-
SAGE Journals (31 produções)	Saúde	15
	Ética profissional	9
	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	3
	Educação	3
	Sociologia	1
International Journal of Educational Development (0 produções)	-	-
Contemporary Educational Psychology (0 produções)	-	-
Journal of School Psychology (0 produções)	-	-
SciELO (0 produções)	-	-
BVS (122 produções)	Saúde	94

	Educação	17
	Neuropsicologia	4
	Educação Física	4
	Formação continuada para enfermeiros	1
	Formação continuada para médicos	1
	Psicologia Jurídica	1
Portal de periódicos CAPES (0 produções)	-	-
B-ON (0 produções)	-	-
OpenAIRE (0 produções)	-	-
Subtotal: 154 produções.		
Professional development AND School Psychology		
PsycNET (36 produções)	Educação	10
	Formação inicial em Psicologia	7
	Psicologia Social	3
	Psicologia da Saúde	3
	Psicologia Organizacional	2
	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	6
	Formação continuada para psicólogos escolares	1
	Formação continuada para psicólogos	1
	Formação continuada para psicólogos clínicos	1
	Psicologia do Esporte	1

	Gestalt Terapia	1
Taylor & Francis online (6 produções)	Formação continuada para psicólogos escolares	2
	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	2
	Psicologia Clínica	1
	Educação	1
SAGE Journals (4 produções)	Formação continuada para psicólogos escolares	3
	Formação continuada para professores	1
International Journal of Educational Development (0 produções)	-	-
Contemporary Educational Psychology (0 produções)	-	-
Journal of School Psychology (1 produção)	Formação continuada para psicólogos escolares	1
SciELO (9 produções)	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	3
	Formação continuada para psicólogos escolares	1
	Formação continuada para psicólogos da saúde	1
	Formação continuada para engenheiros	1
	Formação continuada para professores	1
	Neuropsicologia	1
	Psicologia Médica	1
BVS (6 produções)	Saúde	3
	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	2

	Educação	1
Portal de periódicos CAPES (22 produções)	Educação	7
	Formação continuada para psicólogos escolares	7
	Formação continuada para professores	3
	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	2
	Formação continuada para educadores físicos	1
	Formação continuada para psicólogos clínicos	1
	Psicologia Positiva	1
B-ON (4 produções)	Formação continuada para psicólogos escolares	3
	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	1
OpenAIRE (0 produções)	-	-
Subtotal: 88 produções.		
Professional development AND Educational Psychology		
PsycNET (30 produções)	Formação inicial em Psicologia	10
	Psicologia Organizacional	4
	Educação	2
	História da Psicologia	2
	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	3
	Psicologia da Saúde	3
	Psicologia Jurídica	2
	Metodologias de pesquisa	1

	Formação continuada para psicólogos clínicos	1
	Formação continuada para psicólogos da saúde	1
	Neuropsicologia	1
Taylor & Francis online (6 produções)	Educação	3
	Formação continuada para psicólogos escolares	2
	Psicologia Clínica	1
SAGE Journals (1 produção)	Formação continuada para psicólogos escolares	1
International Journal of Educational Development (9 produções)	Formação continuada para professores	8
	Desenvolvimento profissional de adultos	1
Contemporary Educational Psychology (3 produções)	Educação	2
	Formação continuada para professores	1
Journal of School Psychology (0 produções)	-	-
SciELO (15 produções)	Educação	4
	Formação inicial em Psicologia	4
	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	3
	Saúde	3
	Neuropsicologia	1
BVS (16 produções)	Educação	7
	Saúde	5
	Formação continuada para enfermeiros	2
	Formação continuada para médicos	1

	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	1
Portal de periódicos CAPES (25 produções)	Formação continuada para professores	12
	Educação	8
	Formação continuada para psicólogos escolares	3
	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	2
B-ON (4 produções)	Educação	2
	Formação continuada para psicólogos escolares	1
	Formação continuada para professores	1
OpenAIRE (0 produções)	-	-
Subtotal: 109 produções.		
Continuous education AND School Psychology		
PsycNET (2 produções)	Educação	2
Taylor & Francis online (1 produção)	Psicologia Clínica	1
SAGE Journals (0 produções)	-	-
International Journal of Educational Development (0 produções)	-	-
Contemporary Educational Psychology (0 produções)	-	-
Journal of School Psychology (0 produções)	-	-
SciELO (0 produções)	-	-
BVS (1 produção)	Formação inicial em Psicologia	1

Portal de periódicos CAPES (0 produções)	-	-
B-ON (0 produções)	-	-
OpenAIRE (0 produções)	-	-
Subtotal: 4 produções.		
Continuous education AND Educational Psychology		
PsycNET (1 produção)	Educação	1
Taylor & Francis online (6 produções)	História da Psicologia Escolar	3
	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	1
	Psicologia Clínica	1
	Aviação civil	1
SAGE Journals (0 produções)	-	-
International Journal of Educational Development (0 produções)	-	-
Contemporary Educational Psychology (0 produções)	-	-
Journal of School Psychology (0 produções)	-	-
SciELO (0 produções)	-	-
BVS (0 produções)	-	-
Portal de periódicos CAPES (0 produções)	-	-
B-ON (0 produções)	-	-
OpenAIRE (0 produções)	-	-

Subtotal: 7 produções.		
Continuing education AND School Psychology		
PsycNET (4 produções)	Formação continuada para psicólogos escolares	1
	Formação continuada para psicólogos	1
	Educação	1
	Psicologia da Saúde	1
Taylor & Francis online (0 produções)	-	-
SAGE Journals (0 produções)	-	-
International Journal of Educational Development (0 produções)	-	-
Contemporary Educational Psychology (0 produções)	-	-
Journal of School Psychology (0 produções)	-	-
SciELO (0 produções)	-	-
BVS (7 produções)	Formação continuada para psicólogos escolares	2
	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	2
	Educação	2
	Formação continuada para professores	1
Portal de periódicos CAPES (3 produções)	Formação continuada para professores	2
	Psicologia da Roupas	1
B-ON (0 produções)	-	-

OpenAIRE (0 produções)	-	-
Subtotal: 14 produções		
Continuing education AND Educational Psychology		
PsycNET (9 produções)	Educação	3
	Psicologia Jurídica	2
	Psicologia Clínica	2
	Formação continuada para psicólogos	1
	Formação continuada para psicólogos da saúde	1
Taylor & Francis online (6 produções)	Formação continuada para psicólogos clínicos	3
	Formação continuada para psicólogos escolares	1
	Formação continuada para psicólogos	1
	Psicologia do Desenvolvimento	1
SAGE Journals (0 produções)	-	-
International Journal of Educational Development (1 produção)	Desenvolvimento profissional de adultos	1
Contemporary Educational Psychology (1 produção)	Desenvolvimento profissional de adultos	1
Journal of School Psychology (0 produções)	-	-
SciELO (0 produções)	-	-
BVS (71 produções)	Saúde	30
	Educação	25

	Formação inicial e atuação de psicólogos escolares	4
	Formação continuada para enfermeiros	4
	Formação continuada para psicólogos escolares	2
	Formação continuada para médicos	2
	Psicopedagogia	2
	Formação continuada para professores	1
	Formação continuada para profissionais da saúde	1
Portal de periódicos CAPES (2 produções)	Desenvolvimento profissional de adultos	1
	Formação continuada para professores	1
B-ON (1 produção)	Formação continuada para gerentes	1
OpenAIRE (0 produções)	-	-
Subtotal: 91 produções.		
Continued education AND School Psychology		
PsycNET (1 produção)	Formação inicial em Psicologia	1
Taylor & Francis online (0 produções)	-	-
SAGE Journals (0 produções)	-	-
International Journal of Educational Development (0 produções)	-	-
Contemporary Educational Psychology (0 produções)	-	-
Journal of School Psychology (0 produções)	-	-

SciELO (0 produções)	-	-
BVS (0 produções)	-	-
Portal de periódicos CAPES (0 produções)	-	-
B-ON (0 produções)	-	-
OpenAIRE (0 produções)	-	-
Subtotal: 1 produção.		
Continued Education AND Educational Psychology		
PsycNET (5 produções)	Educação	2
	Psicologia Clínica	2
	Psicologia da Saúde	1
Taylor & Francis online (5 produções)	Formação continuada para psicólogos clínicos	2
	Formação continuada para psicólogos escolares	1
	Formação continuada para psicólogos	1
	Psicologia do Desenvolvimento	1
SAGE Journals (0 produções)	-	-
International Journal of Educational Development (1 produção)	Desenvolvimento profissional de adultos	1
Contemporary Educational Psychology (1 produção)	Desenvolvimento profissional de adultos	1
Journal of School Psychology (0 produções)	-	-
SciELO (0 produções)	-	-

BVS (0 produções)	-	-
Portal de periódicos CAPES (0 produções)	-	-
B-ON (0 produções)	-	-
OpenAIRE (0 produções)	-	-
Subtotal: 12 produções.		
Total: 518 produções		

ANEXO 4**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa-intervenção desenvolvida por Lorena de Almeida Cavalcante, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (PGPDS- UnB), sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Claisy Maria Marinho-Araújo.

O objetivo geral do estudo é elaborar e desenvolver um modelo de formação continuada para psicólogos escolares das redes pública e privada de ensino do Distrito Federal. Espera-se, com este trabalho, construir referenciais a respeito de metodologias, estratégias, articulações teórico-práticas e mediações para espaços formativos destinados a profissionais da Psicologia Escolar.

Solicitamos a sua colaboração para a realização de entrevistas (que serão registradas por meio de um gravador de voz), observações, oficinas, encontros, atividades escritas e reuniões.

Requeremos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Psicologia e publicá-los em revistas científicas. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

Informamos que essa pesquisa não oferece riscos previsíveis para a sua saúde e que sua participação no estudo é voluntária; portanto, você não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo ou resolver, a qualquer momento, desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na instituição.

A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que você considere necessário durante as diversas etapas da pesquisa, através do e-mail lorenacavalcante@uol.com.br.

Lorena de Almeida Cavalcante

CRP 13/6569

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente de que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da pesquisa.

ANEXO 5
ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PSICÓLOGAS
ESCOLARES DO CENÁRIO B

Caracterização dos participantes

Eixo I – Dados sociodemográficos

Nome: _____

Gênero: _____ Idade: _____

E-mail: _____

Eixo II – Formação

Ano de formação/graduação: _____

Instituição em que concluiu o curso de Psicologia: _____

Ações de formação continuada em Psicologia (Assinale com um X):

Curso de aperfeiçoamento

Área/Tema: _____

Curso de extensão

Área/Tema: _____

Especialização

Área/Tema: _____

Mestrado

Área/Tema: _____

Doutorado

Área/Tema: _____

Outros (ex: assessoria, grupo de estudo, grupo de discussão, etc.)

Área/Tema: _____

Eixo III – Atuação

Unidade em que atua: _____ Cargo ou Função institucional:

Níveis de ensino em que atua:

Tempo de atuação em Psicologia Escolar: _____

Tempo de atuação como psicólogo (a) escolar nesta instituição: _____

Roteiro de entrevista

Atuação

1. O que levou você a trabalhar na área escolar?
2. Quais ações você desenvolve enquanto psicólogo (a) escolar?
3. Como e com quem você desenvolve essas ações?
4. Dentre estas ações, quais você considera exitosas? Por que?
5. Dentre estas ações, quais você considera preventivas? Por que?
6. Em quais situações os psicólogos escolares do XXXXX são mais demandados a atuar?
7. Como você considera que a comunidade escolar/acadêmica do XXXXX vê o trabalho da Psicologia Escolar?
8. De acordo com os documentos institucionais, “casos que extrapolam os limites de atuação” são encaminhados a instituições externas. Você poderia exemplificar estes casos?
9. Há seleção ou convênio com algumas instituições externas para esses encaminhamentos?

Perfil e Competências:

10. Quais os conhecimentos teórico-metodológicos necessários à atuação do psicólogo escolar?
11. Quais os conhecimentos práticos e técnicos necessários à atuação do psicólogo escolar?
12. Há outras características pessoais e sociais necessárias à atuação do psicólogo escolar?

Formação

13. Você considera que sua formação inicial contribuiu/contribui para a sua prática em Psicologia Escolar? Como (disciplinas, estágios, pesquisas, outros)?
14. Você percebe lacunas na sua formação inicial? Caso sim, que estratégias você tem desenvolvido para enfrentá-las?

Formação continuada

15. Caso você tenha participado de formação continuada, como experienciou este momento?

16. De quais tipos de formação continuada você tem mais registro?
17. De que forma você espera que ocorra a formação continuada na parceria com o Laboratório de Psicologia Escolar da UnB?

Encerramento

18. Para além do que foi conversado, você gostaria de relatar ou comentar mais algum ponto?

ANEXO 6

PROPOSTA DE PESQUISA-INTERVENÇÃO INICIALMENTE APRESENTADA NOS
CENÁRIOS A E B

Apresenta-se, neste documento, uma proposta de formação continuada para as psicólogas escolares que atuam na Educação Básica do XXXXX, a ser desenvolvida no primeiro semestre de 2018. Este projeto faz parte da pesquisa intitulada “Formação continuada em Psicologia Escolar: Uma pesquisa-intervenção nas redes pública e privada de ensino do Distrito Federal”, desenvolvida pela doutoranda Lorena Cavalcante, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Claisy Marinho, do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.

A formação continuada será planejada coletivamente, em continuidade às diversas ações desenvolvidas no primeiro semestre de 2017, decorrentes da parceria entre o Laboratório de Psicologia Escolar, coordenado pela Prof.^a Claisy Marinho, e o grupo de psicólogas escolares da Rede XXXXX.

O desenho metodológico da pesquisa-intervenção está organizado em três etapas, baseadas nas produções desenvolvidas por Marinho-Araujo (2003) e Marinho-Araujo e Almeida (2005, 2014):

- (a) Mapeamento institucional;
- (b) Rodas de conversa;
- (c) Acompanhamento das práticas de uma psicóloga escolar.

As etapas ocorrerão de forma concomitante e outros procedimentos poderão ser acrescentados ao longo da pesquisa, considerando a participação dos envolvidos.



Mapeamento institucional

O QUE É?

O mapeamento institucional é um procedimento essencial ao processo de intervenção e está ancorado na compreensão de que analisar a instituição escolar, em uma perspectiva dinâmica e contextualizada, cria subsídios para uma melhor compreensão das dinâmicas pedagógicas. A partir dessa compreensão, e considerando a proposta de Marinho–Araujo e Almeida (2005, 2014) para a operacionalização do mapeamento institucional, as ações propostas na presente pesquisa incluem:

- Averiguar se houve mudança no número de psicólogas escolares da Educação Básica, oriundas do ingresso e/ou desligamento de profissionais.
- Verificar em que sedes encontram-se distribuídas as psicólogas escolares da Educação Básica.
- Entrevistar as profissionais que ingressaram na instituição a partir de 2017, a fim de atualizar as informações construídas em 2016 acerca do perfil profissional do psicólogo escolar da rede XXXXX.
- Realizar uma reunião com a professora Catarina, a fim de recuperar a historicidade da inserção de psicólogos escolares no grupo XXXXX, investigando, por exemplo, o que motivou este ato e como se deu a construção do material orientador da prática destes profissionais.
- Analisar novos documentos institucionais, tais como projetos, diretrizes, fichas de encaminhamento, relatórios e registros.
- Participar das reuniões semanais do grupo de funcionários e gestores e de outros momentos institucionais (Conselho de Classe, semanas pedagógicas, reuniões do grupo de psicólogas, reuniões com professores, etc.), a fim de melhor apreender aspectos que caracterizam a dinâmica escolar e de compreender o papel do psicólogo escolar nestes espaços institucionais.

- Visitar as unidades que contam com psicóloga(s) escolar(es) em seu quadro de profissionais na Educação Básica, a fim de realizar observações institucionais interativas acerca de suas práticas.

DURAÇÃO:

O mapeamento institucional ocorrerá ao longo de toda a pesquisa, de forma ampla, sistemática e contínua. No contexto escolar e na trajetória dos profissionais que participarão da pesquisa, ocorrerão mudanças, inovações, contradições, rupturas e reformulações que irão demandar novas análises e reflexões frente às informações já construídas em etapas anteriores, bem como possíveis redirecionamentos no planejamento da pesquisa.

Realização de rodas de conversa

O QUE É?

As rodas de conversa consistem em encontros presenciais para debates e reflexões entre pesquisadora e psicólogas escolares, visando:

- Socializar estudos e pesquisas que abordem os fundamentos teóricos, metodológicos e práticos da Psicologia Escolar, especialmente no que se refere à atuação na Educação Básica.
- Empreender discussões teórico-práticas.
- Partilhar experiências práticas em Psicologia Escolar.
- Realizar estudos de caso.
- Construir, coletivamente, caminhos inovadores para a prática em Psicologia Escolar, visando o sucesso.

- Gerar subsídios para a elaboração de documentos, diretrizes e projetos para prática profissional na área.

Para alcançar tais objetivos, serão utilizadas estratégias metodológicas como mediação estética, tutorial, estudo de caso, socialização de roteiros para registro da prática profissional, apresentação de perguntas mobilizadoras, análise coletiva de documentos institucionais acompanhada de registro em post its, memorial e síntese integrativa dos sentidos circulados.

É importante informar, ainda, que, durante as rodas de conversa, serão realizados constantemente avaliações do processo de formação continuada e levantamento de expectativas e demandas dos profissionais participantes. Com isso, almeja-se, para além de obter informações que subsidiem o planejamento ou o replanejamento de ações no âmbito da pesquisa, construir indicadores do desenvolvimento e/ou da mobilização de competências por parte de todos os envolvidos (pesquisadora e psicólogas escolares).

DURAÇÃO:

As rodas de conversa ocorrerão mensalmente, no período de fevereiro a julho de 2018, em datas a serem acordadas entre pesquisadora e psicólogas escolares. Quanto à duração de cada roda de conversa, propõe-se o tempo de 2h30min.

Acompanhamento de práticas

O QUE É?

O acompanhamento das práticas de uma psicóloga escolar consiste em uma estratégia indispensável para verificar como as apropriações teóricas realizadas pelo grupo vêm se concretizando na prática profissional; esse procedimento também será útil para avaliar o processo de formação continuada em curso.

Espera-se que esta ação subsidie a identificação de ações comuns ao grupo de psicólogas da rede XXXXX e promova o contato da pesquisadora com experiências exitosas desenvolvidas pela psicóloga a ser acompanhada.

Inicialmente, a pesquisadora conhecerá a rotina da psicóloga escolar para, depois, planejar conjuntamente os momentos para observações interativas

DURAÇÃO:

O acompanhamento das práticas de uma psicóloga escolar ocorrerá ao longo de toda a pesquisa, em dias específicos eleitos para as observações.

Certas de sua colaboração, agradecemos antecipadamente e nos colocamos à disposição para quaisquer dúvidas que possam surgir ao longo do processo de pesquisa-intervenção.

Contatos:

Lorena Cavalcante

lorenacavalcante@uol.com.br

Profª Claisy Marinho

claisy@unb.br

Brasília, novembro de 2017

ANEXO 7**ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DAS PRÁTICAS DAS PSICÓLOGAS ESCOLARES**

Data: _____ **Cenário:** _____

Atividade observada: _____

Participantes da ação: _____

EIXOS DE OBSERVAÇÃO

INDICADORES DE MUDANÇA DA PRÁTICA PROFISSIONAL:

INDICADORES DE DESAFIOS À PRÁTICA DA PSICÓLOGA ESCOLAR:

ANÁLISES SOBRE AS RELAÇÕES ACOMPANHADAS: