



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

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

**O PERFIL PROFISSIONAL DO PSICÓLOGO ESCOLAR DO PIAUÍ:
SUBSÍDIOS PARA A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA
CRÍTICA**

Thaysa Pacheco Cacao

Brasília, agosto de 2019



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

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

**O PERFIL PROFISSIONAL DO PSICÓLOGO ESCOLAR DO PIAUÍ:
SUBSÍDIOS PARA A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA
CRÍTICA**

Thaysa Pacheco Cacao

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Processos do Desenvolvimento Humano e Saúde, área de concentração Desenvolvimento Humano e Educação.

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

Brasília, agosto de 2019

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Claisy Maria Marinho-Araujo - Presidente

Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Profa. Dra. Carla Andrea Silva

Universidade Federal do Piauí

Dra. Lígia Rocha Cavalcante Feitosa

Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Dra. Fabrícia Borges- Suplente

Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Brasília, agosto de 2019

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

Cp CACAU, THAYSA PACHECO
O PERFIL PROFISSIONAL DO PSICÓLOGO ESCOLAR DO PIAUÍ:
SUBSÍDIOS PARA A FORMAÇÃO A ATUAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA
CRÍTICA / THAYSA PACHECO CACAU; orientador CLAISY MARIA
MARINHO-ARAUJO. -- Brasília, 2019.
236 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de Brasília,
2019.

1. PSICOLOGIA ESCOLAR CRÍTICA. 2. ATUAÇÃO E FORMAÇÃO EM
PSICOLOGIA ESCOLAR. 3. COMPETÊNCIAS DO PSICÓLOGO ESCOLAR. 4.
PSICOLOGIA ESCOLAR NO PIAUÍ. I. MARINHO-ARAUJO, CLAISY
MARIA , orient. II. Título.

*Dedico este trabalho à todxs as psicólogxs escolares piauienses,
que com sua braveza, força e competência contribuem para uma
educação libertadora no agreste!*

AGRADECIMENTOS

Quando eu tinha 10 anos de idade, morava em Brasília. Recordo-me que todos os dias, ao ir para a escola, escutando a rádio CBN, sentindo o vento frio e seco no rosto, passava em frente à UnB e dizia no carro ao meu pai do coração, Auro Costa: “Um dia vou estudar nesse lugar!”. O tal do sonho de infância e da vida virou realidade. O sonho da UnB: o sonho do Mestrado! Sonho que alimentei e também foi nutrido, dei vida e cor. A curiosidade da menina piauiense cheia de rótulos, por vezes, “desastrada”, “destrambelhada”, “esquecida”, “desatenta”, “ingênua”, mas sempre entusiasmada, questionadora, esforçada, cheia de energia e vontade de transformar, aprender, conhecer coisas novas, de descobrir novos mundos e caminhos deu vida à pesquisadora. Se eu pudesse dizer algo para essa menina que fui e que vive em mim, após um abraço longo e apertado, diria: “Eu tenho orgulho de você, minha pequena! Obrigada por ser tão incrível e por me tornar a mulher que eu sou hoje! Continue sendo alegre, atrapalhada e curiosa! Continue tentando ser para as pessoas o que não foram para ti, oferecendo mesmo o que, um dia, não te deram. Você é forte, determinada, corajosa, mas é frágil e vulnerável! Isso te faz grande! Vai em frente...lute por si, lute pelo outro, pela vida. E viva sempre aqui, dentro de mim.”

(.)

Início esse pequeno momento de gratidão sabendo que nunca conseguirei expressar em palavras a forma como esse sentimento ecoou em mim antes, durante e na finalização do processo de mestrado, se fazendo presente ao longo desse sonho que começou antes mesmo de se realizar. Como grande baluarte e dono do meu existir, rendo graças à Deus, por meio de Jesus e da intercessão onipresente de Nossa Senhora em todos os momentos da minha vida. Ela me ensina a amar Jesus, me leva para mais perto do céu, cuida de mim com o mais terno e intenso amor de Mãe. Foi Ela quem intercedeu também para que esse sonho fosse, um dia, possível.

Gratidão à minha família, que mesmo em meio à distância, aos encontros e desencontros me ensinaram sobre valores, virtudes, limites, e a potência da educação, oportunizando a viabilidade dos meus sonhos. Amo vocês do jeito que são. Seremos sempre família, haja o que houver.

Gratidão ao Rodolfo, meu menino, meu amor dessa vida e para além dela. Pode soar um tanto estranho, confluyente ou até simbiótico, mas, sem ele, eu jamais teria conseguido chegar até aqui. Ele acreditou em nós, mesmo quando eu desacreditava. Ele acreditou em mim, mesmo eu dizendo que eu não seria capaz. Ele quem enxugou minhas lágrimas e me ajudou a levantar. Ele me ensina sobre bondade, sobre paciência, sobre doação, sobre trabalho, sobre esforço e, principalmente, sobre generosidade e amor! Ele me abriu as portas de seu coração e de sua vida. Me trouxe a leveza de um encontro que é casa, que é lar. Me deu um lar. Um lar onde eu posso morar. Um lar onde eu posso ir e voltar, partir e ficar. Me deu uma família e me fez acreditar na que estamos construindo. Me deu nosso amor de quatro patas, que tanto preenche nossas vidas de alegria e afeto. Me trouxe paz, me trouxe luz... são linhas infinitas que eu poderia escrever sobre você, sobre nós, mas, aqui, só posso resumir dizendo: gratidão, meu amor! Esse trabalho é para você, por você, por nós. Eu te amo.

Gratidão também aos meus sogros, aos meus cunhados e, especialmente, Cássio e Raíssa por terem cheiro de família no meio do Cerrado. Por serem nosso apoio, nosso suporte, nosso lar aqui! Ganhei mais que cunhados! Ganhei irmãos! Ganhei um pai e uma mãe! Haha! Eu amo vocês.

Gratidão à todos os meus amigos da vida, que vivem perto, longe, no calor das memórias presentes ou passadas. Em nome dos amigos, agradeço ao meu menino do agreste, Maurício Carvalho: o coração mais lindo que já conheci. Um ser humano de uma espiritualidade, energia e bondade que emanam do olhar. Ele é meu abrigo. É sintonia. Um dos meus maiores tesouros dessa vida! É mais que amigo: é irmão! Irmão que sente tudo junto. Que pensa comigo, antes

mesmo de eu pensar. Que me conhece mais do que ninguém nessa vida. Esse trabalho também é para você, por nossas histórias de vida, causos, que são só nossos, do nosso jeito. Que se confundem em meio à tantas vivências e sonhos já partilhados nessa jornada. Obrigada por me acolher só ao me olhar. Obrigada por sentir comigo, ao me abraçar. Obrigada por ser exatamente quem és. Eu te amo, meu amigo!

Gratidão ao Instituto Dom Barreto, por ter sido uma escola de vida para mim. Ao passar por lá, (re)construí valores, conhecimentos, afetos, amizades, experiências, aprendizagens. Obrigada por terem acreditado em mim e em meu trabalho. Aos amigos do Serviço Especializado Santa Clara, especialmente à Delite, por ter me apresentado à Psicologia Escolar, por ser exemplo de mulher nordestina. Exemplo de psicóloga escolar, militante, aguerrida, livre e sonhadora! Por você eu também fui capaz de buscar esse sonho.

Gratidão à Professora Claisy por ter mediado, com tanta excelência, o meu desenvolvimento, com rigorosidade, mas com afeto e disponibilidade. Gratidão por ter me apresentado culturas, realidades, pessoas, experiências e lugares aqui e ao redor do mundo. A senhora me oportunizou muitos sonhos! Transformou minha trajetória. És incrível!

Gratidão à Universidade de Brasília pela oportunidade de uma Educação de excelência, onde a “balbúrdia” transforma histórias de vida. Gratidão aos colegas, professores e servidores do PGPDS pela oferta de um programa de pós-graduação de qualidade. Agradeço, de forma muito especial e carinhosa, aos meus colegas do Laboratório de Psicologia Escolar, Lorena, Matheus, Jéssica, Fred, Léo e Maurício pelas aprendizagens, viagens, projetos, partilhas de sorrisos, besteiras, angústias e afetos. Obrigada por terem tornado esse caminhar mais leve.

Gratidão à Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) pela oportunidade de viver o chão da escola pública, aprender e contribuir por meio da Psicologia Escolar. Gratidão às minhas colegas psicólogas escolares ingressantes da SEDF pela parceria e apoio. Sou grata às psicólogas (os) e pedagogas da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem da Regional

de Sobradinho, pelos conhecimentos, trocas e apoio constante nesse processo de mestrado. E por fim, mas não menos importante, expresso minha gratidão imensa à Escola Classe Sonhém de Cima, em nome de Cida, pedagoga e super parceira de trabalho, e à Socorro, minha diretora maravilhosa, sensível, paciente e compreensiva, por entender meu processo, meu tempo e, principalmente, minhas ausências. Obrigada por confiar em mim e acreditar em meu trabalho.

Gratidão às professoras Fabrícia, Lígia Feitosa e Carla Andrea por terem aceitado o convite para participar da minha banca, com muita disponibilidade e carinho. E, Carlinha... eu sempre soube que você estaria presente nesse momento. Eu lembro que meu sonho do Mestrado teve mais cor depois que tive a oportunidade de te conhecer, de aprender tanto contigo e de me espelhar nessa psicóloga escolar, pesquisadora, professora e ser humano incrível que és. Obrigada por acreditar em mim desde à época de estágios e por me incentivar nesse sonho, que é nosso!

Expresso minha gratidão também ao Decanato de Pós-Graduação da Universidade de Brasília por ter financiado viagens para estudos e pesquisas no cenário internacional. Obrigada pela oportunidade de fazer “balbúrdia” fora do Brasil.

#EleNão

...

RESUMO

O perfil profissional do psicólogo escolar tem requerido constantes estudos e atualizações, especialmente pela necessidade do desenvolvimento de competências cada vez mais articuladas aos diversos contextos educacionais que se transformam em meio às complexas conjunturas econômicas, sociais e políticas da realidade brasileira. Esse cenário reflete-se nas situações desafiadoras com as quais psicólogo escolar lida em seu cotidiano de trabalho, solicitando-lhe uma formação mais ampliada que se desdobre em maior clareza de seu papel, funções e atividades. A literatura em Psicologia Escolar refere que há pouca clareza no tocante às especificidades desse perfil, bem como escassez de estudos, destacadamente, em contextos regionais, a exemplo do estado do Piauí, alertando para a necessidade de se repensar as reais articulações entre a formação e prática. Diante dessa realidade, o presente estudo teve como objetivo geral: investigar indicadores do perfil profissional do psicólogo escolar no contexto piauiense. Como objetivos específicos, propôs-se a: (a) identificar as principais práticas que caracterizam a atuação profissional do psicólogo escolar no contexto piauiense; (b) analisar os indicadores de competências técnicas, teóricas e transversais que caracterizam a atuação dos psicólogos escolares do contexto piauiense; (c) construir uma proposta de perfil profissional para os psicólogos escolares do contexto piauiense. Por meio dos pressupostos metodológicos da abordagem qualitativa, foram realizadas entrevistas, bem como a aplicação de um questionário eletrônico com as participantes. As informações recolhidas foram analisadas à luz da Psicologia histórico-cultural do Desenvolvimento Humano e da Psicologia Escolar Crítica. A partir dos resultados encontrados, como desdobramentos do estudo, elaborou-se uma proposta de perfil e de competências em Psicologia Escolar, em uma perspectiva crítico-emancipatória, de modo a subsidiar ações futuras no âmbito das formações inicial e continuada e da atuação profissional do psicólogo escolar no Piauí. Também foram sugeridas orientações para formação e atuação, que podem ser úteis ao enfrentamento dos desafios do cotidiano

escolar. Pretende-se, a partir dessa pesquisa, fomentar debates sobre a elaboração de políticas educacionais que visem à inserção do psicólogo escolar em instituições de ensino no Piauí.

Palavras-chave: Psicologia Escolar Crítica; Perfil Profissional; Competências do psicólogo escolar; Atuação em Psicologia Escolar, Formação em Psicologia Escolar.

ABSTRACT

The professional profile of the school psychologist has required constant studies and updates, especially due to the need to develop competences increasingly linked to the various educational contexts, whose realities are transformed in the middle of the complex economic, social and political conjunctures of the Brazilian reality. This scenario is reflected in the challenging situations that school psychologists deal with in their daily work, asking them for a broader education that unfolds more clearly in their role, functions and activities. The literature on School Psychology states that there is little clarity regarding the specificities of this profile, as well as the lack of studies, especially in regional contexts, such as the state of Piauí, alerting to the need to rethink the real articulations between the formation and practice. Given this reality, the present study aimed to investigate indicators of the professional profile of the school psychologist in the Piauí context. As specific objectives, it was proposed to: (a) identify the main practices that characterize the professional performance of the school psychologist in the Piauí context; (b) analyze the indicators of technical, theoretical and transversal skills that characterize the performance of school psychologists in the Piauí context; (c) construct a professional profile proposal for school psychologists in the Piauí context. Through the methodological assumptions of the qualitative approach, interviews were conducted, as well as the application of an electronic questionnaire with the participants. The information collected was analyzed in the light of the Historical-Cultural Psychology of Human Development and Critical School Psychology. From the results found, as consequences of the study, a proposal of profile and competences in School Psychology was elaborated, in a critical- emancipatory perspective, in order to subsidize future actions in the ambit of the initial and continuous formation and the professional performance of the School. school psychologist in Piauí. Guidance was also suggested for training and performance, which may be useful in facing the challenges of daily school life. Based on this research, it is intended to foster debates on the

elaboration of educational policies aimed at the insertion of the school psychologist in educational institutions in Piauí.

Keywords: Critical School Psychology; Professional Profile; Competences of the school psychologist; Performance in School Psychology, Training in School Psychology.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	iv
AGRADECIMENTOS	v
RESUMO	ix
ABSTRACT	xi
LISTA DE TABELAS	xiv
LISTA DE FIGURAS	xvi

CAPÍTULOS

I – INTRODUÇÃO	17
A Psicologia Escolar que se apresenta ao Piauí: História, formação e desafios da inserção e atuação profissional	17
II – REVISÃO DA LITERATURA EM PSICOLOGIA ESCOLAR	33
Psicologia Escolar Crítica: Buscas sistemáticas em bases de dados	33
Análises das produções da revisão de literatura	40
III- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	56
O Perfil Profissional do Psicólogo Escolar: Discussões à luz da Psicologia histórico-cultural e da Psicologia Escolar Crítica	56
A Formação e Atuação do Psicólogo Escolar Crítico: Contribuições teórico-metodológicas do Grupo de Trabalho de Psicologia Escolar e Educacional da ANPEPP	70
IV- QUESTÕES DE PESQUISA E OBJETIVOS DO ESTUDO	114
Problematização	114
Questões de pesquisa	115

Objetivo Geral	115
Objetivos Específicos	116
V – METODOLOGIA	117
Pressupostos Teórico-Metodológicos	117
Procedimentos de Construção das Informações do Estudo 1 e Estudo 2	122
Questionário (Estudo 1)	124
Entrevista (Estudo 2)	125
Contexto de Pesquisa	129
Estudo 1	129
Caracterização das Participantes	133
Estudo 2	135
Cenário A	135
Caracterização das Participantes	143
Cenário B	145
Caracterização das Participantes	152
Procedimentos para a Análise das Informações	153
VI – DISCUTINDO OS RESULTADOS	155
VII – CONSIDERAÇÕES FINAIS	203
REFERÊNCIAS	210
ANEXOS	227
Anexo 1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	227
Anexo 2. Questionário eletrônico	228
Anexo 3. Roteiro de Entrevista Semiestruturada	234

LISTA DE TABELAS

1. Caracterização de Estudos Encontrados nas Bases de Dados Nacionais que Apresentam Indicadores sobre Perfil Profissional do Psicólogo Escolar
2. Capítulos do livro “Psicologia Escolar: Novos Cenários e Contextos de Pesquisa, Formação e Prática” (2009) que Apresentam Indicadores sobre o Perfil Profissional do Psicólogo Escolar
3. Capítulos do livro “Psicologia Escolar: Identificando e superando barreiras”(2011) que Apresentam Indicadores sobre o Perfil Profissional do Psicólogo Escolar.
4. Capítulos do livro “Psicologia Escolar: Desafios e bastidores da educação pública” (2014), que Apresentam Indicadores sobre o Perfil Profissional do Psicólogo Escolar.
5. Capítulos do livro “Psicologia Escolar Crítica: Teoria e prática nos contextos educacionais” (2016) que Apresentam Indicadores sobre o Perfil Profissional do Psicólogo Escolar.
6. Capítulos do livro “Psicologia Escolar Crítica: Atuações Emancipatórias nas Escolas Públicas” (2018) que Apresentam Indicadores sobre o Perfil Profissional do Psicólogo Escolar
7. Síntese das Etapas e Procedimentos para a Construção das Informações da Pesquisa
8. Dimensões do Questionário em Escala Likert (Estudo 1) e das Entrevistas Semiestruturadas (Estudo 2)
9. Participantes do Estudo 1
10. Distribuição/lotação de Psicólogos Escolares por Nível de Escolarização
11. Caracterização das Participantes do Cenário A
12. Detalhamento do quantitativo de escolas por Gerência Regional de Ensino da SEDUC-PI
13. Caracterização dos Participantes do Cenário B
14. Proposta de Perfil Profissional em Psicologia Escolar

LISTA DE FIGURAS

1. Idade das participantes
2. Gênero das participantes
3. Nível de escolarização de atuação
4. Tipo de instituição de atuação
5. Tempo de atuação em Psicologia Escolar
6. Instituição de formação inicial em Psicologia
7. Tempo de conclusão da formação inicial em Psicologia
8. Experiências em Psicologia Escolar na formação inicial
9. Experiências em Psicologia Escolar na formação continuada
10. Atividades sempre realizadas ou realizadas com frequência
11. Atividades não realizadas ou pouco realizadas
12. Competências teóricas e técnicas mobilizadas com frequência na atuação
13. Competências teóricas e técnicas menos mobilizadas na atuação
14. Competências transversais mobilizadas com frequência na atuação

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

A Psicologia Escolar que se apresenta ao Piauí: História, formação e desafios da inserção e atuação profissional

Nesta seção que introduz a presente pesquisa de mestrado, pretende-se apresentar a trajetória da Psicologia Escolar no Piauí, com destaque para os contextos e características da formação e os desafios à inserção e atuação profissional. Acredita-se que esse debate pode fornecer subsídios para fortalecer a identidade do psicólogo escolar piauiense, bem como fomentar a presença deste profissional em diferentes espaços educativos, especialmente nos cenários da educação pública do estado. Para tanto, considera-se relevante apresentar uma breve contextualização histórica acerca da relação entre a Psicologia e a Educação no contexto do Brasil e, em especial, do Piauí, e evidenciar as principais perspectivas contemporâneas de atuação em Psicologia Escolar, que vem construindo uma práxis crítica e política cada vez mais fortalecida na atualidade (Antunes, 2011; Barbosa, 2012; Marinho-Araujo, 2015, 2016; Marinho-Araujo & Almeida, 2014; Silva, 2009).

Historicamente, a Psicologia Escolar vivenciou diversas reformulações paradigmáticas nos percursos da identidade profissional, com vistas à construção de uma atuação crítica e política. As transformações pelas quais vem passando a área continuam sendo alvo de diversos estudos e pesquisas nos últimos anos, discutindo e as lacunas, tensionamentos e avanços na formação e atuação do psicólogo escolar (Amendola, 2009; Barbosa, 2007; Bernardes, 2012; Braz Aquino, Lins, Cavalcante & Gomes, 2015; Cavalcante & Braz-Aquino, 2019; Dazzani, 2010; Freitas, 2017; Galvão & Marinho-Araujo, 2017; Guzzo, 1996; Marinho-Araujo, 2007, 2010, 2015; Medeiros & Aquino; Marinho-Araujo, 2007; Pereira & Pereira-Neto, 2003; Seixas, 2014; Tada, Sápia & Lima, 2010).

As transformações que orientaram a redefinição da identidade profissional do psicólogo escolar tiveram marcos históricos, ideológicos e políticos, especialmente após os movimentos sociais que marcaram a redemocratização do Brasil (Amendola, 2014; Antunes, 2008; Bernardes, 2012; Barbosa, 2012; Marinho-Araujo & Almeida, 2014). No final do século XX, as ideologias que orientavam o trabalho do psicólogo escolar em contextos educativos, apresentavam uma perspectiva fortemente individualizante, domesticadora e psicologizante, depositando no estudante a responsabilidade pelos insucessos escolares, e mascarando aspectos históricos, sociais e culturais na produção e manutenção dos problemas de escolarização (Dazzani, 2010; Barbosa, 2012; Guzzo, 2001; Marinho-Araujo & Almeida, 2014).

A partir da década de 1980, essa perspectiva de atuação reducionista começou a ser criticada por profissionais e organizações representativas (Patto, 1981, 1984, 1990). Em contraposição às correntes psicológicas hegemônicas, surge, nas décadas de 1990 e 2000, a Psicologia Escolar Crítica, que passou a defender concepções fundamentadas, principalmente, nos pressupostos do materialismo dialético, compreendendo a constituição do ser humano em seu contexto social, histórico e cultural, em detrimento da análise individualizada do fenômeno psicológico como algo predeterminado e imutável (Guzzo & Mezzalira, 2011; Marinho-Araujo, 2014; Martin-Baró, 1996; Parker, 2014). Esse movimento buscou repensar os modos de se conceber o homem, a sociedade e, inclusive, a escola, em sua função social e transformadora, defendendo um fazer em Psicologia que se comprometesse com as camadas mais desfavorecidas da sociedade.

Contemporaneamente, a literatura em Psicologia Escolar enfatiza o fortalecimento de uma prática atenta às características dos contextos educativos brasileiros; ao planejar ações contextualizadas a cada *lócus*, o psicólogo deve oportunizar o desenvolvimento dos sujeitos por meio de mediações qualitativamente diferenciadas e transformadoras. Coadunadas a esse compromisso com uma prática coerente com a realidade da escola, as produções da área têm se

esforçado em elaborar propostas de intervenção e ações institucionais, que se comprometam com o desenvolvimento humano dos diversos atores educativos (Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Moreira & Guzzo, 2014; Petroni & Souza, 2014). Em diversas regiões brasileiras, essas perspectivas de atuação, ancoradas em concepções críticas, têm subsidiado os psicólogos escolares a trabalharem de forma dinâmica, participativa e sistematizada nos diferentes espaços educacionais em que se inserem. (Araujo, 2003; Cavalcante & Braz-Aquino, 2013; Marinho-Araujo, 2014; Marinho-Araujo & Almeida, 2017; Petroni & Souza, 2014; Souza, 2011).

Acredita-se que os contemporâneos pressupostos teórico-práticos nos quais se ancora a Psicologia Escolar na realidade brasileira são pressupostos essenciais para fomentar o fortalecimento da área e a inserção de psicólogos escolares no cenário do Piauí, especialmente no que se refere à atuação em escolas da rede pública de educação. Serão apresentados os principais passos trilhados pela Psicologia Escolar no estado piauiense, visando evidenciar as especificidades da formação, destacando os avanços conquistados, bem como os principais desafios a serem superados.

A Relação entre a Psicologia e Educação no Piauí: Percursos de uma parceria histórica

No contexto piauiense, as particularidades da formação e atuação profissional vivenciadas pela Psicologia Escolar não se dissociaram daquelas percorridas historicamente no Brasil (Fernandes, 2011; Lemos, 2010; Silva, 2009). De forma a contextualizar a inserção de psicólogos escolares no cenário piauiense, faz-se pertinente apresentar, brevemente, os percursos de uma relação histórica entre a Psicologia e a Educação no Piauí.

Brito (1996) afirma que a história da Educação no Piauí relaciona-se estreitamente com a dinâmica de ocupação e colonização do estado. Sabe-se que o Piauí é o único estado da região Nordeste que foi colonizado do interior para o litoral, o que dificultou o acesso à mão de obra para o trabalho, especialmente os mais especializados, como profissionais para atuar com

atividades educativas, gerando diversas consequências para o desenvolvimento social, econômico e educacional da província.

Autores como Soares & Ferro (2003) e Soares (2004), afirmam que, no período colonial e imperial, o processo de inserção e consolidação das primeiras instituições educativas no Piauí foi permeado por adversidades que dificultaram a implantação de escolas na região, tendo em vista que a atividade rural oligárquica era, predominantemente, realizada por meio da pecuária, que não exigia força de trabalho qualificada. Além disso, as disputas e rivalidades pela posse de terras, bem como as lutas pela hegemonia do poder de algumas famílias sobre a região, se configuram como características marcantes desse período, gerando inúmeros fracassos às iniciativas empreendidas por padres jesuítas advindos da Coroa Portuguesa para letrar a população da região.

Mesmo com o advento da república, a autonomia de estados e reformas de ensino em âmbito federal e estadual (como a Reforma de Benjamin Constant, em 1880; o Código de Eptácio Pessoa em 1901; o decreto estadual de Arlindo Nogueira, em 1901), os principais desafios para o enfrentamento do analfabetismo no Piauí foram a falta de recursos e o quadro insuficiente de educadores qualificados para atuar nos primeiros anos da escolarização formal, antes denominado de *educação primária* (Brito, 1996). O autor ainda pontua que, no que se refere à profissionalização, especialmente no século XIX, foram diversas as tentativas para implementar Escolas Normais para a formação de professores para atuar na Educação Básica; contudo, havia grande desinteresse da população da região por esse tipo de formação. Já no século XX, em 1908, foi criada a Sociedade Auxiliadora de Instrução. Essa instituição de escolarização pública não governamental foi criada em 1908 por um grupo de estudiosos da área da educação, tornando-se responsável pela formação docente no estado (Soares & Ferro, 2003). Posteriormente, ofereceu subsídios para a implantação das Escolas Normais, iniciadas em 1909 e oficializadas por meio da Lei nº 548/1910 (Brito, 1996).

A Psicologia foi incluída no currículo da Escola Normal em 1922, ministrada no 3º ano de curso, com foco em oferecer subsídios para o ensino da Pedagogia (Macedo, Fernandes & Araújo, 2009). Conforme esses autores, inicialmente, a disciplina era denominada Pedagogia (noções de Psicologia), denotando uma área meramente complementar à Pedagogia. Em 1928, os conteúdos referentes à ciência psicológica, associados à Pedagogia, foram transformados em disciplina específica intitulada Psicologia Educacional, lecionada no 2º e 3º ano nas Escolas Normais piauienses. (Macedo, Fernandes & Araújo, 2009).

Apesar dos indícios históricos que estreitaram a relação entre a Psicologia e a Educação no contexto das Escolas Normais do Piauí, os primeiros psicólogos adentraram ao estado apenas na década de 1970, formados em diferentes unidades federativas do país, principalmente, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Pernambuco e Paraíba (Macedo, Fernandes, & Araújo, 2009). A maioria desses psicólogos retornava ao Piauí, estado de origem para grande parte, e atuavam junto aos cenários organizacional, clínico ou no desenvolvimento de projetos assistencialistas à população infanto-juvenil. Neste período de inserção inicial, não há indícios da atuação de psicólogos em contextos educativos.

Psicólogos pioneiros como o Coronel Cleto Carneiro Baratta Monteiro, que possuía formação em Recursos Humanos e psicotécnico diplomado pela Escola de Saúde do Exército do Rio de Janeiro, contribuiu, substancialmente, para a implementação da psicometria no Piauí. Em 1976, à pedido do então Governador Dirceu Arcoverde, o Coronel deixou o Exército para compor o quadro de funcionários técnicos do Departamento de Trânsito do estado, em atividades de avaliação psicométrica para consecução da Carteira Nacional de Habilitação (Macedo, Fernandes, & Araújo, 2009). Outra pioneira, Margit Ellen Reinecke de Alverga, psicóloga pela Universidade Federal de Minas Gerais, desenvolvia ações clínicas e sociais com crianças e adolescentes, no período de 1973 a 1978, na cidade de Teresina (Macedo, Fernandes, & Araújo, 2009).

No ano de 1986, ocorreu a contratação da primeira psicóloga escolar do estado, Sílvia Morais Paranaguá, no Instituto Batista Correntino, localizado na cidade de Corrente, interior sul do estado. Anos depois, em 1989, há registros da inserção da psicóloga Delite Conceição Rocha Barros na mesma instituição escolar. À época, as ações desenvolvidas pelas referidas psicólogas escolares seguiam os mesmos rumos da Psicologia Escolar brasileira, com ênfase em uma perspectiva psicométrica e no acompanhamento às queixas escolares e dificuldades de aprendizagem dos estudantes (Lemos & Silva, 2017; Silva, 2009).

No final da década de 1990, foram criados os primeiros cursos de graduação em Psicologia na cidade de Teresina, última capital do Nordeste a ter o curso implantado (Silva, 2009). No ano de 1998, foram inaugurados os cursos de Psicologia na Universidade Estadual do Piauí – Faculdade de Ciências Médicas (FACIME-UESPI), e na Faculdade Santo Agostinho (FSA)¹. Atualmente, ambas as instituições ofertam disciplinas e estágios curriculares supervisionados nas diferentes áreas da Psicologia, em caráter obrigatório, inclusive em Psicologia Escolar, apresentando ênfases curriculares robustas na referida área (Cacau, Carvalho & Marinho-Araujo, 2019, no prelo).

No atual cenário formativo, o Piauí conta com um total de 16 Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem o curso de Psicologia, distribuídos em cinco cidades do interior e na capital. Pode-se assinalar também a criação de diversas opções para formação continuada, especialização, extensões e desenvolvimento de pesquisa, oportunizadas por essas IES e por associações científicas, ampliando o escopo teórico-prático em prol do fortalecimento da Psicologia Escolar no estado (Cacau, Carvalho & Marinho-Araujo, 2019, no prelo).

Segundo o Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no ano de 2012, foi certificado o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Humano, Psicologia Educacional e

¹ Hoje Centro Universitário Santo Agostinho (UNIFSA)

Queixa Escolar – PSQUED, instituído junto à Universidade Federal do Piauí – Campus Ministro Reis Velloso em Parnaíba, um dos primeiros grupos de estudos e pesquisas do estado com produção destinada à Psicologia Escolar. No ano de 2015, foi aprovado, na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), o projeto de extensão “Liga Acadêmica de Psicologia Escolar Educacional”, de autoria da Professora Camila Siqueira Cronemberger Freitas. Em 2016, o projeto certificou-se junto ao CNPq e passou a ser denominado Grupo de Estudos e Pesquisas Psicologia e Processos Educativos – PSIPED, empreendendo investigações sobre a atuação do psicólogo escolar, educação inclusiva e processos de ensino e aprendizagem (Cacau, Carvalho & Marinho-Araujo, 2019, no prelo).

Além disso, também em 2016, foi inaugurada a primeira turma de especialização em Psicologia Escolar Educacional, junto ao Instituto de Ciências Jurídicas e Sociais Professor Camillo Filho (ICF), instituição privada de Educação Superior da capital piauiense. A turma contou com aproximadamente 25 cursantes, entre estudantes de Psicologia e profissionais que atuavam em diferentes contextos educacionais, desde a Educação Básica, ao Ensino Técnico Profissionalizante e Educação Superior, além de profissionais ligados às políticas públicas de assistência social, oriundos também do interior do estado (Cacau, Carvalho & Marinho-Araujo, 2019, no prelo).

Em meio a esse cenário promissor no ano de 2016, envolvendo ações e projetos profícuos de ensino, pesquisa e extensão foi fundado o primeiro (e único, até o ano de 2019) Programa de Pós-Graduação em Psicologia do estado - PpgPsi/UFPI, na Universidade Federal do Piauí, Campus Ministro Reis Velloso. Localizado no litoral norte do estado, no município de Parnaíba, o referido programa teve como objetivo responder às necessidades formativas dos psicólogos escolares atuantes no cenário piauiense. A primeira turma iniciou suas atividades no primeiro semestre letivo de 2017. O PpgPsi/UFPI, atualmente, é estruturado em duas linhas de pesquisa: (a) Processos psicossociais e sua avaliação em diferentes contextos; e (b) Psicologia,

Saúde Coletiva e Processos de subjetivação. A formação em Psicologia Escolar se insere junto à linha de pesquisa de Processos Psicossociais, ofertada por docentes que investigam temas diversos concernentes à área, a exemplo de: “Avaliação psicossocial e neurocognitiva em contextos educacionais”; “Psicologia, políticas educacionais e processos de escolarização”; “Atuação e formação do psicólogo escolar em uma perspectiva crítica” e “Psicologia Escolar em contextos emergentes”. Como componente curricular do Programa, destaca-se a disciplina optativa “Processos Psicossociais em contextos escolares e educacionais: Perspectiva crítica”, com carga horária de 60 horas, o que se apresenta como indicador favorável ao fortalecimento de trajetórias formativas que oportunizem o desenvolvimento de um perfil crítico e político de psicólogos escolares piauienses.²

Em 2017, iniciou-se a Liga Acadêmica de Psicologia Escolar em uma IES privada desta unidade federativa, a LIAPSEE-PI - Liga Acadêmica de Psicologia Escolar e Educacional do Piauí. Neste mesmo ano, foi instituída, em assembleia geral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), a primeira representação da referida associação de toda região Nordeste, inaugurando a Representação Piauiense da ABRAPEE, de modo a contribuir para o desenvolvimento da Psicologia Escolar do estado como área de atuação, estudos e pesquisas.

Os encontros ocorrem por meio de assembleias periódicas, eventos bienais e oferta de cursos e palestras. Em agosto de 2018, a Representação Piauiense da ABRAPEE realizou seu primeiro encontro regional intitulado “Psicologia Escolar Educacional no Piauí: Revendo histórias, firmando compromissos”, sob a coordenação da Professora Carla Andréa Silva. No tocante à publicização científica e disseminação de práticas exitosas em Psicologia Escolar, destaca-se o evento “Trilhas da Psicologia Escolar e Educacional no Piauí” que, desde o ano de

² Informações retiradas do site institucional da Universidade Federal do Piauí. <https://ufpi.br/pos-graduacao>

2013, congrega e capacita, de forma pioneira no estado, psicólogos, graduandos e demais profissionais da educação que atuam e pesquisam na intersecção Psicologia e Educação.

A formação e atuação dos psicólogos vem se fortalecendo em todo o estado, especialmente, na capital de Teresina. Essa expansão também tem ocorrido nos municípios do interior piauiense, especialmente com a ampliação da oferta e do acesso às IES que expandiram a formação em Psicologia para diversas regiões do estado³. Para esta pesquisa, em levantamento realizado em 2019, foram localizados 102 psicólogos escolares atuantes em instituições educativas no estado do Piauí. Deste panorama, observa-se que o contexto da educação privada tem abarcado o maior quantitativo de profissionais (Fernandes, 2011; Silva, 2009); em contrapartida, a rede pública estadual de educação conta com apenas 09 psicólogos escolares para atuar junto à, aproximadamente, 668 unidades escolares⁴.

A Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Piauí (SEDUC), bem como a Secretaria Municipal de Educação do estado, órgãos da administração pública responsáveis pelo sistema de ensino no estado e na capital, não realizam concursos públicos para a área de Psicologia. Apenas a SEDUC realiza contratações de psicólogos escolares desde o ano de 2014, por meio de processos seletivos simplificados; ocorreram contratações no primeiro semestre de 2019. Em contrapartida, a rede particular tem, historicamente, ampliado a oferta de vagas para psicólogos escolares (Lemos & Silva, 2017). Essa discrepância sinaliza a necessidade de um maior engajamento da categoria profissional na discussão e elaboração de políticas públicas que possam fomentar a inserção de psicólogos escolares nesse contexto.

Apesar dos avanços, o cenário piauiense apresenta múltiplos desafios no que tange aos indicadores de desenvolvimento humano e aspectos educacionais (serão apresentados mais

³ Informações obtidas em abril de 2019, no portal eletrônico do Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (<http://emec.mec.gov.br>)

⁴ Informações obtidas de acordo com análise do Parecer CEE/PI – 234/2017 (Conselho Estadual de Educação) que dispõe sobre a autorização de funcionamento das unidades escolares integrantes da rede pública estadual de ensino do Piauí,

detalhadamente no Capítulo da Metodologia), convidando a Psicologia Escolar, em seu compromisso ético-político, a contribuir com a transformação desta realidade complexa e multideterminada (Fernandes, 2011; Fonseca et al, 2018; Lemos & Silva; Silva, 2009). Acredita-se que, nesse contexto, o psicólogo escolar pode contribuir com ações voltadas para a melhoria da qualidade da educação ofertada, a exemplo da elaboração de políticas educacionais, formação continuada de gestores e professores, fortalecimento de práticas educacionais coletivas e institucionais que promovam o desenvolvimento e otimização das mediações pedagógicas, em uma perspectiva crítica e preventiva (Marinho-Araujo, 2010, 2014, 2015).

A literatura tem apontado que poucos são os estudos que se dedicaram a relacionar a atuação às características do perfil profissional do psicólogo escolar (Marinho-Araujo, 2007, 2015; Galvão & Marinho-Araujo, 2018; Nunes, 2016). A realidade histórica e emergente da área, continua a suscitar a necessidade de se repensar as reais articulações entre a formação e prática, oportunizando reflexões sobre a construção de um perfil profissional coadunado à realidade de trabalho no cenário educacional brasileiro.

A investigação acerca do perfil ganha relevância no contexto piauiense, a partir de alguns estudos realizados por pesquisadoras piauienses. Silva (2009) pesquisou o processo de inserção do psicólogo escolar em Teresina, constatando que essa presença foi recente se comparada ao histórico da área em outras regiões brasileiras. Verificou, ainda, que a formação em Psicologia no Piauí iniciou apenas em 1998, o que sugere que os profissionais encontravam-se em um momento inicial de inserção e estruturação da atuação no contexto escolares da região. Silva (2009) também evidenciou o quantitativo inexpressivo de psicólogos escolares em Teresina, localizados, majoritariamente, em escolas privadas, mantendo-se restrito a limitados espaços de atuação, bem como a ausência de regulamentações que subsidiassem a inserção desses profissionais em outros cenários educativos da cidade.

No tocante aos aspectos relacionados à prática Silva (2009) observou que os psicólogos escolares atuavam junto aos estudantes, familiares e professores, reconhecendo nas práticas das profissionais, as funções e papéis defendidos pela área. Contudo, a autora aponta que os participantes não relataram ações consideradas mais inovadoras na área, como assessorias e consultoria em Psicologia Escolar. Porém, observou-se que a pesquisa não demonstrou, de forma mais específica, as características do perfil e das competências profissionais que perpassam a atuação dos psicólogos escolares no estado do Piauí. Como desdobramentos, a autora sugere a realização de investigações que se comprometam com estudos mais específicas no tocante às perspectivas teóricas nas quais se sustentam o perfil profissional, bem como as especificidades da atuação dos psicólogos escolares em outras regiões do estado.

A pesquisa de Fernandes (2011) investigou os sentidos e significados produzidos pelo psicólogo escolar de Teresina acerca de sua atuação profissional. A autora verificou diversas contribuições desse profissional aos membros da comunidade. Contudo, observou a predominância de ações desenvolvidas com o aluno, como centro do processo educacional e, de forma menos recorrente, ações direcionadas aos outros atores.

Por meio dos relatos das participantes, a autora alerta sobre dificuldade relacionais entre outros profissionais do contexto escolar e o psicólogo escolar, especialmente o professor, o que, para Fernandes (2011), também se coloca como limitação para desenvolvimento de ações mais institucionais. Esse tipo de problema relacional pode sugerir a necessidade de se refletir acerca das competências necessárias para o psicólogo na superação dos obstáculos que se colocam às práticas no interior da escola. Por fim, a autora conclui que o espaço de atuação do psicólogo dentro da instituição escolar não está ainda delimitado com precisão e que seus percursos na realidade piauiense ainda estão em processo de constituição. Ela sugere que há inúmeros descompassos entre as propostas da área e seu diálogo com a realidade de trabalho do psicólogo escolar.

O resultados dos referidos estudos reforçam o argumento de que, para viabilizar o desenvolvimento de ações mais voltadas às transformações relacionais e institucionais, é necessário refletir sobre as habilidades, competências, conhecimentos, valores, características pessoais, interpessoais, modos de ser e de agir, capacidades analíticas e técnicas desenvolvidas ao longo da formação, como aspectos importantes para a composição do perfil profissional dos psicólogos escolares. Esse perfil, na perspectiva que se defende no presente trabalho, é compreendido a partir de um contexto específico de atuação, um dado momento histórico e social que se modifica constantemente, associados à identidade profissional da área e à história de vida de um sujeito em constante transformação. Acredita-se que refletir acerca dos indicadores do perfil profissional do psicólogo escolar no Piauí, por meio dos quais as competências são desenvolvidas, é também atuar em prol da transformação do sujeito em sua trajetória de vida, para além do desenvolvimento profissional e um saber fazer.

O interesse acerca da temática do perfil e das competências associa-se à trajetória formativa, acadêmica e profissional da pesquisadora. No período da conclusão do curso de Psicologia na Universidade Estadual do Piauí, após dois anos de experiência de estágio em Psicologia Escolar em uma escola privada de Teresina, interessei-me em investigar sobre a atuação do psicólogo escolar frente à queixa escolar, na ocasião do trabalho de finalização da graduação.

À época da pesquisa foi possível problematizar práticas que reforçavam intervenções voltadas, fundamentalmente, para a queixa escolar, ancoradas em um discurso de fracasso, pautado nas dificuldades de escolarização localizadas nos estudantes e demandadas pela escola para a resolução do profissional de Psicologia. Observei que os psicólogos escolares apresentavam concepções coadunadas à Psicologia Escolar crítica; contudo, as práticas profissionais realizadas mantinham um viés adaptacionista, historicamente criticado pela área, ainda que apresentassem ações bem-sucedidas, com outros atores educacionais.

A maioria das demandas escolares da instituição que atuei eram direcionadas ao Serviço de Psicologia Escolar que responsabilizava-se, prioritariamente, pelo atendimento de situações-problema, a exemplo de: estudantes encaminhados por questões ‘disciplinares’ de sala de aula, dificuldades de escolarização, baixo desempenho acadêmico, necessidade de organização de rotinas de estudo, mediação de conflitos e problemas familiares e relacionais. Muitas dessas ações confundiam-se com atividades da Orientação Educacional ou com expertises que adentravam à outras áreas do conhecimento, extrapolando as especificidades da Psicologia Escolar.

Ainda que se considere algumas dessas atividades tradicionais importantes na atuação do psicólogo escolar (Martinez, 2009, 2010), comecei a questionar-me acerca do real papel da Psicologia Escolar na realidade educacional. Essa conjuntura gerou inquietações com relação à identidade do psicólogo escolar, especialmente em relação à proposição de um perfil profissional ampliado, articulado às dimensões mais institucionais e políticas de atuação, para além da resolução de queixas ou conflitos escolares.

Esse cenário suscitou a necessidade de buscas por paradigmas teóricos e metodológicos que sustentassem uma reorientação da prática profissional na direção de uma atuação crítica e institucional, do fracasso para a cultura do sucesso (Libâneo, 2015; Marinho-Araujo, 2010, 2014a, 2015; Possato, 2019) e que se ampliassem para cenários da educação pública. Essas vivências, do estágio à contratação profissional em Psicologia Escolar, mobilizaram o interesse pelo estudo acerca da temática do perfil e competências profissionais de psicólogos escolares no contexto piauiense.

Em meio a esse movimento de procura por formações continuadas que fortalecessem novos rumos para a minha prática profissional, em 2017, ingressei no Mestrado do Programa de Pós-graduação em Processos do Desenvolvimento Humano e Saúde (PGPDS), do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (UnB), sob a orientação da professora Dr^a. Claisy

Maria Marinho-Araujo. A inserção no Laboratório de Psicologia Escolar, do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, oportunizou a possibilidade de trabalhar com referências nacionais e internacionais da área e com experiências da Psicologia Escolar em diversos contextos de atuação, como as escolas da rede pública do Distrito Federal.

Alguns meses depois, tive a oportunidade de ser aprovada em um concurso público para psicóloga escolar da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), compondo as Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA) juntamente com pedagogas. O cargo de psicólogo escolar na SEDF foi institucionalizado na rede pública estadual em 1968 e, desde então, esses profissionais vêm protagonizando avanços significativos dentro de instituições escolares, envolvendo-se ativamente na discussão e elaboração de políticas públicas de inserção e formação continuada; documentos diretrizes institucionais de atuação, ancorados em perfil profissional claro (Araujo, 2003; Bauchspiess, 2019; GDF, 2010; Freitas, 2017; Neves, 2011; Nunes, 2016; Maia, 2017; Penna-Moreira, Neves & Marinho-Araujo, 2011; Silva, 2015). Tal envolvimento oportunizou maiores aproximações com o cenário da educação pública, ao observar a potência de ação da Psicologia Escolar nesse contexto, bem como o amplo escopo de conquistas políticas e educacionais, em um coletivo profissional engajado com as transformações da área.

A respeito da relevância social e científica, pretende-se fomentar a construção de novos conhecimentos no âmbito da Psicologia Escolar, podendo impactar a elaboração de políticas públicas de inserção profissional de psicólogos escolares na rede pública de educação do estado, por meio da construção de indicadores do perfil e das competências em Psicologia Escolar. A partir dos resultados apontados por Silva (2009) e Fernandes (2011) essa pesquisa pode oportunizar desdobramentos mais específicos no tocante às características de perfil e de competências que possam nortear as práticas dos psicólogos escolares, fomentando uma atuação mais consciente, planejada e intencional. Esses indicadores também podem oferecer

aportes para a formação inicial e continuada e subsidiar o planejamento de mediação do desenvolvimento humano adulto, à luz das perfil esperado. Além disso, também pode-se sugerir orientações formativas e técnicas que possam ser úteis à atuação profissional.

A presente pesquisa foi fundamentada teórica e metodologicamente na literatura contemporânea em Psicologia Escolar crítica (Cavalcante & Braz-Aquino; 2019; Dazzani, 2010; Freitas, 2017; Feitosa, 2017; Guzzo, 2005, 2011; Guzzo, Moreira & Mezzalira, 2011; Marinho-Araujo, 2003, 2014a, 2015; Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Marinho-Araujo & Neves, 2007; Mitjans Martínez, 2009, 2010; Neves, 2009; Neves et al, 2018; Sant'Ana & Guzzo, 2014; Souza, Petroni, Dugnani, Barbosa & Andrada, 2014) e na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano (Vygotsky, 1931/2012, 1982/2004, 1982/2012, 1983/2012, 1984/2012; Leontiev, 1972, 1978/2004; Luria, 1976/2013).

Como objetivo geral, o referido estudo investigou o perfil profissional do psicólogo escolar no contexto piauiense visando a construção de indicadores para atuação e formação em uma perspectiva crítica e institucional. Os objetivos específicos foram: (a) identificar as principais práticas que caracterizam a atuação profissional do psicólogo escolar no contexto piauiense; (b) analisar os indicadores de competências técnicas, teóricas e transversais que caracterizam a atuação dos psicólogos escolares do contexto piauiense; (c) construir uma proposta de perfil profissional para os psicólogos escolares do contexto piauiense. Esses objetivos foram investigados por meio da aplicação de um questionário eletrônico com profissionais de diversas regiões do estado do Piauí e, posteriormente, a realização de entrevistas com psicólogas escolares que atuavam em uma instituição educativa privada e em escolas da Secretaria de Educação e Cultural do estado do Piauí.

Esta dissertação foi organizada em sete capítulos. O primeiro capítulo é dedicado à introdução, que apresenta as particularidades da Psicologia Escolar no Piauí, destacando os percursos históricos de inserção, formação e atuação no estado, bem como apresentação e

justificativa acerca dos principais pontos da pesquisa, articulando-a à trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora. O segundo capítulo apresenta uma revisão de literatura em Psicologia Escolar, por meio de buscas nas principais bases de dados acadêmicas, visando a apresentação de estudos realizados nos últimos dez anos sobre a atuação do psicólogo escolar em uma perspectiva crítica. O terceiro capítulo que fundamenta teoricamente esta pesquisa dedica-se a apresentar os pressupostos teóricos-epistemológicos para a compreensão do perfil profissional do psicólogo escolar, à luz da perspectiva histórico-cultural do Desenvolvimento Humano e da Psicologia Escolar crítica, utilizando, destacadamente, as contribuições dos estudos do Grupo de Trabalho de Psicologia Escolar e Educacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP).

O quarto capítulo elucida as problematizações que originaram as questões de pesquisa e os objetivos do estudo. No quinto capítulo, são discutidos os referenciais teórico-metodológicos que orientaram a investigação e, posteriormente, também são apresentados os procedimentos para a construção das informações no Estudo 1 e Estudo 2, bem como o contexto e os participantes dos estudos, explicitando os percursos para a interpretação e análise das informações recolhidas no campo de pesquisa.

O sexto capítulo dedicou-se à apresentação e discussão dos resultados. Neste momento foram debatidos os principais indicadores da atuação e das competências teóricas, técnicas e transversais das psicólogas escolares do contexto piauiense, de forma a contemplar os objetivos propostos nesta pesquisa. O sétimo e último capítulo apresenta as considerações finais, ressaltando os resultados alcançados por meio da apresentação de uma proposta para o perfil profissional do psicólogo escolar e de indicadores que possam nortear a atuação, com base nas competências elaboradas. Nesse capítulo, também são elucidados os desdobramentos da pesquisa e as sugestões para investigações futuras. Ao final do trabalho, são relacionados as referências bibliográficas e os anexos.

CAPÍTULO II

REVISÃO DE LITERATURA EM PSICOLOGIA ESCOLAR

Psicologia Escolar Crítica: Buscas em bases de dados nacionais e internacionais

As especificidades da atuação em Psicologia Escolar têm sido objeto de estudo de psicólogos e pesquisadores em diversas regiões brasileiras, compreendidas à luz de concepções teóricas e epistemológicas diversas, promovendo, historicamente, inúmeros avanços e redefinições na identidade profissional do psicólogo escolar (Anache, 2009; Asmassalan, 2019; Cavalcante & Braz-Aquino; 2019; David, 2017; Dazzani, 2010; Feitosa, 2017; Fleith, 2009, 2011; Guzzo, 2005, 2011; Guzzo, Moreira & Mezzalira, 2011; Marinho-Araujo, 2003, 2014, 2015; Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Marinho-Araujo & Neves, 2007; Mitjans Martínez, 2009, 2010; Neves, 2009; Neves & Almeida, 2003; Neves et al, 2018; Sant’Ana & Guzzo, 2014; Souza, Petroni, Dugnani, Barbosa & Andrada, 2014).

A identidade profissional assumida pela Psicologia Escolar permanece em um movimento contínuo de transformações, forjadas no interior dos cenários político-sociais que afetam a constituição de espaços educativos tradicionais e emergentes. Contemporaneamente, essa conjuntura que se reflete na realidade educacional do país, tanto no ensino público, como no ensino privado, tem exigido do psicólogo escolar, posições ideológicas, posturas e ações que se comprometam com a ressignificação de práticas e concepções hegemônicas psicologizantes, que fragmentam e naturalizam aspectos históricos, sociais e culturais da subjetividade, do desenvolvimento humano e da aprendizagem.

Acredita-se que esse compromisso político e social deve comparecer para além do campo das ideias, denúncias-no interior da escola, mas concretizados por meio de uma prática real, propositiva e vivificada, refletida na ação (Marinho-Araujo, 2007), com a comunidade escolar. Porém, é importante ressaltar que, se por um lado os debates da área continuam a

avançar e se fortalecer na direção de perspectivas mais dialéticas e críticas de atuação e formação (Barbosa & Marinho-Araujo, 2010; Braz-Aquino et al, 2018; Freitas, 2017; Guzzo, 2001, 2008, 2016; Marinho-Araujo, 2007; Martinez, 2009, 2010), por outro, a diversidade de concepções teóricas, metodológicas e epistemológicas presentes na Psicologia Escolar suscita a necessidade de discussões mais convergentes que se desdobrem em maior clareza acerca do perfil profissional que deve ser assumido, intencionalmente, pelo psicólogo escolar na atualidade, favorecendo a consistência da área e esclarecendo possibilidades e limites de atuação (Cavalcante & Braz-Aquino, 2019; Ferreira et al, 2019; Marinho-Araujo, 2014a, 2015, 2016; Marinho-Araujo & Almeida, 2017; Nunes, 2016; Souza, 2009).

Convocar a Psicologia Escolar a assumir delineamentos mais concretos no que se refere ao perfil profissional que necessita ser formado, face à complexidade do cenário educacional, é comprometer-se com o desenvolvimento de competências profissionais que ofereçam contribuições efetivas para a materialização da práxis psicológica (Dazzani, 2010; Guzzo, 2001; 2008; Galvão, 2014; Marinho-Araujo, 2007, 2010, 2014, Marinho-Araujo & Galvão, 2017; Nunes, 2016). Com o intuito de verificar sobre como têm sido empreendidas discussões relativas às interfaces entre a Psicologia Escolar e o perfil profissional, o presente capítulo tem como objetivo evidenciar um panorama de estudos e pesquisas em diversas regiões brasileiras, com vistas à qualificação e fortalecimento desse debate em uma perspectiva crítica e institucional (Araujo, 2003; Feitosa, 2017; Marinho-Araujo, 2015, 2014; Marinho-Araujo & Almeida, 2017; Nunes, 2016).

Procedeu-se a uma revisão de literatura, contemplando artigos científicos, dissertações e teses publicados nos últimos dez anos (2009/2019), por meio de buscas nas principais bases de dados acadêmico-científicas. Em um primeiro momento, foi realizado um levantamento das produções nacionais, nas seguintes bases de dados: (a) Scientific Eletronic Library Online - Brasil (SciELO); (b) Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde (Lilacs);

(c) Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PePSIC); (d) Biblioteca Nacional Brasileira de Teses e Dissertações (IBTD); (d) Portal de Periódicos do Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES-MEC). Para tanto, utilizaram-se os seguintes descritores: “Psicologia Escolar crítica” AND “perfil profissional”; “Psicologia Escolar crítica” AND “competências”; “Psicologia Escolar” AND “perfil profissional”; “Psicologia Escolar” AND “competências”; “Psicologia Educacional” AND “perfil profissional”; “Psicologia Educacional” AND “competências”. O resultado dessa busca apontou para 115 produções entre artigos, dissertações e teses.

Posteriormente, procedeu-se à análise dessas produções por meio da leitura dos títulos, resumos, palavras-chaves, sendo excluídos: (a) estudos duplicados; (b) publicações que não apresentavam como base teórico-metodológica a Psicologia Escolar crítica; (c) estudos realizados antes do ano de 2009; (c) pesquisas que não apresentavam articulações com a Psicologia Escolar e o perfil profissional ou competências; (d) publicações internacionais. Após esse processo foram selecionadas apenas 12 produções que se relacionavam diretamente ao perfil profissional do psicólogo escolar.

Verificou-se que, das produções selecionadas após a leitura dos textos na íntegra, a maioria que abordava especificamente a temática do perfil e das competências de psicólogos escolares era proveniente de estudos desenvolvidos pioneiramente pelo Laboratório de Psicologia Escolar da Universidade de Brasília (Galvão, 2014; Marinho-Araujo, 2010, 2015; Nunes, 2016) e da Universidade Federal do Pará (Santos, Menezes, Borba, Ramos & Costa, 2017; Santos, Menezes & Costa, 2019). Durante as buscas, não foram localizados estudos empreendidos no estado do Piauí, contexto em que foi desenvolvida a presente pesquisa de mestrado.

Em razão da escassez de produções acerca dessa temática, procedeu-se, em um segundo momento, à ampliação da revisão de literatura. Optou-se pela realização de novas buscas nas

referidas bases de dados, levando em consideração as publicações que apresentassem contribuições para compreensão do perfil e das competências para a atuação em Psicologia Escolar Crítica. Foram elencados novos descritores, incluindo o tema da atuação, como: “Atuação em Psicologia Escolar crítica” AND “perfil profissional”; “Atuação em Psicologia Escolar crítica” AND “competências”; “Atuação do psicólogo escolar; “AND “competências”; “Atuação do psicólogo escolar”; AND “perfil do psicólogo escolar”, por meio de diversas combinações entre esses descritores.

Apesar de se ter clareza da importância dos estudos acerca da formação (inicial e continuada) para a compreensão do perfil do psicólogo escolar, optou-se por destacar, nesta revisão, os estudos que apontavam indicadores sobre o perfil profissional por meio da atuação em Psicologia Escolar. Tem-se como argumento norteador para esta escolha as reflexões de Marinho-Araujo (2007, 2010, 2014a, 2015) ao afirmar que a identidade que o psicólogo escolar imprime às suas ações, funções, papéis e responsabilidades se coaduna, intrinsecamente, às características pessoais, profissionais, formativas, relacionais, interpessoais, éticas, estéticas, que se materializam e se desenvolvem na atuação profissional.

Isto posto, compreende-se que as práticas desenvolvidas pelos psicólogos escolares, em diversas regiões e lócus educativos, podem fornecer pistas e indicadores concretos sobre a identidade profissional assumida no cotidiano escolar, auxiliando na identificação de aspectos convergentes ou divergentes à perspectiva de atuação amplamente defendida contemporaneamente (Braz-Aquino et al, 2018; Cavalcante & Braz-Aquino; 2019; David, 2017; Dazzani, 2010; Feitosa, 2017; Guzzo, Moreira & Mezzalira, 2011; Marinho-Araujo, 2014, 2015; Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Neves, 2011; Neves, 2009; Neves et al, 2018; Sant’Ana & Guzzo, 2014; Souza, Petroni, Dugnani, Barbosa & Andrada, 2014).

Por meio desse novo processo de buscas a partir dos descritores associados à atuação, foram localizadas 395 produções nas bases de dados elencadas. Após a leitura dos títulos,

resumos e palavras-chave desse montante de produções, percebeu-se que havia grande diversidade de eixos temáticos que, em sua maioria, não se relacionavam aos critérios elencados para a revisão, aos objetivos e pressupostos teórico-metodológicos do presente estudo, como publicações sobre: (a) história da Psicologia Escolar; (b) atuação em Psicologia Escolar com foco de análises em constructos específicos, como as queixas e dificuldades escolares; (c) atuação em Psicologia Escolar em uma perspectiva de supervalorização do cuidado/tratamento da saúde mental do estudante em contexto escolar; (d) formação em Psicologia Escolar; (e) o perfil do professor; (f) o perfil comportamental de estudantes; (g) o perfil ou competências em outras áreas da Psicologia, como a Psicologia Organizacional, relacionando o conceitos de competências somente às habilidades e conhecimentos; (h) competências para leitura, escrita e desempenho acadêmico de estudantes e (h) atividades de docência em Psicologia realizada por psicólogos escolares em escolas de educação básica.

É importante pontuar que também foram realizadas leituras de produções que abordavam a temática do perfil profissional ou das competências, mesmo associadas a outras áreas do conhecimento, com vistas à apropriação de outros escopos teóricos, que não apenas no âmbito da Psicologia. Entretanto, constatou-se que essas produções se referiam a concepções de perfil voltadas, hegemonicamente, para caracterizações profissiográficas e sociodemográficas ou descrição de comportamentos e habilidades, o que se distancia da conceitualização teórica defendida nesta pesquisa.

Após novas análises, foram selecionadas 41 produções. Em seguida, estas foram lidas na íntegra de forma aprofundada, restando, posteriormente, 24 produções que auxiliam a compreender o perfil do psicólogo escolar por meio dos indicadores da atuação profissional, relacionando-se aos objetivos desta pesquisa de mestrado. Os estudos selecionados foram organizados na Tabela 1, a seguir, de acordo com: (a) título; (b) referência/ano de publicação; (c) tipo de produção e (d) instituição vinculada à publicação.

Tabela 1

Caracterização de Estudos Encontrados nas Bases de Dados Nacionais que Apresentam Indicadores do Perfil Profissional do psicólogo escolar.

Título da produção	Referência/Ano de publicação	Tipo de produção	Instituição pesquisadora
Psicologia e compromisso social: Reflexões sobre as representações e a identidade do psicólogo escolar/educacional	Souza (2009)	Artigo	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
A atuação de psicólogos na rede pública de educação: Concepções, demandas e inovações	Soares & Silva (2009)	Artigo	Universidade Federal de Uberlândia
Psicologia Escolar e Educacional: Compromissos com a realidade brasileira	Mitjás Martínez (2009)	Artigo	Universidade de Brasília
O que pode fazer o psicólogo na escola?	Mitjás Martínez (2010).	Artigo	Universidade de Brasília
Psicologia Escolar: Pesquisa e intervenção	Marinho-Araujo (2010)	Artigo	Universidade de Brasília
A Psicologia Escolar e a educação inclusiva: Uma leitura crítica	Dazzani (2010)	Artigo	Universidade Federal da Bahia
A atuação de psicólogos escolares na rede particular de ensino da cidade de Uberlândia – MG	Souza (2010)	Dissertação	Universidade Federal de Uberlândia
Representações sociais sobre a atuação do psicólogo escolar um estudo com profissionais da educação.	Ramos (2011).	Artigo	Universidade Federal de Santa Catarina
Psicologia Escolar: O desafio da crítica em tempos de cinismo	Brasil (2012)	Artigo	Universidade de São Paulo

Psicologia Escolar na Educação Superior: Panorama da atuação no Brasil	Bisinoto & Marinho-Araujo (2015).	Artigo	Universidade de Brasília
Psicologia Escolar e equipe gestora: Tensões e contradições de uma parceria	Petroni & Souza (2014)	Artigo	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Atuação de psicólogos escolares na rede pública de ensino: Concepções e práticas	Medeiros & Aquino (2011)	Artigo	Universidade Federal da Paraíba
Psicologia e Educação: O perfil da atuação dos psicólogos(as) nas escolas em Aracaju	Fonseca (2015)	Dissertação	Universidade Federal de Sergipe
Concepções e práticas de psicólogos escolares junto a docentes de escolas públicas.	Braz Aquino, Lins, Cavalcante & Gomes (2015)	Artigo	Universidade Federal da Paraíba
Psicologia Escolar para todos: A opção pela intervenção institucional	Marinho-Araujo (2015)	Artigo	Universidade de Brasília
Práticas exitosas em Psicologia Escolar: Indicadores da atuação na cultura do sucesso	Libâneo (2015).	Dissertação	Universidade de Brasília
Indicadores do perfil profissional do psicólogo escolar da Secretaria de Educação do Distrito Federal	Nunes (2016)	Dissertação	Universidade de Brasília
Mapeamento de competências do Psicólogo Escolar-	Santos, Menezes, Borba, Ramos & Costa (2017)	Artigo	Universidade Federal do Pará
Psicologia Escolar nos Institutos Federais: Contribuições para a atuação na Educação Superior	Feitosa (2017)	Tese	Universidade de Brasília

Psicologia Escolar em ONGs: Desafios Profissionais e Perspectivas Contemporâneas de Atuação	Galvão & Marinho-Araujo (2017)	Artigo	Universidade de Brasília e Centro Universitário de Ensino do Maranhão
Práticas favorecedoras ao contexto escolar: Discutindo formação e atuação de psicólogos escolares	Cavalcante & Braz Aquino (2019)	Artigo	Universidade de Brasília e Universidade Federal da Paraíba
Avaliação da importância e aplicabilidade de competências para psicólogos escolares e educacionais	Santos, Menezes & Costa (2019)	Artigo	Universidade Federal do Pará
O Psicólogo Escolar na Educação Infantil: Uma Proposta de Intervenção Psicossocial*	Mezzalira, Weber, Beckman & Guzzo (2019)	Artigo	Universidade Federal do Amazonas; Centro Universitário de Brasília; Pontifícia Universidade Católica de Campinas Centro Universitário de Ensino do Maranhão
<u>A Psicologia Escolar no ensino médio público: O rap como mediação</u>	Souza & Neves (2019)	Artigo	Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Análises das produções da revisão da literatura

No processo de buscas sistemáticas, foi possível observar uma diversidade de estudos realizados em diferentes contextos educativos de atuação em Psicologia Escolar, a exemplo de organizações não-governamentais (Galvão, 2014; Galvão & Marinho-Araujo, 2017, 2019); escolas da rede pública de educação, evidenciando uma considerável inserção do psicólogo escolar em diversas regiões brasileiras, a exemplo dos estados da Paraíba (Braz Aquino, Lins, Cavalcante & Gomes, 2015; Cavalcante, 2015; Cavalcante & Braz-Aquino, 2013; Cavalcante & Braz Aquino, 2019; Medeiros & Aquino, 2011), Pará (Mezzalira, Weber, Beckman & Guzzo, 2019; Santos, Menezes, Borba, Ramos & Costa, 2017), Sergipe (Fonseca, 2015, Souza, 2014),

Paraná (Firbida & Facci, 2015), Santa Catarina (Ramos, 2011), São Paulo (Guzzo, Mezzalira & Moreira, 2012; Petroni & Souza, 2014, Minas Gerais (Souza, 2010; Soares & Silva, 2009).

Observou-se também a existência de estudos realizados no Distrito Federal, que cujas produções têm demonstrado atuação pioneira e inovadora em escolas da rede pública, por meio de uma inserção da Psicologia Escolar institucionalizada por políticas educacionais (Freitas, 2017; Libâneo, 2015; Marinho-Araujo, 2015; Nunes, 2016; Maia, 2017). Foram localizados estudos realizados em escolas da rede privada de ensino em todo o país (Bray, 2015; Fonseca, 2015; Souza, 2010, Souza, 2014) e contextos de Educação Superior (Bisinoto & Marinho-Araujo, 2015; Costa, 2016; Marinho-Araujo & Almeida, 2017; David, 2017; Feitosa, 2017; Feitosa & Marinho-Araujo, 2016; Prediger & Silva, 2014; Tilton & Zanella, 2018). Desses estudos levantados, foram escolhidos para análise nessa seção as produções que apresentaram maior articulação com o objeto de estudo do perfil profissional, privilegiando a discussão das produções mais recentes.

O estudo de Nunes (2016) foi desenvolvido com psicólogas escolares da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) que compõem as Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA). A pesquisa teve como objetivo investigar o acerca do perfil profissional e das competências exigidas para o trabalho nas escolas públicas da SEDF. Nunes (2016) trouxe contribuições efetivas para a área, ao elaborar indicadores do perfil profissional do psicólogo escolar da SEDF, categorizados em: (a) indicadores de competências práticas e técnicas; (b) indicadores de competências sociais, interpessoais e pessoais e (c) competências éticas e estéticas. Para o autor esses eixos podem fornecer subsídios para a formação e desenvolvimento do perfil profissional do psicólogo escolar, oportunizando uma atuação mais consciente na instituição escolar, ao estabelecer limites e possibilidades no que se refere a sobreposições de papéis e possíveis indefinições em sua identidade.

Com base nessa defesa, é possível depreender que a definição de perfil profissional que o autor se baseou se vincula a uma concepção relacional, compreendida de forma dinâmica e contextualizada, ao levar em consideração o momento histórico e os elementos culturais associados às relações vivenciadas pelo psicólogo escolar em seu fazer cotidiano (Nunes, 2016). Para Nunes (2016), investigar o perfil na perspectiva a que se propôs, significa romper-se com concepções estáticas, rígidas, voltadas para o detalhamento de características meramente sociodemográficas ou descrições acerca da formação profissional, por meio de um somatório de habilidades acumuladas “relacionadas unicamente à formação inicial do psicólogo, pois há que se considerar a diversidade e a constante transformação dos contextos profissionais e dos sujeitos que os compõem” (p. 59).

O estudo desenvolvido por Santos, Menezes, Borba, Ramos & Costa (2017) verificou, por meio da literatura e de documentos técnicos, como cartilhas do Conselho Federal de Psicologia referentes à atuação, as competências necessárias para as práticas dos psicólogos escolares na atualidade. Posteriormente, as autoras categorizaram os indicadores encontrado, analisando a aplicabilidade e pertinência dessas competências, relacionando-as a atuação dos psicólogos escolares da região do Pará (Santos, Menezes & Costa, 2019). As autoras verificaram uma grande variedade de características difusas de competências, o que, para elas, poderia denotar atuações muito diversificadas em um espectro amplo de demandas escolares. Para as autoras, esses resultados sugerem falta de clareza no que se refere à identidade assumida pelo psicólogo escolar.

Santos et.al (2017) categorizaram as competências levantadas, agrupando-as nos seguintes eixos de atuação: (a) modelo de atuação institucional, que apresentou o maior quantitativo de competências identificadas, referindo-se às práticas direcionadas ao coletivo escolar, contemplando os diversos atores educacionais e relações institucionais, a exemplo da atuação interdisciplinar e promoção de espaços de diálogo; (b) modelo de atuação institucional

junto ao aluno, o que, de acordo com os autores, corresponde à dimensão institucional de acompanhamento ao processo ensino-aprendizagem elaborada por Araujo (2003).

Contudo, cabe ressaltar e problematizar que o foco principal ou único no atendimento ao aluno, não se configura como um indicador de atuação institucional, já que essa perspectiva prevê um trabalho realizado com, para e entre o coletivo escolar (Marinho-Araujo, 2010, 2014, 2015, 2016). Para categorizar um tipo de prática como de caráter institucional, é importante considerar também as concepções de sujeito, de desenvolvimento humano e aprendizagem que atravessam essa ação, para além de sua descrição e forma, analisando o contexto, a intencionalidade da intervenção e também o perfil profissional. E, mais importante, é essencial que o planejamento das ações do psicólogo escolar se dê considerando a escola em sua dimensão institucional e coletiva.

A pesquisa de Santos et al (2017), também aponta a categoria das competências pessoais, cuja a atuação, por meio de uma postura crítica foi identificada com destaque. Essa constatação, por sua vez, se coaduna às principais concepções e defesas teórico-metodológicas das pesquisas localizadas na presente revisão de literatura, devendo perpassar, com intencionalidade, a atuação do psicólogo escolar na atualidade (Brasil, 2012; Braz Aquino, Lins, Gomes & Cavalcante, 2015; Cavalcante & Braz-Aquino, 2019; Dazzani, 2010; Feitosa, 2017; Galvão & Marinho-Araujo, 2017; Libâneo, 2015; Nunes, 2016; Marinho-Araujo, 2010, 2015; Mitjans Martinez, 2009, 2010; Moreira & Guzzo, 2016; Oliveira & Marinho-Araujo, 2013; Petroni & Souza, 2014; Sant'Ana, 2019; Souza, 2009; Souza, 2010; Soares & Silva, 2009; Ramos, 2011).

Na produção de Brasil (2012), o autor afirma que não basta dizer-se crítico, visto que há uma sutileza nos discursos ideológicos que perpassam as concepções e práticas dos atores escolares, e até do próprio psicólogo escolar, que pode escamotear, por exemplo, a realidade dos processos de inclusão mascarada na escola. Ainda que muitos psicólogos escolares digam

coadunar-se às perspectivas críticas de atuação, para o autor, há a existência de contradições significativas, já que a prática de muitos psicólogos distancia-se do significado da crítica, “na medida em que se continua a avaliar e a trabalhar numa perspectiva que supervaloriza o individual, mesmo após tantos anos de denúncia do caráter ideológico das concepções individualizantes” (p. 224). O autor contribui para reflexões sobre a necessidade de se pensar o desenvolvimento de um pensamento, de fato, crítico, como característica indispensável do perfil profissional do psicólogo escolar, quando enfatiza a necessidade de refletir e analisar, de maneira aprofundada e consciente, a ideologia que atravessa “as concepções teóricas e as práticas profissionais da psicologia que encobrem e justificam as mazelas sociais já antigas, mantendo-se como dimensões do conhecimento ausentes de grande parte dos cursos de formação de psicólogos” (p. 225).

Coadunando-se a essa concepção, especialmente nos estudos de Cavalcante & Braz-Aquino, (2019); Feitosa, (2017); Galvão & Marinho-Araujo, (2017); Libâneo, (2015); Marinho-Araujo, (2010, 2015); Nunes, (2016); Oliveira & Marinho-Araujo, (2013) há destaques para um redirecionamento de paradigma, ao defenderem um posicionamento crítico do psicólogo escolar para além de explicações e/ou problematizações acerca das queixas e do fracasso escolares. Observou-se um consenso nas referidas produções em relação à necessidade de anunciar propostas para a construção de práticas libertadoras no interior das escolas.

A pesquisa de Libâneo (2015) investigou as ações exitosas de psicólogos escolares das EEAA da SEDF que contribuíam para o fortalecimento de uma cultura do sucesso escolar. A autora identificou que, para definir uma ação como exitosa deve-se evidenciar as concepções que sustentaram essas práticas, buscando emancipação e conscientização dos atores escolares, como característica de uma atuação institucional e preventiva.

Libâneo (2015) avança ao defender que, para atuar na perspectiva de uma cultura de sucesso, o psicólogo escolar deve exercer e assumir, de forma política e intencional, um olhar

voltado para potencialidades e ações bem sucedidas em todas as práticas que constituem o seu fazer, “reconhecendo os avanços e as possibilidades dos sujeitos, em detrimento de suas dificuldades e suas limitações. Para tanto, deve identificar o sucesso em micro e macro contexto e relações e, especialmente, perceber a qualidade das mediações que estão possibilitando avanços e revoluções” (p.50). Por fim, a autora aponta a importância de se ter clareza da necessidade de desenvolver competências específicas para atuar no paradigma da cultura do sucesso, de modo a corresponder às exigências políticas, sociais e institucionais de uma prática profissional crítica e libertadora junto aos atores educacionais na direção de uma cultura do sucesso escolar.

Os estudos de Libâneo, (2015) e Marinho-Araujo, (2010, 2015) convergem a despeito da importância de um redirecionamento do olhar e das concepções do psicólogo escolar para as práticas bem-sucedidas que ocorrem nas escolas. Para as autoras, na cultura do sucesso, há a ressignificação do foco de intervenção que sustentava-se, hegemonicamente, na resolução de dificuldades, fracassos, queixas e conflitos escolares. Entende-se que cabe ao psicólogo escolar o planejamento de ações intencionais e sistemáticas para a reorientação de suas práticas no interior da escola, visando a construção e o planejamento de suas intervenções com o coletivo escolar, de modo a organizar intencionalmente suas ações, rompendo de forma processual com ações remediativas e mobilizadas fundamentalmente a partir de problemas e queixas escolares.

A pesquisa empreendida por Cavalcante & Braz Aquino (2019) investigou concepções e práticas de psicólogos escolares de João Pessoa/Paraíba que poderiam favorecer processos de desenvolvimento e aprendizagem escolar. As autoras contribuem com reflexões a respeito do perfil profissional, ao identificarem que há uma relação significativa entre as concepções, ações e a formação dos psicólogos escolares, revelando descompasso entre essas dimensões que devem estar articuladas e integradas. Ao investigarem as práticas relatadas pelos psicólogos escolares da rede pública de ensino da Paraíba, as autoras identificaram que as ações tradicionais desenvolvidas com os alunos, familiares e professores foram realizadas com maior destaque.

Entretanto, ressaltaram que, embora essas práticas tradicionais (Martinez, 2009, 2010) sejam legítimas e importantes para a atuação do psicólogo escolar, “deve-se ter a compreensão de que a unidade de análise que sustentará o trabalho do profissional de psicologia na escola é a relação entre os atores institucionais, e não o trabalho isolado, setorizado, particularizado” (pp. 126-127). Essas afirmações coadunam-se à proposta de atuação institucional amplamente defendida na área (Feitosa, 2017; Marinho-Araujo, 2010, 2015, 2014; Mezzalira, Weber, Beckman & Guzzo, 2019; Nunes, 2016; Petroni & Souza, 2014). Por fim, Cavalcante & Braz Aquino (2019) concluem que muitos profissionais parecem não compreenderem e exercitarem limites claros entre os contextos clínicos e escolares de atuação, o que denota, ainda, a necessidade definições consistentes no tocante ao perfil profissional a ser desenvolvido.

O estudo empírico de Cavalcante & Braz Aquino (2019), reitera a necessidade de maior comprometimento dos cenários de formação do psicólogo escolar com a inserção de disciplinas e outras vivências formativas que oportunizem aprendizagens concretas sobre o contexto de atuação do psicólogo escolar. As autoras defendem que a atuação em uma perspectiva crítica, deve ser demarcada por competências que abranjam ações materializadas em políticas públicas educacionais e sociais que atravessam a escola; de teorias que incentivem, defendam e proponham a transformação social como tarefa primordial da Psicologia Escolar crítica (Cavalcante & Braz Aquino, 2019; Souza, 2009).

O estudo teórico apresentado por Souza (2009) afirma que o processo identitário do psicólogo escolar deve ser compreendido à luz de uma construção histórica e dinâmica, pela qual a vida do sujeito mantém-se articulada às vivências da atuação e formação, cujos impactos e especificidades precisam ser discutidos. A autora tece críticas às indefinições da identidade profissional reveladas em epistemologias tradicionais, ancoradas, geralmente, em fundamentos

clínicos ou teorias importadas acriticamente para o contexto brasileiro, que não oferecem bases para intervenções que se comprometam com a transformação de condições concretas de vida, em contextos diferenciados, especialmente os de maior vulnerabilidade.

Para a autora, as incoerências da prática podem reforçar uma identidade voltada para concepções dicotômicas e deterministas de desenvolvimento e aprendizagem, para resolução de problemas demandados pela escola. Práticas que insistem em perpetuar-se, mesmo escamoteadas em discursos críticos, inclusive, na atualidade, assim como constatado nos estudos de David (2017), Soares & Silva (2009), Souza, (2010) e Ramos (2011). Para Souza (2009) é intrigante a forma pela qual grande parte dos psicólogos escolares permaneceu reforçando compreensões equivocadas sobre a Psicologia Escolar e que atravessam as representações que ecoam sobre seus modos de ser e agir na escola.

A autora sugere reflexões sobre a urgência de se repensar o perfil profissional do psicólogo escolar, afirmando que cabe examinar o papel da formação e atuação na manutenção desses desafios históricos no tocante à identidade e especificidades do perfil. Articulando a identidade ao desenvolvimento de competências, a autora problematiza:

Em que medida os cursos de formação têm se desenvolvido de maneira a formar o psicólogo escolar? Qual tem sido o espaço, nos currículos e programas dos cursos, que favorecem a apropriação de conhecimentos específicos sobre educação e psicologia da educação e promovem o desenvolvimento de competências para uma atuação efetiva nas escolas e outros contextos educacionais? Em que medida os cursos de psicologia contribuem para a manutenção de algumas representações sobre a profissão? Ou mesmo não investem na desconstrução de representações que não favorecem a identificação do futuro profissional com as práticas nas escolas? Os cursos de formação tomam para si a responsabilidade de promover identificações do aluno com

as diversas áreas de atuação profissional, sobretudo, a escolar? O estudante é capaz de atuar nos diferentes espaços educacionais de nosso país? (p.17).

Souza (2009) aponta para a necessidade de se investir no desenvolvimento de competências de futuros psicólogos escolares para atuarem junto às equipes inter e multidisciplinares e em cenários sociais, políticos e econômicos diversos e, por vezes, contraditórios, sobretudo nos contextos de vulnerabilidade social. A autora finaliza defendendo uma atuação em Psicologia Escolar que sustente-se por meio de “uma ênfase maior nos estudos sobre a Psicologia histórico-cultural, visto ser um campo da Psicologia que tem fornecido as bases para o trabalho em contextos sociais diferenciados, em que se vise à mudança das condições de vida dos sujeitos” (p.27).

No que se refere à atuação dos psicólogos escolares, o estudo de Petroni & Souza (2014) defende urgência de uma ampliação das ações psicológicas no interior dos contextos educativos. Em síntese, para as autoras, também fundamentadas na Psicologia histórico-cultural, uma das competências essenciais a serem desenvolvidas para atuação em uma perspectiva crítica e institucional refere-se à capacidade de buscar, com intencionalidade, o compromisso contínuo e permanente de relações e parceiras junto ao coletivo institucional, a exemplo da gestão escolar.

Conforme Petroni e Souza (2014), essa aproximação colaborativa entre a Psicologia Escolar e a gestão pedagógica poderia garantir ao psicólogo escolar, um apoio institucional legítimo, de modo a fortalecer sua identidade e viabilizar o seu trabalho junto aos demais integrantes da comunidade escolar. O trabalho do psicólogo escolar teria como principal foco a promoção de mediações junto aos gestores escolares, que colaborassem com sua a conscientização dos demais atores educativos sobre os seus papéis, funções e responsabilidades (Marinho-Araujo, 2010, 2015), empoderando-os em suas potencialidades e responsabilidades educativas presentes na potência de suas ações pedagógicas.

No que se refere à atuação frente às demandas da educação inclusiva, Dazzani (2010) afirma que o psicólogo escolar necessita ter maior clareza dos objetivos de sua atuação diante da inclusão escolar. Para a autora, o profissional deve ser capaz de interpretar a realidade educacional objetiva, social e política da qual faz parte, sem reduzi-la a fenômenos ou questões de ordem exclusivamente psicológicas e emocionais.

Como ponto central de suas defesas, a autora considera que a ação do psicólogo escolar deva configurar-se como um ato político que promova a democracia e os direitos humanos na escola, já que acolher a pessoa com necessidades educacionais especiais não significa, de fato, incluí-la. Dazzani (2010) afirma que esse ato político deve ser concretizado pelo psicólogo escolar na promoção de espaços democráticos de diálogos, privilegiando práticas que coloquem em evidência as relações institucionais, demandas sociais, expectativas dos estudantes e dos outros atores educacionais, para que elas sejam explicitadas, ditas, compreendidas e enfrentadas coletivamente.

No tocante à atuação do psicólogo escolar na rede pública de ensino na cidade de Campina Grande/Paraíba, a pesquisa de Medeiros e Aquino (2011) constatou, por meio do relato dos profissionais, que o papel desempenhado por eles na escola não apresentava definições e limitações, carregando a representatividade de um profissional com a *função de ajuda, solucionador de problemas emergenciais, mediador de conflitos*, o que, para as autoras, demonstra a falta de clareza acerca do perfil profissional. Sobre esse aspecto Medeiros e Aquino (2011) afirmam que, o fato de os próprios profissionais “ainda não terem claras suas funções na instituição revela um problema ainda maior, pois esse fato faz com que os profissionais adotem práticas que reproduzem os aspectos solicitados pela comunidade escolar, atuando, necessariamente, em situações de emergência que ocorrem nas escolas” (p. 233).

Além disso, as pesquisas de Medeiros e Aquino (2011) e Aquino, Lins, Cavalcante & Gomes (2015) também evidenciaram os hiatos existentes entre as perspectivas teóricas

relatadas e as práticas dos psicólogos escolares, sugerindo a existência de dificuldades na concretização de articulações teórico-práticas, consideradas como competência essencial a ser exercitada pelo psicólogo escolar em seu cotidiano. No entanto, foi possível constatar as tentativas dos profissionais em exercer um trabalho institucional e interdisciplinar, o que demonstra o esforço em fortalecer práticas mais contemporâneas e emergentes (Martinez, 2010), especialmente junto aos docentes (Braz Aquino, Lins, Cavalcante & Gomes, 2015).

Por fim, Braz Aquino, Lins, Cavalcante & Gomes, 2015-evidenciaram desafios a serem superados pelos psicólogos escolares, especialmente no que tange à necessidade de se reconhecer como membro efetivo e pertencente ao espaço e à comunidade escolar. Ademais, reiteraram a urgência da consolidação de uma práxis contextualizada coletivamente e sustentada em referenciais teóricos da Psicologia Escolar crítica. Esses referenciais consideram uma compreensão dialética das relações dos indivíduos presentes na escola, enquanto sujeitos de suas trajetórias, e o contexto histórico, social e cultural, bem como o papel ativo do psicólogo escolar como agente transformador da realidade escolar (Braz Aquino, Lins, Cavalcante & Gomes, 2015; Medeiros & Aquino, 2011).

Contemplando a atuação em contextos diferenciados, a pesquisa de Galvão (2014) e Galvão & Marinho-Araujo (2017) apresentaram a existência de outros cenários profícuos para a proposição de práticas ampliadas e críticas em Psicologia Escolar, como as organizações não-governamentais (ONG's). As autoras acreditam que para além dos contextos formais de educação já consolidados, a exemplo da escola, o psicólogo escolar também pode encontrar lócus fértil para contribuição em espaços de educação não-formal, no caso, vinculadas ao terceiro setor, especialmente no concernente à mediação de ações formativas junto ao educador social e protagonismo estudantil, com vistas à uma formação humana emancipatória. As autoras consideram a perspectiva institucional de atuação em Psicologia Escolar (Marinho-Araujo, 2010, 2015) como opção teórico-metodológica privilegiada para a mediação do desenvolvimento humano adulto, área lacunar na Psicologia Escolar.

No que concerne à atuação nos contextos de ensino superior, Bisinoto & Marinho-

Araujo (2015) e Feitosa (2017) realizaram seus estudos nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras e nos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica (IFET's), respectivamente. Ambas as pesquisas tiveram como objetivo a identificação dos psicólogos escolares inseridos em tais instituições do país, além de analisar como se configuravam suas ações profissionais.

Esses estudos fortaleceram propostas concretas para a organização do trabalho e atuação do psicólogo escolar nas IES (Bisinoto & Marinho-Araujo, 2015) e IFET's (Feitosa, 2017), tendo como fundamentos teórico-metodológicos a Psicologia Escolar crítica e o modelo de intervenção institucional na Educação Superior (Marinho-Araujo, 2009). Bisinoto & Marinho-Araujo (2015) verificaram que o atendimento aos alunos e encaminhamento a profissionais externos foram as atividades mais desenvolvidas pelos psicólogos escolares das IES.

Como desdobramento dos estudos estudo, apontaram para a necessidade de institucionalização de um modelo de atuação pautado em objetivos bem definidos, fundamentos em delimitações teóricas claras que sustentassem a organização do trabalho e sistematização das ações profissionais, com o perfil profissional norteando a atuação nesse contexto. Sustentando este argumento, Bisinoto & Marinho-Araujo (2015) reiteram que:

O desenvolvimento desse perfil deve ser objeto de investimento da IES e dos gestores do Serviço, os quais podem incentivar e apoiar a formação continuada em serviço, disponibilizando tempo e recursos para estudo, aprofundamento e revisão permanente das práticas. (p.43)

Na pesquisa desenvolvida por Feitosa (2017) 93 psicólogos escolares nos IFET's de todos os estados brasileiros fizeram parte do estudo. A autora verificou que atuação desses

profissionais se concentrava em ações de assistência estudantil e acompanhamento acadêmico, com foco maior no rendimento do estudante e concessão de auxílios e bolsas com vistas à auxiliá-lo em sua permanência nesse contexto de Educação Profissional e Tecnológica articulado ao Ensino Médio. Com base na tese de que “a intervenção ampliada e institucional da Psicologia Escolar pode construir processos de mediação – junto aos atores educativos – que resultem na articulação entre a formação acadêmica e a formação pelo trabalho dos estudantes” (p. 351), Feitosa (2017) propôs indicadores para orientações técnicas para subsidiar a atuação dos psicólogos escolares na Educação Superior dos IFET’s em uma perspectiva crítica e ampliada, elaborando os seguintes eixos de atuação: (a) mapeamento das rotinas institucionais; (b) acompanhamento das práticas institucionais e pedagógicas do curso e (c) apoio à trajetória acadêmica e profissional dos estudantes.

A fim de elaborar proposições teórico-práticas para a atuação do psicólogo escolar em cenários de Educação Infantil, Mezzalira, Weber, Beckman & Guzzo (2019) apresentaram uma experiência de intervenção em uma escola pública de São Paulo, por meio do projeto Voo da Águia, com vistas à promoção do desenvolvimento infantil e combate às relações de opressão e de poder que poderiam se colocar como barreiras no processo de desenvolvimento das crianças e seus educadores. Para tanto, as autoras defenderam um perfil profissional que apresentasse uma ampla visão crítica sobre os aspectos sociais, econômicos e políticos no Brasil, atuando de maneira mais ativa na elaboração e discussão de políticas educacionais, a fim de dialogar e disseminar, junto aos atores educativos, acerca dos impactos das legislações vigentes no cotidiano escolar, em articulação às propostas pedagógicas e curriculares.

Após imersão no cotidiano escolar, participação nos espaços coletivos e diálogos com a comunidade escolar, o projeto foi sistematizado e apresentado à escola, e desenvolvido a partir das seguintes atividades: (a) mapeamento escolar e social de vida dos estudantes; (b) acompanhamento das trajetórias de vida e de escolarização; (c) participação e mediação nas

reuniões de formação profissional docente; (d) parcerias com as redes intersetoriais; (e) encontro com a família; (f) fortalecimento da formação acadêmica e profissional de estagiários participantes do projeto (Mezzalira et al, 2019).

As ações desenvolvidas por meio desse projeto permitiram depreender que o desenvolvimento do perfil profissional pode abranger as seguintes indicadores de competências: (a) analisar os documentos e informações acerca das condições de vida social, econômica e história de escolarização dos estudantes, realizando entrevistas com os professores, familiares, bem como contatos e atividades desenvolvidas com as crianças; (b) planejar e discutir sobre percurso escolar dos estudantes em espaços escolares permanentes, ressaltando potencialidades e desafios a serem superados no coletivo; (c) aprofundar-se acerca do desenvolvimento infantil, considerando os ciclos de vida, em articulação às propostas pedagógicas e curriculares, de forma a dirimir contradições; (d) implementar intervenções que se sustentem em conhecimentos específicos da atuação psicológica, visando oferecer subsídios para otimizar os processos de ensino-aprendizagem; (e) participar, acompanhar e avaliar a concretização das ações previstas no projeto político-pedagógico; (f) realizar a mediação da formação dos professores.

Tais indicadores de competências podem sustentar o desenvolvimento das práticas de forma mais clara, objetiva e planejada pelas psicólogas escolares. Por fim, as autoras reafirmaram que cabe ao psicólogo escolar pensar criticamente acerca dos discursos e demandas que a escola apresenta, analisando e fazendo ecoar as vozes que fazem parte do coletivo escolar.

A partir da presente revisão de literatura, apresentou-se um panorama de estudos que versaram sobre a atuação do psicólogo escolar, com destaques para as publicações que contribuíram para refletir, a partir da presente pesquisa de mestrado, acerca do perfil profissional do psicólogo escolar no contexto piauiense. Percebeu-se uma diversidade significativa de investigações realizadas na região nordeste (Braz Aquino, Lins, Cavalcante &

Gomes, 2015; Cavalcante & Braz-Aquino, 2019; Dazzani, 2010; Galvão & Marinho-Araujo, 2017; Medeiros & Aquino, 2011; Souza, 2010; Souza, 2014), o que pode sugerir um movimento de fortalecimento da Psicologia Escolar nessa região.

Pode-se perceber, também, que as publicações apresentadas apontaram um compromisso maior com o anúncio de práticas e proposições concretas para atuação e formação, para além de críticas e denúncias (Dazzani, 2010; Feitosa, 2017; Bisinoto & Marinho-Araujo, Galvão & Marinho-Araujo, 2017; Libâneo; Marinho-Araujo, 2015; Mezzalira, Weber, Beckman & Guzzo, 2019; Nunes, 2016; Souza, 2010; Santos et al, 2017). As pesquisas que tiveram como objetivo de estudo o perfil profissional do psicólogo escolar parecem se tornar relevantes em observância às poucas produções que apresentaram sistematizações específicas acerca do perfil profissional (Nunes, 2016; Marinho-Araujo, 2015), articulando-o às bases teóricas e necessidades da atuação em contextos diferenciados e contemporâneos.

Observou-se que a maioria dos estudos analisados demonstrou a presença marcante por escolhas teórico-metodológicas fundamentadas na Psicologia histórico-cultural (Bisinoto & Marinho-Araujo, 2015; Cavalcante & Braz-Aquino, 2019; Dazzani, 2010; Feitosa, 2017, Galvão & Marinho-Araujo, 2017; Libâneo, 2015; Marinho-Araujo, 2015; Mezzalira, Weber, Beckman & Guzzo, 2019; Nunes, 2016; Souza, 2009) para sustentar e fortalecer concepções críticas, histórias e dialéticas de desenvolvimento humano e educação, apontando a defesa por intervenções ampliadas, considerando os condicionantes políticos, econômicos e sociais na compreensão das relações, tempos e espaços educacionais. Contudo, é importante salientar que, apesar das pesquisas evidenciarem um período de transição para ações mais contextualizadas, institucionais e coletivas, constatou-se que as pesquisas ainda apontam descompassos em relação aos avanços teórico-práticos que superem práticas pautadas na resolução de queixas, dificuldades e conflitos escolares.

Por fim, pode-se constatar o esforço demonstrado por pesquisadores de diversas regiões brasileiras com a ampliação política da atuação, materializada na práxis, que se comprometa com ações que promovam protagonismo, emancipação e empoderamento coletivo para muitos sujeitos que fazem parte da escola. Dentre tais pesquisadoras, observou-se uma representação marcante de produções de autoras que fazem parte do Grupo de Trabalho (GT) de Psicologia Escolar e Educacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP) (Cavalcante & Braz-Aquino, 2019; Dazzani, 2010; Galvão & Marinho-Araujo, 2017; Marinho-Araujo, 2015; Mezzalira, Weber, Beckman & Guzzo, 2019; Souza, 2009). Esse GT vem protagonizando, historicamente, reflexões teórico-metodológicas (a exemplo das relacionadas ao perfil profissional do psicólogo escolar na contemporaneidade), em cenários acadêmicos, profissionais e institucionais, influenciando políticas educacionais em âmbito municipal, estadual e federal por meio de suas pesquisas, inserção social e prática, produções e orientações técnicas (ANPEPP, 2019).

Diante da relevância e representatividade acadêmica e profissional do GT de Psicologia Escolar e Educacional da ANPEPP destacados na revisão de literatura, optou-se por fundamentar os pressupostos teóricos desta pesquisa de mestrado nas obras produzidas pelo referido grupo, a partir dos pressupostos da Psicologia histórico-cultural e Psicologia Escolar crítica. No capítulo seguinte, serão apresentadas as bases teóricas que justificaram e nortearam as investigações sobre o perfil e competências profissionais do psicólogo escolar no estado do Piauí, visando a construção de subsídios para a atuação e formação no referido contexto de pesquisa.

CAPÍTULO III

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Perfil Profissional do Psicólogo Escolar: Discussões à luz da Psicologia histórico-cultural e da Psicologia Escolar Crítica

No âmbito da Psicologia Escolar crítica, conforme evidenciaram os estudos apresentados na revisão de literatura, há um movimento crescente de reflexões no tocante à pertinência de bases epistemológicas histórico-culturais (Barbosa & Souza, 2015; Braz-Aquino & Gomes, 2016; Cavalcante & Braz-Aquino; 2019; Chagas-Ferreira, 2016; Maia, 2017; Marinho-Araujo, 2014; 2016; Neves et al, 2018, Souza, 2018) na compreensão da interdependência entre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento de funções psicológicas mais complexas, como generalização, raciocínio lógico percepção, dedução, raciocínio, imaginação, etc. A Psicologia Histórico-cultural, ancorada nos estudos de L. S. Vygotsky (1896-1934) e de seus colaboradores A. Leontiev (1903-1979) e A. R. Luria (1902-1977), propôs-se a construir um referencial teórico fundamentado em uma Psicologia que se voltasse para as questões sociais emergentes no período pós Revolução Russa (1917).

Esse anúncio almejava uma ciência do homem social, comprometida com as transformações sociais e a emancipação dos sujeitos em suas trajetórias de vida, em novo projeto de sociedade (Prestes, 2010). Constituída no seio do método materialista-dialético, a abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano motivava-se por questionamentos acerca do real objeto de estudo da Psicologia e sobre como proceder à sua investigação científica.

As reflexões mobilizavam-se como contraponto às diversas abordagens psicológicas que compreendiam o sujeito de forma passiva e fragmentada, fundamentadas nas ciências naturais e também em perspectivas psicosexuais introspectivas, como preditoras de

desenvolvimento. Essas perspectivas teóricas não se atentavam de forma aprofundada acerca do papel da cultura na gênese do desenvolvimento humano, assujeitando a constituição do homem, de um lado, aos determinismos das modelagens meramente ambientais e reflexológicas, e, de outro, às aquisições internas biológicas como propulsoras de fases evolutivas hierarquizadas e sequenciais adquiridas com o tempo cronológico “maturacional” (Vygotsky 1931/2012).

É importante pontuar que Vygotsky (1931/2012) não negava a importância do desenvolvimento biológico humano. Para ele, embora existam transformações biológicas, estas, por si só, não explicam a humanização, como também não determinam o desenvolvimento psicológico enquanto predisposições neurológicas e cerebrais. Para o autor, o aparato neurobiológico, anatômico e genético do homem se entrelaça às condições e experiências históricas e culturais em meio às atividades partilhadas e vivenciadas na coletividade, originando funções psicológicas mais complexas, progressivamente, funções psicológicas mais complexas ao longo da história da humanidade. Esse argumento é sustentado pelo autor ao defender a importância da interdependência entre filogênese e ontogênese. (Vygotsky (1931/2012).

Para o autor, a ontogênese seria o processo pelo qual o “homem primitivo se converte em um ser cultural” (p.29), constituindo-se, dialeticamente, entre o desenvolvimento filogenético e ontogenético, de forma interdependente. Nessa compreensão, a cultura tem um papel dotado de especial relevância, pois, ao “originar formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento” (Vygotsky 1931/2012, p. 34). Para o autor, é por esse processo que, historicamente, o sujeito se humaniza. Entende-se, com esse argumento, que as funções psicológicas mais complexas não nascem com o homem, mas são forjadas pelas experiências históricas e relacionais de apropriação e produção de cultura.

De forma a explicitar o curso da ontogênese, o autor defendia que as transformações realizadas pelo homem ao longo de sua história são oportunizadas pelo desenvolvimento de atividades cada vez mais complexas, mediadas por instrumentos que foram se tornando cada vez mais sofisticados, favorecendo a recriação do mundo natural e a produção de cultura. Tais instrumentos eram carregados de características simbólicas, mas também concretas, utilizados em prol de objetivos comuns à um coletivo organizado socialmente (Leontiev, 1978; Vygotsky 1931/2012).

O ato de criar, manusear e utilizar instrumentos mediados pelo signo - como representações de objetos, eventos ou situações - possibilitou a ocorrência de processos comunicativos, constituindo relações dinâmicas de significados que passaram a ser compartilhados e legitimados socialmente (Leontiev, 1978; Vygotsky 1931/2012). Essa relação entre o instrumento e o signo, por meio da mediação, é que origina formas diferenciadas de pensamento e linguagem, como substrato da consciência humana, a partir da qual os sujeitos partilham expressões, afetos, vontades, desejos, objetos ou situações, funcionando como uma atividade mediadora (Vygotsky 1939/2007).

Com base nessa teoria, promover o desenvolvimento de funções psicológicas superiores constitui-se por meio de mediações qualitativamente diferenciadas. O conceito de mediação assume papel fulcral para o desenvolvimento humano, pois que, para Vygotsky (1982/2004), a mediação é o que provoca transformações interpsicológicas e intrapsicológicas para a constituição da consciência humana. A atividade realizada pelo homem será sempre mediada, carregada de sentidos particulares a cada sujeito. Por meio da mediação, como um processo que favorece a troca e internalização de significados compartilhados por grupos sociais, os sujeitos apropriam-se dos diversos conhecimentos acumulados e repassados historicamente em sua realidade cultural.

Leontiev (1978) e Luria (1986) reconheceram, na complexidade que envolvia as atividades de trabalho, um fator preponderante para a emergência da consciência. Para Leontiev (1978) “o aparecimento e o desenvolvimento do trabalho, condição primeira e fundamental da existência do homem, acarretaram a transformação e a humanização do cérebro, dos órgãos de atividade externa e dos órgãos do sentido” (p.70). Expõe Luria (1986), que “a atividade vital humana caracteriza-se pelo trabalho social e este, mediante a divisão de suas funções, origina novas formas de comportamento, independentes dos motivos biológicos elementares” (p. 21).

A organização em torno de processos de trabalho para a transformação da realidade e a busca de formas mais sofisticadas de sobrevivência passou a produzir um sistema comunicativo carregado de signos, como ferramentas simbólicas e materiais capazes de promover interações e trocas sociais. Observa-se que, nesta perspectiva, o trabalho apresenta uma função social preponderante no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, haja vista que essas funções tornar-se-iam intrapsicológicas por meio das transformações mediadas pelas relações sociais de trabalho.

A escola, nessa perspectiva, poderia tornar-se um locus privilegiado para a mediação de outras inúmeras relações sociais, porém, qualitativamente diferenciadas. O ato instrumental mediado pela intencionalidade da ação pedagógica, promove a apropriação de signos e significados culturais, oportunizando a internalização dos conhecimentos formais. A aprendizagem seria, por sua vez, o mecanismo constituinte do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, promovendo a transformação de trajetórias de vida por meio conscientização, como importante função psíquica que integra o sistema psicológico em sua totalidade (Vygotsky, 1931/2012; 1982/2004).

Conscientizar-se significaria, nessa perspectiva, apropriar-se, de forma ativa, das situações e significados socialmente partilhados, de modo a recriar sentidos particulares sobre a realidade e ser capaz de transformá-la, de forma autônoma e libertadora (Marinho-Araujo,

2016). As relações interpessoais, trocas culturais e simbólicas oportunizadas nos contextos de ensinar e aprender podem ser promotoras de desenvolvimento da consciência dos sujeitos, tanto dos estudantes, quanto de outros atores educativos, a exemplo do próprio psicólogo escolar (Braz-Aquino et al, 2018; Cavalcante & Braz-Aquino, 2019; Ferreira et al, 2019; Freitas, 2017; Marinho-Araujo, 2016; Marinho-Araujo & Almeida, 2016, Mendes & Marinho-Araujo, 2016; Nunes, 2016).

As discussões fundamentadas nos estudos da Psicologia histórico-cultural (Leontiev, 1972; Luria, 1976/2013; Vygotsky 1931/2012, 1982/2004; Vygotsky, Luria & Leontiev, 1934/2014) possibilitam ao psicólogo escolar compreensões dialéticas acerca do papel da aprendizagem na transformação, apropriação e produção de cultura pelos sujeitos, tornando-os capazes de transformar sua realidade. (Braz-Aquino & Gomes, 2016; Marinho-Araujo, 2016). As concepções desse escopo teórico-metodológico permitem um olhar amplo para a produção das demandas, relações, processos educativos e de desenvolvimentos que ocorrem na escola. Tendo essa perspectiva teórica como aporte, como afirma Marinho-Araujo (2016), o psicólogo escolar é convidado a:

exercer uma mediação competente nos avanços do desenvolvimento dos participantes nos contextos educacionais. (...) deverá considerar a forte interdependência entre cultura institucional e a subjetividade dos envolvidos, expressa tanto nas relações de ensino-aprendizagem, quanto nas expectativas, nos desejos e sentimentos (p.50).

Para a autora, a abordagem histórico-cultural favorece a atuação dos psicólogos por lhes permitir “autoria nas mudanças e quebra de paradigmas tradicionais sobre as concepções de desenvolvimento psicológico, tornando possível oxigenar o processo educacional (Marinho-Araujo, 2016, p.39). Os fundamentos da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento psicológico humano subsidiam a concepção de perfil profissional e desenvolvimento de

competências defendida nessa pesquisa, como uma dimensão complexa e subjetiva do desenvolvimento humano, constituída em processo social e histórico (Marinho-Araujo, 2016).

Conforme Marinho-Araujo & Almeida (2017), o perfil profissional se constitui por meio de uma relação dinâmica, dialética e processual, envolvendo a história do sujeito, e também suas características pessoais, habilidades, competências, valores, crenças e comportamento. Também se inserem nessa constituição as situações de apropriação e produção de cultura, suas trajetórias formativas e experiências profissionais articuladas às realidades específicas de seu contexto institucional de atuação. Compreende-se que o desenvolvimento de um perfil profissional competente e comprometido com as demandas sociais é um processo longo e temporal, envolvendo também as especificidades da identidade profissional (Araujo, 2003; Marinho-Araujo, 2005, 2007; Marinho-Araujo & Almeida, 2017).

Esse processo requer o desenvolvimento de competências, no âmbito da formação inicial e continuada, que promovam articulações teórico-práticas em um exercício de ação-reflexão-ação contínuo e permanente (Marinho-Araujo, 2003). Entretanto, problematiza-se que o desenvolvimento de competências tem sido pouco discutido na Psicologia Escolar, em uma perspectiva intencional e dialética que amplie seu escopo teórico e metodológico para além de uma mera prontidão para o desempenho ou *saber fazer* (Marinho-Araujo, 2003).

Muitas vezes, esse desenvolvimento profissional tem sido sustentado pela supervalorização de instrumentais técnicos e conhecimentos subsidiados em currículos formativos que podem se apresentar desarticulados da realidade, mesmo com os avanços oportunizados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, que ampliaram a concepção da formação com foco em conteúdos para um currículo baseado em competências (Marinho-Araujo, 2007; Marinho-Araujo & Almeida, 2017). Contudo, mesmo em meio à essa ampliação conceitual, Brasil (2012) tece críticas incisivas à concepção tecnicista e mercadológica que se mantém nos cursos de formação em Psicologia, questionando: “será que os cursos de psicologia

fundados na racionalidade pedagógica das competências e habilidades, não estariam comprometidos até o pescoço com aquilo que deveriam desmascarar?” (p. 225). O autor corrobora com a crítica que relaciona a definição de competências a recursos operacionais e habilidades meramente treináveis para resolução de problemas, conflitos ou desempenho de tarefas específicas, com a finalidade de, simplesmente, responder às demandas mercadológicas.

Essa concepção não seria coerente para sustentar a compreensão sobre a complexidade que envolve o desenvolvimento de competências (Depresbiteris, 2002), que conforme reflete autora:

“O que se percebe, porém, é que no geral entende-se como competências da profissão apenas as atividades listadas no perfil profissional. Essa interpretação dificulta enormemente a configuração das competências e capacidades numa dimensão educacional, a qual nos pressiona a ir além do atendimento imediato ao mercado de trabalho. Desta maneira, é necessário que a análise pedagógica destas atividades desvele possibilidades de um currículo que, além do saber fazer, insira as dimensões dos saberes e de um saber agir responsável, técnica e atitudinalmente (p. 03).

Dessa forma, a competência não se limita à identificação dos recursos a serem mobilizados, mas na própria mobilização desses recursos, em que pesem também dimensões complexas do desenvolvimento do sujeito, como seus valores cidadãos, modos de ser, de se comunicar, de se relacionar, de estabelecer vínculos, etc (Marinho-Araujo, 2007). Segundo Le Boterf (2001), para haver competência é preciso que esteja em jogo um repertório de recursos (p.16). O processo de construção de um perfil profissional não se limita ao somatório de competências isoladas, fragmentadas em diversas categorias desarticuladas entre si. As competências são desenvolvidas e mobilizadas por meio de uma orquestração de diversos recursos (Araujo, 2003). Esses, relacionam-se aos conhecimentos teóricos, técnicos, aspectos cognitivos, transversais (relacionais, emocionais, estéticos, éticos e interpessoais), que se

desdobrarão em uma competência, por meio de situações complexas, inusitadas ou desafiadoras, que oportunizem a sua mobilização (Araujo, 2003; Cabral-Cardoso, Estêvão & Silva, 2006; Marinho-Araujo & Almeida, 2017).

Na perspectiva defendida neste trabalho, há uma ampliação do conceito de competências, para além da operacionalização de técnicas, conhecimentos, habilidades e atitudes. Esse entendimento implica considerar também a importância das competências transversais (éticas, estéticas, relacionais, interpessoais, sociais) que necessitam de ênfases mais expressivas em processos formativos, especialmente no âmbito da Educação Superior.

Assim, recuperar, desenvolver e mobilizar características pessoais e relacionais, é também engajar-se na formação de um sujeito que seja capaz de transformar sua trajetória de vida, o que inclui seu espaço de trabalho e ações profissionais. Sobre esse aspecto, Marinho-Araujo & Almeida (2017) propõem uma nova concepção e categorização de competências transversais, extrapolando, conceitualmente, àquelas de caráter técnico, teórico e científico. Para os autores, os recursos transversais referem-se ao:

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)

O envolvimento com a construção do perfil por meio do qual essas competências são mobilizadas, ancora-se, prioritariamente, no compromisso com o desenvolvimento do sujeito em dimensão social, cognitiva, afetiva, profissional, ao promover e potencializar seus processos de conscientização e funções psicológicas mais complexas. Essa perspectiva sustenta-se em

uma concepção complexa e dialética do desenvolvimento humano em um processo histórico, social e relacional, que envolve temporalidade e ações intencionais.

Os contextos de escolarização podem configurar-se como espaços profícuos para o desenvolvimento de competências nas situações de trabalho coletivo (Leontiev, 1978), cuja organização e objetivos comuns às práticas pedagógicas podem oportunizar o planejamento de ações e atividades intencionais, que respondam às exigências de situações do cotidiano escolar, tanto individuais quanto coletivas em âmbito institucional (Kuenzer, 2009; Le Boterf, 2001). Essas competências podem ser articuladas aos pontos críticos de uma situação para a tomada de decisões e encaminhamentos adequados ao seu enfrentamento no contexto escolar (Marinho-Araujo, 2007).

É importante que o próprio psicólogo escolar, em seu exercício profissional, disponha de clareza e lucidez no que se refere ao desenvolvimento de suas próprias competências, de modo que os recursos teóricos, técnicos e transversais que ainda precisam ser desenvolvidos e/ou mobilizados nas diversas circunstâncias e situações de trabalho, possam tornar-se objeto de reflexões cotidianas do profissional. Acredita-se que essas reflexões podem ser oportunas para identificar possíveis necessidades para o desenvolvimento pessoal e profissional do psicólogo escolar, auxiliando-o a protagonizar transformações em sua trajetória de formação inicial, continuada e nas práticas profissionais. “Desenvolver competências é, portanto, mediar subjetividades, sociais e individuais, oportunizando ao sujeito processos relacionais e particulares de escolhas e de autoria de sua trajetória profissional (Marinho-Araujo & Almeida, 2017, p.05).

Empreender essas reflexões no que se refere às características do perfil profissional que se deseja desenvolver, a partir do qual se constroem competências específicas, também se coadunam às exigências dos contextos de trabalho do psicólogo escolar, cada vez mais diversos e complexos. O cenário educacional contemporâneo tem demandado o comparecimento de

perfis profissionais mais preparados para lidar com circunstâncias sociais, políticas e ideológicas vigentes, bem como a identificação e enfrentamento às contradições inerentes aos contextos educacionais. (Braz-Aquino et al, 2018; Cavalcante, 2019; Freitas, 2017; Feitosa, 2017; Galvão, 2014; Galvão & Marinho-Araujo, 2018; Nunes, 2016; Marinho-Araujo, 2007, 2010, 2014, 2015; Marinho-Araujo & Almeida, 2017; Marinho-Araujo & Neves, 2007).

Para atuar nessa conjuntura diversa e complexa, Marinho-Araujo & Neves (2007) defenderam a ideia de que a especificidade da atuação do psicólogo escolar exige a consolidação de um perfil claro que considere competências diversas, dentre as quais, se destacam: (a) iniciativa e autonomia frente a situações de conflitos ou decisões; (b) capacidade de análise, reelaboração e aplicação do conhecimento psicológico; (c) profunda clareza da relação entre concepções teóricas da Psicologia e a atuação profissional; (d) postura crítica e reflexiva acerca das práticas sociais; (e) intencionalidade nas ações comunicativas que legitimem a intervenção profissional; (f) e o exercício de sua função político-social e ética.

É importante que essas competências se materializem por meio das ações exercidas pelo psicólogo escolar, mas que também se articulem, fundamentalmente, às discussões teórico-conceituais nos contextos de formação em Psicologia Escolar. Defende-se que promover interlocuções e atualizações sobre o perfil profissional do psicólogo escolar na contemporaneidade, cujos contextos de atuação se transformam constantemente, deve constituir-se como ponto de partida e eixo norteador para redefinições em âmbito formativo e interventivo.

Torna-se imperativo refletir sobre uma formação profissional contínua e permanente, para além da graduação, que se transforme em oportunidades de investimento pessoal e preparação profissional, tendo como centro o desenvolvimento de competências para o desvelamento sensível da complexidade que envolve o sistema educacional em suas dimensões político-sociais e institucionais (Galvão, 2014; Freitas & Marinho-Araujo, 2018; Guzzo, 2011;

Marinho-Araújo, 2005, 2007; Marinho-Araújo & Almeida, 2006, Nunes, 2016). Em conformidade com Marinho-Araújo (2005, 2007, 2010, 2014, 2015), assume-se, como posicionamento precípua, que a formação em Psicologia Escolar deva engajar-se com o desenvolvimento de competências construídas e mobilizadas em prol de reorientações concepções e práticas psicologizantes e deterministas que insistem em se perpetuar na escola.

Acredita-se que as competências profissionais defendidas podem subsidiar o exercício de ações do psicólogo escolar na direção da transformação de concepções deterministas de desenvolvimento humano e aprendizagem que podem se colocar como barreiras para práticas psicológicas efetivas e transformadoras. Desenvolver ações sustentadas, de forma intencional e clara, em recursos teóricos, técnicos e transversais podem fortalecer a construção de estratégias coletivas e institucionais de atuação para a conscientização dos sujeitos que compõem a escola, impactando os rumos da educação escolar piauiense. O desafio que se instala, portanto, refere-se à elucidação de indicadores e características pessoais e profissionais importantes para compor perfis que se coadunem às especificidades da Psicologia Escolar Crítica e contemporânea.

A defesa por um perfil profissional crítico e político associa-se fortemente aos pressupostos da Psicologia Crítica (Parker, 2014; Martín-Baró, 1996, 1986/2011; Montero, 2011), cujas bases teóricas e metodológicas fortaleceram o movimento de reconfiguração da Psicologia Escolar, convocando os psicólogos para a necessidade da construção de uma *práxis* psicológica política que estivesse subsidiada nas condições concretas da população do contexto no qual se vive. O engajamento com a resignificação de paradigmas epistemológicos importados acriticamente para diferentes regiões latino-americanas (Ibáñez, 2011; Martín-Baró, 1986/2011; Montero, 2011; Parker, 2014; Wolff, 2011) motivou a consolidação de uma Psicologia que produzisse conhecimentos e fazeres para a libertação e emancipação humana

das maiorias populares que caracterizavam, por exemplo, a realidade brasileira. Essa defesa se fortalece nas análises de Guzzo (2008) quando questiona:

a serviço de qual projeto político está a Psicologia? Como pensar uma ciência crítica e comprometida socialmente? É preciso rever os fundamentos, redefinir os objetivos e ações profissionais para o “desenvolvimento pessoal e social na direção da libertação e da emancipação” (p. 60).

Por meio dessa compreensão, o compromisso primordial do psicólogo seria atuar no enfrentamento de cenários de opressão e exclusão, cuja concepção torna-se central para a constituição do perfil profissional na perspectiva crítica defendida neste trabalho. Nessa direção, Martin Baró (1996) propõe como horizonte do *que fazer do* psicólogo a promoção de processos de conscientização: deve-se auxiliar os sujeitos a superarem sua identidade alienada, pessoal e social ao transformar as situações de dominação e injustiças em seu contexto de vida” (p.13).

Para que o perfil seja construído com base em uma perspectiva crítica, autores contemporâneos, como Guzzo & Moreira (2014) expressam que a perspectiva crítica é a que propõe à Psicologia que “não faça escolhas impossíveis para indivíduos fragmentados, fazendo-os acreditar que, tanto seus sucessos, quanto seus fracassos, são consequência imediata de suas escolhas individuais (p. 14).” Essa concepção questiona premissas meritocráticas ao argumentar que problemas e queixas não emanam do sujeito mas nele se manifestam, tendo sua gênese na sociedade, nos contextos escolares, que abrangem as relações estabelecidas entre os sujeitos e destes com as políticas educacionais, sociais e econômicas (Souza et al., 2014; Souza, 2016).

Acredita-se que a atuação em Psicologia Escolar, ancorada em um perfil crítico, deve extrapolar as contradições e determinismos fundamentados no senso comum, tornando-se capaz de questionar e problematizar sobre a intencionalidade de suas práticas, incluindo a

ressignificação das relações de *saber-poder* que ele próprio pode estabelecer no lugar simbólico em que ocupa na escola, ao assumir para si responsabilidades direcionadas às explicações e resolução de fenômenos, fracassos e queixas escolas. Visando a superação desse movimento de denúncias e o compromisso com anúncios que fomentassem as ações dos psicólogos escolares por meio de uma reorientação da práxis psicológica, Marinho-Araújo (2014), defende:

Uma Psicologia que se desvincule da onipotência de acreditar-se capaz da compreensão absoluta e da aceitação total, que sustentem práticas equivocadas de ‘cuidado’ ou ‘ajuda’ a ‘sofredores’, para torná-los ‘felizes’, ‘ajustados’, ‘adaptados’ e ‘equilibrados’. Uma Psicologia Escolar que, em contrapartida, comprometa-se com a construção de concepções críticas e dialéticas sobre o homem, seu desenvolvimento, sua subjetividade, seus processos de aprendizagem, e de comunicação; que, a partir dessas concepções, empenhe-se em intervenções que levem em conta as influências histórico-culturais na constituição do psiquismo humano e que sejam respaldadas por opções teóricas que consideram a interdependência entre aprendizagem, desenvolvimento, mediação, consciência e emoção” (p. 160).

Práticas com ações mais direcionadas para a dimensão institucional e coletiva das escolas, começaram a ser disseminadas e fortalecidas na área. As ações do psicólogo passaram a focar os sujeitos em processo de desenvolvimento que fazem parte do contexto escolar (Marinho-Araujo & Almeida, 2005/2014; Marinho-Araujo, 2015, 2016; Souza, 2016). A atuação institucional se assenta na defesa de que o alvo de trabalho do psicólogo escolar deve privilegiar o trabalho coletivo, questionado constantemente, reconstruído e repensado pelas demandas cotidianas em um exercício contínuo de ação-reflexão-ação (Araujo, 2003; Marinho-Araujo & Almeida, 2005/2014).

Seu foco deve ser as relações intersubjetivas, os sujeitos inseridos em um contexto específico, com singularidades históricas e políticas, econômicas, escolares e culturais. É

importante que, cotidianamente, ainda que no mesmo espaço de trabalho, o psicólogo escolar exerça um olhar constante de estranhamento ao que lhe é posto, ao desnaturalizar concepções deterministas e acríticas, desvelando as possibilidades de transformações, bem como as contradições que nelas se expressam.

Essas discussões, têm motivado, historicamente, estudos e pesquisas de grupos de trabalho, bem como associações e instituições nacionais e internacionais, na busca pela produção de conhecimentos, muito destes, sustentados fortemente por fundamentos epistemológicos da Psicologia Escolar Crítica e Psicologia histórico-cultural para subsidiar as práticas e a formação do psicólogo escolar. Apresenta-se, como exemplo, o Grupo de Trabalho (GT) de Psicologia Escolar e Educacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP).

O referido GT vem protagonizando em diversos cenários acadêmicos, profissionais e institucionais, o compromisso com o anúncio de propostas teórico-metodológicas, influenciando políticas educacionais, no âmbito municipal, estadual e federal por meio da elaboração e discussão de pautas legislativas, pesquisas com inserção social e prática, produções e orientações técnicas (ANPEPP, 2019). O amplo escopo das produções do GT de Psicologia Escolar e Educacional é reunido em coletâneas, que abordam temáticas relativas à Psicologia Escolar em seus diversos contextos e modalidades de atuação, especialmente, expressando compromisso precípuo e ideológico com a educação pública (Almeida, 2003; Campos, 2007; Dell Prette, 2001; Guzzo, 1999; Guzzo, 2014; Guzzo & Marinho-Araujo, 2011; Marinho-Araujo, 2009; Mitjáns Martínez, 2005; Weschler, 1996). Dazzani & Souza, 2016; Souza, Braz-Aquino, Guzzo & Marinho-Araujo, 2018).

Na seção seguinte, apresentar-se-á, como fundamentação teórica, as produções do GT de Psicologia Escolar e Educacional da ANPEPP. A fim de compreender os elementos ou características que influenciam a construção do seu perfil profissional do psicólogo escolar na

contemporaneidade, foram escolhidos os capítulos que se referem à formação e, destacadamente, à atuação profissional em Psicologia Escolar. Essas discussões foram realizadas a fim de justificar, aprofundar e fundamentar a análise do perfil e competências profissionais à luz dos pressupostos que orientam a atuação em Psicologia Escolar crítica. Os capítulos apresentados são referentes às obras do GT publicadas nos últimos 10 anos, como procedimento semelhante ao processo de revisão de literatura (Capítulo II), contemplando as cinco obras mais recentes, produzidas neste período de tempo, pelo grupo de trabalho.

Formação e atuação do psicólogo escolar crítico: Contribuições do grupo de trabalho de Psicologia Escolar e Educacional da ANPEPP.

A atual conjuntura política, ideológica, econômica e social do Brasil, tem gerado inúmeros retrocessos que ameaçam a democratização e o incentivo à produção científica, especialmente em âmbito acadêmico. A preocupação com os ataques políticos à educação brasileira, em especial, às medidas que contingenciam os investimentos públicos educacionais e as possíveis reformas sociais e econômicas que podem afetar a formação dos pesquisadores brasileiros, têm demandado maior fortalecimento e orquestração das vozes dos espaços coletivos de diálogo em contextos de ensino e pesquisa.

A Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP), como uma representação atenta e comprometida com essas transformações, refere-se a uma organização sem fins lucrativos fundada no ano de 1983, durante a XXXV Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, realizada em Belém do Pará⁵. Historicamente, a ANPEPP, vem conferindo um amplo debate em torno dos contornos da política, ciência psicológica, tecnologia e educação brasileira, visando fomentar a formação de

⁵ Informações recolhidas no site da ANPEPP <https://www.anpepp.org.br/>

profissionais e pesquisadores em contextos de pós-graduação em Psicologia, comprometidos com a realidade social emergente (ANPEPP, 2019).

Atualmente, a Associação conta com a colaboração de 85 programas de pós-graduação em Psicologia filiados, incluindo docentes e pesquisadores, organizados em 79 Grupos de Trabalho em Psicologia (GTs), contemplando suas diversas áreas de atuação, formação e pesquisa. ⁶ O Grupo de Trabalho de Psicologia Escolar e Educacional foi criado em 1994, em meio às lutas e organizações coletivas de classe, motivados por movimentos de críticas em prol da redefinição da identidade do psicólogo escolar, bem como o fortalecimento da área. Conforme estudo realizado por Nunes (2016), no ano de 2016 o GT de Psicologia Escolar e Educacional era composto por 18 membros que atuavam em 11 diferentes instituições de Ensino Superior públicas e privadas, localizadas em sete estados brasileiros e no Distrito Federal. Já em 2019, constatou-se que o GT de Psicologia Escolar conta com a participação de 30 membros advindos de nove unidades federativas e Distrito Federal, o que demonstra o crescimento acentuado, compromisso e envolvimento contínuo com fortalecimento da área, por meio da representatividade de pesquisadoras de todas as regiões brasileiras. Ao longo de sua trajetória, o GT de Psicologia Escolar e Educacional publicou, a cada 2 anos, 12 obras, do ano de 1996 a 2018.

Diante da representatividade que constitui o GT de Psicologia Escolar para a área, nesta seção optou-se por eleger, como fundamentos teóricos desta pesquisa, as produções do referido GT, de modo a subsidiar as análises realizadas ao longo do presente estudo. Foram selecionados os capítulos mais recentes dos últimos cinco livros publicados de 2009-2019 que apresentam aspectos relacionados às atribuições, funções, papéis e responsabilidades do psicólogo escolar, articulados à Psicologia Escolar crítica e Psicologia histórico-cultural, a fim

⁶ Informações recolhidas no site da ANPEPP. <https://www.anpepp.org.br/>

de elucidar e compreender os elementos ou características que influenciam a construção do perfil profissional do psicólogo escolar.

Os capítulos dos livros publicados pelos autores do GT de Psicologia Escolar e Educacional serão apresentados em ordem cronológica, com detalhamentos descritos em tabelas, no que se refere a: (a) título; (b) base teórico-metodológica; (c) tipo de estudo; (d) ano de publicação e (e) objetivos. Posteriormente, proceder-se-á com reflexões teóricas acerca dos capítulos escolhidos. Na sequência do GT, considerando os critérios apresentados, até o presente momento, foram produzidos os seguintes livros:

1- Marinho-Araujo, C. M. (Ed.) (2009). *Psicologia Escolar: Novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática*. Campinas, SP: Alínea.

2- Guzzo, R. S. L., & Marinho-Araujo, C. M. (2011). *Psicologia Escolar: Identificando e superando barreiras*. Campinas, SP: Alínea.

3- Guzzo, R. S. L. (Ed.) (2014). *Psicologia Escolar: Desafios e bastidores na Educação Pública*. Campinas, SP: Alínea.

4- Dazzani, M. V., & Souza, V. L. T. de (Eds.) (2016). *Psicologia Escolar Crítica: Teoria e prática nos contextos educacionais*. Campinas, SP: Alínea.

5- Souza, V. L. T., Aquino, F. de S. B., Guzzo, R. S. L., & Marinho-Araujo, C. M. (Eds.) (2018). *Psicologia Escolar Crítica: Atuações Emancipatórias nas Escolas Públicas*. Campinas, SP: Alínea.

A cada livro, serão discutidos alguns capítulos que apresentam contribuições no tocante ao perfil e competências do psicólogo escolar. A seguir, na Tabela 2, estão destacadas as informações referentes ao livro *Psicologia Escolar: Novos Cenários e Contextos de Pesquisa, Formação e Prática* (2009), organizado por Claisy Maria Marinho-Araujo, que se encontra na 2ª edição.

Tabela 2

Capítulos do livro “Psicologia Escolar: Novos Cenários e Contextos de Pesquisa, Formação e Prática (2009)” que Apresentam Indicadores para o Perfil Profissional do Psicólogo Escolar.

Capítulo	Base Teórico- Metodológica	Referência/Ano	Objetivo
Formando Psicólogos Escolares: Problemas, vulnerabilidades, desafios e horizontes.	Psicologia Escolar Crítica	Guzzo, Costa & Sant’Ana (2009)	Apresentar os resultados de uma experiência de estágio, identificando seu impacto na formação inicial dos estagiários de Psicologia Escolar em uma escola municipal.
A Atuação de Psicólogos Escolares no Distrito Federal	Psicologia Escolar Crítica e Institucional	Neves (2009)	Detalhar e analisar a atuação de psicólogos escolares do Distrito Federal, visando conhecer as práticas desenvolvidas por esses profissionais no atendimento às demandas escolares.
O Psicólogo Escolar e o Processo de Escolarização de Pessoas com Deficiência Intelectual.	Psicologia Escolar Crítica	Anache (2009)	Refletir sobre uma pesquisa-intervenção realizada com um estudante com diagnóstico de deficiência intelectual, seus professores e familiares, visando identificar as concepções de aprendizagem e de desenvolvimento e o papel do psicólogo escolar frente a essa realidade.

A Contribuição do
Psicólogo Escolar para o
Desenvolvimento das Altas
Habilidades.

Psicologia da Criatividade

Fleith (2009)

Discutir sobre as concepções e características das altas habilidades/superdotação, analisando o papel do psicólogo escolar no desenvolvimento de estudantes superdotados nos contextos escolar e familiar. Apresenta também perspectivas atuais e os desafios.

A publicação da obra intitulada *Psicologia Escolar: Novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática*, organizada por Marinho-Araujo (2009a), apresentou o debate acerca dos desafios e perspectivas para a formação do psicólogo escolar, a partir da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), discutindo seu impacto e implementação na formação inicial e continuada. As discussões deste livro também buscam contemplar as concepções teóricas, metodológicas e ideológicas nas quais se ancoram as práticas dos psicólogos escolares no Brasil. O livro foi organizado em três eixos: (a) Cenários da formação em Psicologia Escolar; (b) Panorama de concepções e práticas em Psicologia Escolar e (c) Pesquisa e intervenção em Psicologia Escolar: Ampliação de contextos, perspectivas e compromissos.

Contemplando o eixo sobre formação e os desdobramentos das DCNs, Guzzo, Costa & Sant'Ana (2009) compartilham uma experiência de supervisão e estágio em Psicologia Escolar, por meio do projeto Voo da Águia, desenvolvido na rede municipal da cidade de Campinas/São Paulo, desde o ano de 2000. As autoras defendem que a experiência do estágio é um momento oportuno para avaliar as competências desenvolvidas pelos estudantes, ao oferecer indicadores sobre como o discente lida com as situações e demonstra seus posicionamentos, ações e decisões, reconhecendo suas potencialidades e também as limitações teóricas e técnicas.

Para tanto, conforme preconizam as autoras, a experiência de estágio, em consonância com as DCNs, deve promover mediações e vivências planejadas e supervisionadas pelo formador, que oportunizem ao estudante o desenvolvimento de um perfil que o possibilite: (a) realizar observações e participações que permitam uma visão clara sobre a estrutura, o funcionamento, as relações e dinâmicas das instituições educativas, identificando seus objetivos, potencialidades e desafios, bem como sua relação com os determinantes sociais, históricos e culturais; (b) analisar o papel da escola no desenvolvimento dos estudantes e as relações engendradas entre escola e família; (c) refletir sobre os sentidos da educação escolar

diante das situações de vida e as implicações das políticas públicas ao contexto escolar; (d) articular estudos teóricos e reflexivos que possibilitem uma visão crítica da atuação do psicólogo escolar frente à educação pública no país; (e) participar da implementação e elaboração de projetos de intervenção envolvendo escola e comunidade; (f) elaborar sínteses e conhecimentos acerca do vivido, por meio de relatórios de trabalho, abordando avanços, dificuldades e perspectivas para a atuação da Psicologia Escolar (Guzzo, Costa & Sant'Ana, 2009).

Por meio do relato dos estudantes, as autoras constataram que o estágio acadêmico profissionalizante oportunizou aos mesmos uma visão crítica e ampla acerca da complexidade do cotidiano escolar e seus múltiplos determinantes. Além disso, possibilitou a desnaturalização do olhar dos estagiários, desvelando crenças e preconceitos cristalizados dos próprios estudantes por meio de um contato direto com a realidade social, que, muitas vezes, mantinha-se mascarada e silenciada nos estágios da área clínica (Guzzo, Costa & Sant'Ana, 2009).

Os estudantes também sinalizaram sobre a importância de articulações teórico-práticas por meio de um exercício contínuo e reflexivo, contextualizando os referenciais teóricos para a realidade brasileira, além de maior clareza sobre o papel da Psicologia Escolar nesses contextos (Guzzo, Costa & Sant'Ana, 2009). No que se refere aos desafios, os estagiários relataram que perceberam lacunas na formação ao iniciar a experiência de estágio, especialmente no tocante às fundamentações teóricas e metodológicas para atuação, bem como o conhecimento de aspectos políticos e sociais que perpassam a realidade escolar.

Contudo, é importante considerar que essas discussões devem extrapolar justificativas que insistem em incidir apenas às lacunas da formação inicial. Também há que se evidenciar a importância da autonomia e do protagonismo estudantil na busca e no envolvimento com os rumos e contornos de sua própria trajetória formativa, sua identidade pessoal e profissional, como um processo a ser construído continuamente. A esse respeito, o papel do docente e/ou

supervisor, pode assumir um lugar de destaque ao mediar, com clareza e intencionalidade, o desenvolvimento do perfil do estudante, promovendo vivências que estimulem autonomia, pensamento crítico sobre si e sobre o contexto que o circunda, bem como a resistência e enfrentamento a estruturas formativas rígidas e coercitivas.

Em articulação ao perfil em formação, faz-se pertinente levantar os seguintes questionamentos: como garantir que os cursos oferecidos cumpram a promessa de transformar o estudante recém-formado em um profissional com características de perfil e competências específicas para lidar com os desafios de contextos de atuação? Se, por um lado, os desafios que se apresentam à formação em Psicologia Escolar ainda precisam ser superados, por outro, há que se discutir as especificidades e características do perfil do formador. Dialogando com os aspectos elucidados por Guzzo, Costa & Sant’Ana (2009) em articulação às defesas de Souza (2014), reflete-se que pouco se conhece sobre o perfil do formador em Psicologia Escolar, o que também evidencia a escassez de estudos e pesquisas relacionadas à docência nessa área.

Considerando que é necessária uma característica temporal e processual para o desenvolvimento de competências (Le Boterf, 1998), torna-se premente a superação da lógica hegemônica que sustenta a organização curricular dos estágios na formação inicial em Psicologia Escolar. Geralmente, a oferta de experiências de estágio é realizada nos últimos semestres do curso de Psicologia, ancorada em concepções deterministas de desenvolvimento que defendem a necessidade de que os estudantes apresentem “pré-requisitos”, como níveis, saberes e habilidades a serem atingidas para que se efetivem aprendizagens e desenvolvimentos.

Essa concepção dificulta e posterga o desenvolvimento de competências dos estudantes, que poderiam encontrar momentos férteis para sua mobilização desde o início do curso, mesmo que a nível de contatos iniciais com os contextos reais de atuação em Psicologia Escolar. Acredita-se que, a oferta de experiências de estágio supervisionado tanto nos períodos iniciais quanto nos semestres finais da formação inicial, com objetivos e intencionalidades distintas que

caracterizem os diferentes momentos da formação, pode oportunizar uma imersão em uma prática real, tal qual a realidade se apresenta, promovendo experiências pessoais e profissionais vivas e transformadoras, e que, ao mesmo tempo, revelem, ressignifiquem e fortaleçam os sentidos da práxis psicológica (Marinho-Araujo, 2007).

Adentrando a dimensão da atuação profissional, o capítulo elaborado por Neves (2009) aborda a atuação dos psicólogos escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal (DF), apresentando análises sobre suas práticas frente às demandas institucionais. Por meio dos resultados de questionários aplicados aos participantes, a pesquisadora constatou que a maioria dos psicólogos escolares apresentava dificuldades em relacionar suas atividades aos conhecimentos específicos da Psicologia, demonstrando limitações no que se refere às articulações teórico-práticas.

O estudo apontou que, apesar de terem ampliado suas possibilidades de atuação, os profissionais ainda precisavam consolidar práticas que se direcionassem para ações a nível institucional, em uma perspectiva coletiva. Além disso, os psicólogos escolares também perceberam que havia pouca clareza acerca de sua identidade profissional na escola, havendo sobreposições e confusões entre seus papéis e de outros autores educacionais, gerando insegurança e dificultando compreensões sobre as especificidades de sua atuação. Como desdobramento, os psicólogos apontaram a necessidade de formações continuadas e orientações técnicas que pudessem nortear e institucionalizar sua atuação na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), além de maior reconhecimento social e valorização da profissão.

No que se refere à atuação da Psicologia Escolar nos contextos de Educação Especial, o capítulo de Anache (2009), defendeu que o psicólogo escolar tem um papel importante ao mediar o processo de inclusão de estudantes com deficiências e outras necessidades educacionais. Ao apresentar uma pesquisa-intervenção desenvolvida na rede pública de educação junto a um estudante com diagnóstico de deficiência intelectual e a professores e

familiares, a autora defendeu que cabe ao psicólogo escolar contribuir para otimizar o processo de escolarização desses alunos, rompendo com barreiras que se colocam às intervenções educacionais, muitas vezes, homogêneas.

Fundamentada nos pressupostos teóricos de autores da Psicologia histórico-cultural (Leontiev, 1972; Luria, 1976/2013; Vygotsky 1931/2012, 1982/2004) Anache (2009) critica concepções cristalizadas que naturalizam e biologizam a deficiência como algo incapacitante e imutável. As situações de fracasso escolar nas quais se encontram muitos desses estudantes que permanecem por anos na Educação Especial sem serem alfabetizados, são produzidas por meio das próprias práticas e relações engendradas no cotidiano escolar.

Para a autora, há a urgente necessidade de transformação nas concepções que permeiam as práticas pedagógicas, o currículo, as avaliações e seus indicadores, bem como a subjetividade social da instituição, na qual o psicólogo escolar deve assumir um papel essencial. Nessa perspectiva, Anache (2009) acredita que cabe à Psicologia Escolar promover espaços coletivos de formação com a equipe escolar, buscando tensionar reflexões, ressignificar sentidos e significados sobre o processo de escolarização desses estudantes, contribuindo para a transformação da cultura do fracasso escolar.

Seguindo com propostas de intervenção e pesquisas que apontam compromissos com novos contextos de atuação, (Fleith, 2009) aborda as contribuições do psicólogo escolar para o desenvolvimento de estudantes que apresentam Altas Habilidades/Superdotação. Ao discutir um panorama de estudos teóricos que embasam o tema das altas habilidades no Brasil e ao redor do mundo, a autora discute o que se entende por potencialidades e limitações do aluno superdotado, refletindo sobre abordagens teóricas antigas e concepções atuais.

Considerando as especificidades do psicólogo escolar, Fleith (2009) afirma que uma das principais atribuições do profissional é ressignificar ideias equivocadas a despeito de estudantes com altas habilidades. Essa atuação deve ser concretizada por meio de encontros coletivos e

situações formativas que disseminem conhecimentos acerca dessa temática, tendo em vista que há diversos mitos, desafios e generalizações que perpassam as concepções de familiares e educadores. O psicólogo escolar também deve contribuir para a elaboração de estratégias educacionais, identificação e avaliação psicológica do aluno superdotado, visando atender às suas especificidades, sempre em parceria com corpo docente e apoio escolar.

A partir das elaborações teórico-metodológicas de Fleith (2009), é possível sintetizar as competências a serem desenvolvidas pelo psicólogo escolar para favorecer o desenvolvimento de talentos, a exemplo de: (a) desmistificar ideias enganosas sobre a superdotação, indicando características mais comumente encontradas; (b) pesquisar e disponibilizar informações sobre altas habilidades para a comunidade escolar; (c) orientar professores e demais profissionais acerca das características e atendimentos aos superdotados; (d) colaborar no processo de avaliação e identificação do aluno com altas habilidades, na perspectiva de uma avaliação que ultrapasse o uso de testes psicológicos; (e) participar na elaboração do projeto político pedagógico e sinalizar a necessidade de ações que contemplem aos alunos superdotados; e (f) capacidade de discutir e implementar, no contexto escolar, políticas públicas relacionadas aos alunos com altas habilidades.

Por fim, a autora conclui que o psicólogo escolar deve mediar e incentivar inovações nas práticas pedagógicas, favorecendo a elaboração de estratégias educativas diversas que busquem estimular o potencial criativo dos alunos a partir de suas características e idiossincrasias. Nesse sentido, em todas as esferas educativas, a Psicologia Escolar pode contribuir com suas expertises fomento a práticas democráticas que otimizem a inclusão e desenvolvimento dos alunos superdotados (Fleith, 2016).

As reflexões oportunizadas pelos capítulos apresentados elucidam indicadores concretos para o perfil profissional do psicólogo escolar, ao destacar:

- (a) O papel da formação inicial em Psicologia, bem como a importância de se discutir acerca do perfil do formador na mediação do desenvolvimento de competências no estágio em Psicologia Escolar.
- (b) A necessidade de fortalecer a identidade profissional na direção da atuação institucional, de forma articulada ao perfil.
- (c) A discussão acerca de competências específicas a serem desenvolvidas pelo psicólogo escolar para atuar junto ao desenvolvimento de talentos.

A seguir, na Tabela 3, serão discutidos os capítulos do livro *Psicologia Escolar: Identificando e superando barreiras* (2011), que apresentam indicadores sobre o perfil profissional do psicólogo escolar, por meio das especificidades da atuação e formação.

Tabela 3

Capítulos do livro “*Psicologia Escolar: Identificando e superando barreiras*”(2011) que Apresentam Indicadores para o Perfil Profissional do Psicólogo Escolar.

Capítulo	Base Teórico- Metodológica	Referência/Ano	Objetivo
A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Desafios para o psicólogo escolar.	Psicologia Escolar Crítica	Fleith (2011)	Discutir desdobramentos da implantação da Política Nacional de Educação Inclusiva para a atuação do psicólogo escolar, propondo práticas que promovam a inclusão escolar.
Psicologia Escolar no Distrito Federal: História e compromissos com políticas públicas	Psicologia Escolar Crítica Psicologia Escolar Institucional Psicologia histórico-cultural	Marinho-Araujo, Neves, Penna-Moreira & Barbosa (2011)	Apresentar e refletir sobre a trajetória da Psicologia Escolar do Distrito Federal, apontando os avanços conquistados e a atuação articulada aos aspectos teóricos e políticos.
Queixas Escolares: conceituação, discussão e modelo de atuação	Psicologia Escolar Crítica Psicologia Escolar Institucional Psicologia histórico-cultural	Neves (2011)	Expor conceitualizações inovadoras sobre queixa escolar e fundamentar, teórica e metodologicamente, o Procedimento de Avaliação das Queixas Escolares e Níveis de Intervenção – PAIQUE elaborado por Neves & Almeida (2003).

O livro “*Psicologia Escolar: Identificando e superando barreiras*” (2011) organizado por Raquel Souza Lobo Guzzo e Claisy Maria Marinho Araujo, corresponde à oitava obra que compõe a coletânea de Psicologia Escolar, contando com a colaboração de 27 pesquisadores. Ancorada em uma perspectiva crítica, essa publicação tem como intento promover reflexões e proposições no que se refere à identificação e enfrentamento aos desafios que se colocam como barreiras à construção política e profissional da Psicologia Escolar. Para tanto, o livro foi organizado em três eixos de discussão: (a) as barreiras políticas; (b) as barreiras da atuação profissional; (c) as barreiras do desenvolvimento.

Contemplando o primeiro eixo de análises políticas, a psicóloga e pesquisadora da Universidade de Brasília, Denise Fleith (Fleith, 2011), inaugura reflexões acerca da implantação da Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva. Como membro da comissão de elaboração dessa Política de Inclusão junto ao Ministério da Educação, a autora defende que o principal objetivo dessa política pública foi instigar a escola a refletir sobre seus modelos de ensino-aprendizagem, bem como o seu papel no desenvolvimento integral do estudante, além de oferecer norteadores para a implementação de ações inclusivas no contexto escolar.

Entretanto, Fleith (2011) considera que há muitas barreiras a serem superadas, já que a Educação Inclusiva não se direciona apenas ao estudante com deficiências e/ou outras necessidades educacionais especiais, prevendo que a escola reveja concepções, práticas e a própria organização do trabalho pedagógico, o que ainda pode gerar resistências. Compreende-se que as práticas inclusivas devem contemplar todos os alunos e dinâmicas de aprendizagens específicas de seu próprio desenvolvimento, em prol de uma concepção educativa que rompa com lógicas excludentes, segregadoras e homogeneizantes.

A autora afirma que a práxis do psicólogo escolar não pode manter-se alheia às implicações sociais e educacionais das políticas públicas no espaço escolar. Ancorada nas

contribuições teóricas de Martínez (2005) e Marinho-Araujo (2009) no que se refere à Psicologia Escolar, Fleith (2011) defende que esse profissional deve direcionar suas ações para:

(a) Promover ênfases no desenvolvimento integral do aluno, superando e problematizando a supervalorização de aspectos cognitivos.

(b) Fortalecer uma cultura do sucesso como contraponto à cultura do fracasso, ao invés de focar nas dificuldades dos alunos e problemas escolares.

(c) Romper com estereótipos que reproduzem mitos e preconceitos acerca do desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes.

(d) Avaliar experiências exitosas na implantação das políticas educacionais no contexto escolar, promovendo a disseminação de práticas bem-sucedidas.

(e) Contribuir com o conhecimento psicológico no que se refere aos processos de desenvolvimento humano e práticas educacionais inclusivas que possibilitem a inclusão de todos e não apenas do aluno com deficiência.

(f) Participar na elaboração e revisão do projeto-político-pedagógico para garantir e encorajar a implementação de práticas que valorizem a diversidade e inclusão (Fleith, 2011).

Para desenvolver essa práxis, levando em consideração a identidade do psicólogo escolar, são desejáveis características e recursos que sejam mobilizados, com intencionalidade, em seu cotidiano de trabalho, a exemplo de: capacidade de refletir criticamente sobre o tema da diversidade, reorganizando a forma de pensar e atuar nas escolas; análise política e social do contexto escolar, para minimizar as barreiras culturais, sociais e pedagógicas, favorecendo práticas inclusivas; articulação teórico-prática, buscando embasamento teórico em todas as ações planejadas e que não sejam realizadas intuitivamente; e enfrentamento a preconceitos e estereótipos presente nas concepções dos atores educacionais, a exemplo do próprio psicólogo escolar. (Fleith, 2011, p. 47).

Ainda no tocante aos avanços conquistados e o compromisso histórico com políticas públicas, Marinho-Araujo, Neves, Penna-Moreira & Barbosa (2011) contam os percursos para inserção e consolidação da Psicologia Escolar no Distrito Federal (DF), que se tornou pioneira no país na institucionalização de psicólogos escolares na rede pública de educação. Desde 1968, quando foi instituído o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA), a Psicologia Escolar vem conquistando espaços cada vez mais legitimados em diversos setores e núcleos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito (SEDF).

A atuação do SEAA visa a promoção e melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, por meio de ações institucionais, preventivas e interventivas, visando à superação de contradições entre as práticas educativas e as reais necessidades educacionais dos estudantes, viabilizando uma cultura do sucesso escolar. É importante ressaltar que, ao longo dos seus 51 anos de institucionalização na rede pública estadual do Distrito Federal, a Psicologia Escolar passou por diversas reconfigurações teórico-práticas em momentos históricos específicos, sempre permeadas por lutas, mobilizações coletivas em âmbito institucional e político, conquistando avanços importantes para a consolidação e representatividade da Psicologia Escolar no DF (Neves, Penna-Moreira & Barbosa, 2011).

Essas conquistas se articulam fortemente à parceria histórica com o Laboratório de Psicologia Escolar da Universidade de Brasília (UnB), que, através do Projeto Permanente de Ação Contínua⁷ (PEAC), vem contribuindo para o fortalecimento do coletivo e o reconhecimento social e político da potência de ação da Psicologia Escolar nas escolas públicas do DF. Essa parceria histórica contribuiu para o fortalecimento entre as relações técnico-científicas das instituições ao oferecer formação continuada para profissionais da SEDF. Além

⁷O PEAC foi criado em 1995 após da institucionalização de parcerias entre a UnB e a SEEDF, concretizada pela mediação do Laboratório de Psicologia Escolar que, desde então, desenvolve ações com vistas à formação inicial e continuada de estudantes e psicólogos escolares por meio da mediação de conhecimentos teóricos e do desenvolvimento de competências que atendam às especificidades contemporâneas da atuação em Psicologia Escolar. (Marinho-Araujo & Neves, Penna-Moreira & Barbosa, 2011).

disso, também incentiva a formação inicial de estudantes do curso de graduação em Psicologia da UnB, por meio de estágios e pesquisas na rede pública estadual de ensino. Exemplo dos desdobramentos da relação entre a Psicologia Escolar na SEDF e a UnB foi a elaboração conjunta da Orientação Pedagógica (GDF, 2010), diretriz institucional norteadora da atuação de psicólogos escolares e pedagogos que compõem as Equipes Especializadas de Apoio a Aprendizagem (EEAA).

A conquista dessa diretriz normativa ocorreu no ano de 2010, após inúmeros movimentos e lutas coletivas, como marco histórico para a Psicologia Escolar e Pedagogia do DF, áreas que compõem os Serviços Especializados de Apoio à Aprendizagem (SEAA) em todo o DF (GDF, 2010). Essa diretriz política institucional, tem como objetivo nortear e regulamentar a atuação de psicólogos escolares e pedagogos da rede pública estadual de educação, fundamentada nos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia histórico-cultural, Psicologia Escolar Crítica e Psicologia Escolar Institucional (GDF, 2010).

Com base na Orientação Pedagógica (OP), Marinho-Araujo & Neves, Penna-Moreira & Barbosa (2011), discutem, ainda, acerca do perfil profissional desejável aos psicólogos escolares para sua atuação na EEAA, de forma a favorecer o desenvolvimento de recursos e saberes técnicos, pessoais, interpessoais e éticos, viabilizando práticas em consonância com as discussões contemporâneas da Psicologia Escolar no país. Esse perfil elenca características profissionais e pessoais que devem ser articuladas à contextos e tempos históricos, culturais e sociais que se modificam constantemente. Defende-se que o psicólogo escolar se comprometa, cotidianamente, com exercícios reflexivos sobre quais competências específicas precisa desenvolver e mobilizar para a concretização de uma atuação crítica e institucional.

Um dos aspectos percebidos a partir da publicação da OP, no ano de 2010, foi a necessidade de avançar no que tange às orientações técnicas para atuação frente às queixas escolares. A partir dessas inquietações, Neves (2011) inaugura contribuições sobre a temática

das queixas escolares. A autora, à época, psicóloga escolar da SEDF e pesquisadora da UnB, apresenta e discute os *Procedimentos de Avaliação das Queixas Escolares e Níveis de Intervenção – PAIQUE*.

Para Neves (2011), a compreensão da queixa deve ter como ponto de partida uma análise crítica a despeito das condições históricas, materiais, sociais e educacionais para a produção de insucessos escolares. A produção da queixa escolar faz parte de uma demanda endereçada ao outro, geralmente ao estudante, mas que expressa a subjetividade de quem se queixa, suas concepções educativas, o que torna imprescindível considerar o sujeito que a formula (Neves, 2011).

Com base neste argumento, ressalta-se que muitas queixas escolares se entrelaçam às dificuldades e angústias comuns ao trabalho pedagógico e que necessitam de uma escuta psicológica sensível, que seja reflexiva e mobilizadora, visando, especialmente, o empoderamento do educador na percepção das potencialidades de sua ação mediadora. É inegável que, na escola, há inúmeras mediações pedagógicas bem-sucedidas, mas, dificilmente percebidas como exitosas pelos próprios docentes, enfraquecendo as possibilidades transformadoras de sua atuação pedagógica (Neves, 2011).

Ancorada no modelo de atuação institucional elaborado por Araujo (2003), Neves (2011) defende a potência de ação do psicólogo escolar nas práticas de assessoria ao trabalho do professor que encaminha a queixa escolar, discutindo as concepções de aprendizagem, as potencialidades do desenvolvimento dos estudantes e a proposição de um olhar voltado para o sucesso escolar. Desta forma, há possibilidades de maximizar e fortalecer as ações exitosas dentro da escola, configurando-se em uma competência importante a ser mobilizada pelos profissionais de Psicologia Escolar ao buscar transformar o paradigma de atendimento das queixas escolares.

O modelo de intervenção proposto pelo PAIQUE fortalece uma perspectiva ampliada e institucional de atuação, ao orientar três níveis de intervenção, que envolvem, destacadamente, a escola e, se necessário, a família e/ou o estudante. As ações direcionadas aos alunos são desencadeadas quando as intervenções nos âmbitos precedentes não tiverem possibilitado novos sentidos e possíveis desdobramentos ampliados para a terminalidade da queixa escolar. (Neves, 2011).

Entretanto, é importante ponderar que não se trata de reduzir a ação da Psicologia Escolar à níveis de intervenção, circunstancializando as possibilidades relacionais e dialéticas que caracterizam a escola em contínuo movimento, mas de redirecionar a intencionalidade prioritária da atuação para o coletivo da instituição. A atuação frente à queixa escolar requer do psicólogo escolar um olhar dinâmico que contemple todas as dimensões institucionais, atores educacionais, contexto histórico, social e político para a compreensão da demanda, bem como as relações engendradas entre os estudantes e todo o cenário educacional que circunda a produção e manutenção da queixa escolar.

Ressalta-se que a demanda referente à queixa escolar não precisa, necessariamente, ser atendida, mas, muitas vezes, apenas acolhida e ressignificada junto à escola. A elaboração e institucionalização do PAIQUE junto à SEDF, contribuiu para ampliar a perspectiva crítica de atuação do psicólogo escolar ao reforçar o contexto escolar como privilegiado para reconfiguração dos sentidos partilhados frente à queixa escolar (Neves, 2011).

Essa via de intervenção envolve, especialmente, o corpo docente como um dos principais atores do processo educativo. No âmbito das proposições do PAIQUE, no momento em que encaminhamentos de estudantes com queixas são realizados, propõe-se diálogos sobre a demanda apresentada, forjando a discussão de elementos determinantes que compõem as práticas pedagógicas, desvelando um importante espaço institucional de interlocução.

As reflexões empreendidas por esta publicação subsidiam compreensões específicas acerca das características e recursos a serem mobilizados pelo psicólogo escolar para atuar junto às ações educativas inclusivas (Fleith, 2011). Também é evidenciado o perfil profissional desejável aos psicólogos escolares para atuação na EEAA da SEDF, viabilizando práticas em consonância com as discussões contemporâneas da Psicologia Escolar no país (Marinho-Araujo, Neves, Penna-Moreira & Barbosa, 2011). Por fim Neves (2011) colabora com a temática do perfil ao tecer contribuições sobre a utilização do modelo do PAIQUE, demandando características de perfil diferenciadas, ao ampliar a perspectiva de atendimento à queixa escolar.

A seguir, na Tabela 4, serão discutidos os capítulos do livro *Psicologia Escolar: Desafios e bastidores da educação pública (2014)*, que oferecem contribuições para o perfil profissional do psicólogo escolar, indicando possíveis trajetórias se serem percorridas para uma atuação crítica e libertadora.

Tabela 4

Capítulos do livro “*Psicologia Escolar: Desafios e bastidores da educação pública*” (2014), que Apresentam Indicadores para o Perfil Profissional do Psicólogo Escolar.

Capítulo	Base Teórico- Metodológica	Referência/Ano	Objetivo
A Psicologia que defendemos na escola que vivemos: Uma contribuição dos bastidores do ‘Voo da Águia’.	Psicologia Escolar Crítica	Moreira & Guzzo (2014)	Descrever a experiência do Projeto ‘Voo da Águia’ realizada em escola pública com o Ensino Fundamental, apontando possibilidades de intervenções psicossociais do psicólogo junto à escola e à comunidade.
O Psicólogo na escola e com a escola: A parceria como forma de atuação promotora de mudanças.	Psicologia Escolar Crítica Psicologia Escolar Institucional Psicologia histórico-cultural	Souza, Petroni, Dugnani, Barbosa & Andrada (2014)	Compartilhar práticas institucionais desenvolvidas com estudantes e gestores de uma escola pública utilizando a arte como recurso para promover conscientização sobre o cotidiano escolar e as práticas pedagógicas. Aponta, também, os desafios ainda presentes na atuação da Psicologia Escolar.
Intervenção institucional: Ampliação crítica e política da atuação em Psicologia Escolar	Psicologia Escolar Crítica Psicologia Escolar Institucional Psicologia histórico-cultural	Marinho-Araujo (2014a)	Discutir possibilidades para a concretização da atuação institucional do psicólogo escolar, em uma perspectiva crítica e política. A autora apresenta uma proposta de orientações técnicas por meio de dimensões para a prática profissional.

Estagiários de Psicologia na escola:
O que os bastidores revelam para a
formação profissional?

Psicologia Escolar Crítica

Neto, Guzzo & Moreira
(2014)

Propõe reflexões sobre a atuação e formação em Psicologia Escolar a partir de uma experiência de estágio curricular. Os autores discorrem sobre as especificidades da supervisão e os desafios vivenciados no estágio.

O GT de Psicologia Escolar da ANPEPP lançou, em 2014, a obra intitulada *Psicologia Escolar: Desafios e Bastidores na Educação Pública*, organizada por Raquel Souza Lobo Guzzo, reunindo produções de vinte e três pesquisadoras, entre profissionais, docentes e estudantes de pós-graduação. Na presente produção, as autoras discutem questões e demandas presentes na Educação Pública em diferentes níveis de escolarização e modalidades de ensino, apresentando, também, propostas teórico-metodológicas inovadoras para atuação nesses contextos.

Além disso, elencam como pontos de destaque aspectos legais relacionados à presença do psicólogo na escola, em âmbito nacional, regional ou municipal. A publicação está organizada em três eixos de discussão: (a) O psicólogo na escola; (b) Possibilidades teóricas e de formação para novos profissionais do campo; e (c) Desafios, enfrentamentos e indicadores para a Psicologia Escolar. Neste trabalho, foram escolhidos capítulos que contemplem as reflexões sobre o perfil profissional do psicólogo escolar.

Moreira & Guzzo (2014) apresentam, em seu capítulo, indicadores para atuação crítica por meio da abordagem psicossocial e de fundamentações contemporâneas em Psicologia Escolar. As autoras suscitam uma reflexão instigadora ao provocarem que, a escola, muitas vezes, tem requerido uma Psicologia que se busca, historicamente, combater.

Para sustentar esse argumento, as autoras explicam que a escola, frequentemente, demanda da Psicologia Escolar a necessidade de explicações sobre fracassos escolares e demonstra interesse em combater a violência. Contudo, a instituição dificilmente questiona-se sobre como as relações de violência se constituem para além dos muros da escola. Assim como, quando a instituição solicita à Psicologia ações que promovam maior presença da família na escola, tem-se, como intenção muitas vezes, a solicitação para que a família desempenhe atividades pedagógicas para ensinar conteúdos escolares, a exemplo das tarefas de casa. Por meio da existência de algumas dessas situações comuns ao cotidiano de trabalho do psicóloga

escolar, supõe-se que a escola ainda tem desejado uma Psicologia Escolar que atue na mediação desses problemas, em uma perspectiva conservadora.

No entanto, cabem as seguintes reflexões, como: qual Psicologia Escolar se tem buscado anunciar em contextos de formação e prática profissional? Como? Até que ponto essa perspectiva adaptacionista de atuação se mantém presente por necessidade de maior clareza acerca da identidade profissional do psicólogo escolar? Ou mesmo, por práticas acríticas e domesticadoras que ainda ecoam vigorosamente pela escola e são, muitas vezes, desenvolvidas pelos próprios psicólogos escolares? De onde parte a crítica que a área tem sinalizado há décadas? Como concretizá-la, de fato, na práxis profissional?

Moreira & Guzzo (2014) auxiliam a refletir sobre esses questionamentos, ao afirmarem que o sentido da crítica fundamenta-se na necessidade de identificar, nas práticas que constituem o fazer da Psicologia na escola, “suas determinações e fundamentações ideológicas, políticas, econômicas e sociais para superá-las com a proposição de ações que visem às máximas possibilidades de emancipação dos sujeitos” (p.14). Para tanto, as intervenções desenvolvidas pelo psicólogo escolar não podem prescindir desta análise de conjuntura, compreendendo a relação entre as dimensões subjetivas e as condições sociais, políticas e materiais da vida cotidiana, como uma importante característica do seu perfil.

Com base nessas concepções, o projeto ‘Voo da Águia’ proposto pelas autoras e desenvolvido em escolas públicas, buscou oferecer contribuições efetivas, por meio do conhecimento psicológico, para a construção de processos educativos emancipatórios e libertadores. Moreira & Guzzo (2014) relatam o desenvolvimento de atividades como: (a) acompanhamento das relações interpessoais presentes na escola; (b) reconhecimento da dinâmica, estrutura e funcionamento da instituição, bem como seu envolvimento com políticas públicas educacionais, implicações para o desenvolvimento dos alunos e práticas pedagógicas; (c) conhecimento aprofundado das diretrizes pedagógicas, documentos institucionais e

demandas coletivas para a promoção de espaços de formação continuada com os professores e gestores; (d) ressignificação de concepções cristalizadas e coercitivas acerca das representações e funções dos serviços de saúde e assistência, como o Conselho Tutelar, oportunizando reflexões sobre as responsabilidades da escola nessa relação; (e) desenvolvimento de espaços de interlocução com estudantes para favorecer processos de desenvolvimento psicológico. Por meio de tais atividades, as autoras fortalecem a defesa de que as ações empreendidas na escola devem partir de crenças, motivos e articulações coletivas. Essas ações devem levar os atores escolares a refletirem e desenvolverem práticas para a constituição de novos sujeitos com possibilidades para transformar sua realidade (Moreira & Guzzo, 2014).

Contudo, é importante considerar o contraponto de que ainda que existam psicólogos escolares que corroborem com práticas psicologizantes e adaptacionistas na escola, centrando suas ações em uma perspectiva individualizante, destacadamente, de ‘cuidado’ ao sofrimento, com foco em explicações sobre o fracasso escolar e ‘desajustamentos”, há inúmeros relatos na literatura contemporânea de práticas exitosas e bem-sucedidas, materializadas por um viés crítico e institucional, ocorrendo em diversas regiões brasileiras. Ainda que a escola seja um lócus que, de fato, reflete as contradições sociais, políticas e econômicas, é importante romper com posicionamentos que a descrevem como mera reprodutora de mecanismos de dominação, controle e desigualdades sociais.

Defende-se que a função social da instituição escolar ultrapassa concepções que a colocam, de forma determinista, em um status de falência. Exatamente por ser um espaço de contradições, a escola torna-se um contexto potente para a construção de forças e resistências coletivas e individuais, por meio da transformação de consciências, no qual o psicólogo escolar encontra um espaço fértil para desenvolver sua prática profissional.

Ao oportunizar mediações que evidenciem as incoerências, convergências, barreiras, sucessos, o psicólogo escolar contribuirá para o empoderamento dos sujeitos na transformação

de sua realidade, na direção de práticas críticas que promovam o exercício da cidadania e a garantia de direitos. Nesse sentido, torna-se coerente problematizar argumentos generalistas de que predominam os abismos e divergências, em vez de convergências e parcerias entre o psicólogo escolar que a escola deseja e a identidade profissional que se busca fortalecer historicamente.

Em articulação à essa concepção, têm-se, por exemplo, as possibilidades de atuação profissional apresentadas pelas autoras Souza, Petroni, Dugnani, Barbosa & Andrada (2014), por meio de práticas institucionais com estudantes e gestores de escolas públicas. Para subsidiar essa perspectiva de atuação, as autoras se ancoram nos pressupostos teóricos e epistemológicos da Psicologia histórico-cultural do Desenvolvimento Humano.

Souza et al (2014) postulam que, para Vygotsky (1931/2012), a linguagem se apresenta como fundamento para o desenvolvimento da consciência. Ela possibilita ao sujeito mediatizar e produzir cultura, apropriando-se de significados socialmente compartilhados e (re)construindo sentidos por meio de vivências, processos complexos que, em russo, são chamados de *perijvane* Vygotsky (1931/2012). Significando mais que uma experiência, esse conceito é um ponto de destaque nessa teoria, já que é por meio da vivência, entendida como um fenômeno relacional entre o externo e interno, que o sujeito é capaz de reestruturar o presente, provocando saltos em seu desenvolvimento psicológico.

Em outras palavras, todo evento só se torna psicológico por meio da mediação de uma vivência que o suscite (Prestes, 2010 citado por Souza et al, 2014). Entretanto, para que esta ocorra, como um fenômeno psicológico e que potencialize o desenvolvimento da consciência, é necessário que a vivência seja provocada por uma situação social de desenvolvimento, compreendida como um momento crítico e propício para a promoção de novos nexos e sentidos que atuarão na reconstrução de significados partilhados coletivamente (Souza, 2014).

A situação social de desenvolvimento, mediada pela vivência, ao produzir tensionamentos coletivos e individuais que podem gerar crises, avanços, retrocessos, oportunizam mudanças e novas configurações psicológicas mais complexas, a exemplo da ampliação da consciência (Souza et al, 2014). Partindo dessa compreensão, o psicólogo escolar pode desempenhar um papel essencial na mediação de vivências que possibilitem a ressignificação de sentidos e significados cristalizados no coletivo escolar, promovendo processos de conscientização e desenvolvimento psicológico mais complexo junto aos atores educativos.

Sustentadas por essas concepções, Souza et al (2014) acreditam que ações institucionais endereçadas ao coletivo, que tenham como foco a construção de parcerias de trabalho com os membros da comunidade escolar, especialmente professores e gestores, têm condições favoráveis para a inserção e reconhecimento do psicólogo escolar como membro efetivo do espaço escolar. Tendo como subsídios os pressupostos da Psicologia histórico-cultural, acredita-se que esse trabalho deve ocorrer de forma cooperativa, já que é por meio da potência que emana do coletivo, que condições sociais e educacionais podem ser superadas e transformadas (Vygostky 1931/2012).

No que se refere ao perfil profissional esperado para a concretização da práxis, Souza et al (2014), lançam luz sobre características específicas que contribuem para a atuação crítica. Segundo as autoras, é premente que ao psicólogo escolar sejam oportunizadas condições para que desenvolva um posicionamento mais crítico, compreendendo a escola de dentro e por dentro, de maneira colaborativa e investigativa.

Por meio dessas defesas, ainda é possível depreender que o trabalho desempenhado na escola, em sua dinâmica complexa e relacional, exige do psicólogo escolar um perfil que desenvolva competências para lidar com incertezas e possíveis frustrações circunstanciais. Além disso, Souza et al (2014) suscitam, novamente, o comparecimento de posturas

profissionais que o empodere em sua especificidade e potencial de ação, posicionando-se frente às representações equivocadas da profissão, especialmente ao desenvolver práticas efetivas que ressignifiquem eventuais barreiras existentes na construção de parcerias no cotidiano escolar.

A construção e o fortalecimento desse novo paradigma de atuação institucional em Psicologia Escolar, tem como referência o modelo de atuação proposto por Marinho-Araujo (2003), que, na presente obra em discussão (Marinho-Araujo, 2014a), o apresenta detalhadamente. A autora trouxe materializações inovadoras para a prática profissional do psicólogo escolar, que, por muito tempo, direcionou o seu fazer para, prioritariamente, fornecer explicações acerca das queixas escolares, fracassos e ‘desajustes’ dos alunos e/ou de suas famílias.

Em contraponto à cultura do fracasso, bem como a premência de maior clareza no que se refere às orientações técnicas para atuação em Psicologia Escolar, a intervenção institucional proposta por Marinho-Araujo (2014a), surge como uma alternativa contra-hegemônica para a construção de um novo paradigma de atuação. Nessa perspectiva, a intencionalidade das ações do psicólogo escolar deve redirecionar-se para o coletivo institucional, oportunizando ações que potencializem e fortaleçam o trabalho em equipe, em um caráter preventivo e relacional. De acordo com a autora, o conceito de prevenção não assume uma conotação relacionada a intervir para antecipar possíveis demandas, desajustes de comportamentos ou fenômenos que se encontram ‘fora dos padrões’ esperados que podem gerar problemas e conflitos futuros.

A prevenção, nessa perspectiva, deve ter como alvo o empoderamento dos atores educacionais por meio da conscientização de seus papéis, funções e responsabilidades (Marinho-Araujo, 2014), na direção de ressignificar concepções sobre educação, a mediação docente, aprendizagem e desenvolvimento que possam se colocar como obstáculos à apropriação dos conhecimentos. Compreende-se que esse processo de reconfiguração da prática

deve ter como ponto de partida a intencionalidade clara de intervir para a superação de visões normatizadoras, deterministas e preconceituosas.

Assim, ao sustentar essa posição, Marinho-Araujo (2014) afirma que o psicólogo escolar deve desenvolver competências para romper com intervenções emergenciais, improvisadas. O profissional é convidado, assim, a estabelecer uma participação sistemática e dinâmica no contexto educativo, por meio de um planejamento intencional de ações, em que o profissional delibere suas atividades na, entre e com a escola, para além de uma atuação remediativa e construída em torno das queixas demandadas pela escola.

A justificativa teórica e metodológica desse modelo de atuação, também tem como fundamento os pressupostos da Psicologia histórico-cultural, ao defender que o sujeito se desenvolve em contextos coletivos e relacionais, a exemplo da escola, que é um cenário privilegiado de aprendizagens onde ocorrem processos de apropriação e produção de cultura. Para Marinho-Araujo (2014), cabe à Psicologia Escolar comprometer-se com a conscientização de um coletivo para que estes protagonizem mudanças em si e no mundo, pela potência de sua ação transformadora, reconhecida em suas potencialidades. A autora postula que a materialização dessa prática pode ser realizada por meio de quatro dimensões: (a) mapeamento institucional; (b) assessoria ao trabalho coletivo; (c) acompanhamento aos processos de ensino e aprendizagem; (c) escuta psicológica.

A pertinência desse modelo de atuação na contemporaneidade se fortalece à medida que têm sido exigidas do psicólogo escolar a construção e reconstrução de competências para uma atuação ampliada à um coletivo, de modo a lidar com diferentes contextos educativos que vão surgindo e sofrendo modificações, em sua dinâmica, organização, e complexidade institucional e relacional. As reflexões provocadas por meio desta obra, suscitam, portanto, um convite à reflexão acerca do compromisso com a formação de um perfil profissional que lance mão de concepções teóricas e metodológicas que considerem os determinantes históricos, políticos,

sociais e culturais na gênese e desenvolvimento psicológico humano, cujos pressupostos se articulem, intencionalmente, à sua ação psicológica no interior das escolas.

Na Tabela 5, serão analisados os capítulos do livro *Psicologia Escolar Crítica: Teoria e Prática nos contextos educacionais* (2016), por organizado por Fabíola de Souza Braz Aquino e Raquel Souza Lobo Guzzo.

Tabela 5

Capítulos do livro “Psicologia Escolar Crítica: Teoria e prática nos contextos educacionais” que Apresentam Indicadores Sobre o Perfil Profissional do Psicólogo Escolar.

Capítulo	Base Teórico- Metodológica	Referência	Objetivo
Perspectiva histórico-cultural do Desenvolvimento Humano: fundamentos para a atuação em Psicologia Escolar.	Psicologia Escolar Crítica Psicologia Escolar Institucional Psicologia Histórico-cultural	Marinho-Araujo (2016)	Apresentar e discutir, à luz dos pressupostos da Psicologia histórico-cultural do Desenvolvimento Humano, fundamentos para a atuação em Psicologia Escolar Crítica e Institucional.
Psicologia Escolar e a Educação Profissional e Tecnológica: Contribuições para a Educação Superior	Psicologia Escolar Crítica Psicologia Escolar Institucional Psicologia Histórico-cultural	Feitosa & Marinho- Araujo (2016)	Evidenciar a ampliação e o fortalecimento da Educação Profissional e Tecnológica no Ensino Superior no contexto dos Institutos Federais de Educação e Tecnologia. Apresentar propostas para atuação crítica e institucional do psicólogo escolar frente a esse novo cenário que se instala.
Estágio em Psicologia Escolar: apontamentos sobre a formação e atuação profissional	Psicologia Escolar Crítica Psicologia Escolar Institucional Psicologia Escolar histórico-cultural	Braz-Aquino & Gomes (2016)	Relatar uma experiência de estágio supervisionado em Psicologia Escolar em uma escola pública, na cidade de João Pessoa (PB), subsidiada pelo modelo de atuação institucional.

A obra intitulada *Psicologia Escolar Crítica: Teoria e prática nos contextos educacionais*, corresponde à décima publicação do GT de Psicologia Escolar e Educacional, reunindo publicações de 26 pesquisadores de diversas regiões brasileiras. A publicação mantém, como objetivo central, a discussão sobre as práticas do psicólogo escolar em uma perspectiva crítica e contemporânea de atuação e formação; para além da denúncia, anuncia possibilidades de intervenção profissional em diversos contextos, níveis e modalidades de ensino, atendo-se às demandas atuais que permeiam a atuação. Para tanto, a presente publicação foi organizada em quatro eixos temáticos: (a) “Formação e atuação profissional em Psicologia Escolar Crítica; (b) “Psicologia Escolar e formação profissional: Ensino Superior e Profissionalizante”; (c) “Ampliando perspectivas e compromissos da atuação”; (d) “O psicólogo escolar e novas demandas”.

Compondo o eixo temático que promove diálogos acerca da formação e atuação em Psicologia Escolar Crítica, Marinho-Araujo (2016) continua a demarcar, detalhadamente, a importância de uma filiação ideológica, ancorada nas bases teóricas e metodológicas da Psicologia histórico-cultural. Esses pressupostos fundamentam e justificam a construção e defesa pelo modelo de atuação institucional, preventivo e relacional, elaborado pela autora.

Com base nessa concepção de desenvolvimento humano, é possível compreender que o ato de aprender, como uma atividade complexa organizada e mediada intencionalmente, origina o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, a exemplo da: generalização, percepção, raciocínio lógico, imaginação, abstração, inferência. Considerando a função social da escola, esse desenvolvimento psicológico complexo se dá, mais fortemente, por meio da aprendizagem, quando o sujeito internaliza e se apropria dos conteúdos formais e experiências humanas produzidas historicamente, e, pela mediação do professor, os ressignifica de maneira ativa, ao protagonizar novas análises e sínteses dos significados partilhados, produzidos novos sentidos singulares a cada sujeito (Marinho-Araujo, 2016).

Na esteira dessa concepção de desenvolvimento humano e aprendizagem, a Psicologia Escolar Crítica e Institucional encontra no processo de escolarização que se dá no interior de contextos educativos, um lócus privilegiado para a mediação de funções psicológicas mais complexas, especialmente, junto à equipe pedagógica. Marinho-Araujo (2016) postula que, o empoderamento dos educadores pode ser oportunizado por meio da mediação de espaços de interlocução que promovam processos superiores de conscientização que ecoem e afetem a ressignificação de concepções e práticas, especialmente do professor, como principal agente do processo de ensino-aprendizagem.

Pela via do empoderamento coletivo e profissional dos atores escolares, acredita-se que o psicólogo escolar estará impactando, por exemplo, o desenvolvimento e a aprendizagem de inúmeros estudantes. Como contraponto às perspectivas de atuação que colocam o foco no ‘cuidado’ emocional ao estudante ou em sua adaptação para as exigências disciplinares, domesticadoras, ou mesmo para o mero desempenho acadêmico, a defesa teórica, metodológica e política de Marinho-Araujo (2016) fundamenta-se no objetivo maior de uma atuação que se comprometa com o desenvolvimento de muitos, redirecionando, prioritariamente, o foco de intervenção para uma dimensão institucional e em caráter preventivo. Segundo a autora:

(...) ao terem clareza das potencialidades dos processos de ensino e aprendizagem no desenvolvimento dos estudantes e ao entenderem sua função na mediação desses processos, os atores escolares (professores, gestores, coordenadores, especialistas) poderão planejar, com intencionalidade, situações pedagógicas que potencializem o desenvolvimento psicológicos mais complexo (p.51).

Para que seja possível intervir em meio à complexidade intersubjetiva que envolve a dimensão relacional e institucional da atuação, a autora enfatiza algumas ações, posturas e posicionamentos importantes a serem mobilizados pelo psicólogo escolar, como mediador do desenvolvimento humano. Para Marinho-Araújo (2016) faz-se necessário que, nessa

perspectiva de atuação, sejam desenvolvidas competências para: (a) observar da realidade institucional para mapear tempos, fazeres, crenças, concepções, dinâmicas relacionais entre pessoas e grupos e sua relação com os determinantes sociais e políticos; (b) desenvolver uma sensibilidade de escuta psicológica (que se difere da escuta clínica), dos discursos, concepções, contradições e das vozes que ecoam na escola, buscando o olhar da potência dos sujeitos; (c) provocar a ressignificação das demandas e criar novos espaços para a interlocução e circulação das falas dos sujeitos, visando a construção de novos sentidos e significados, por meio da conscientização que se fortalece no coletivo, ao se consolidarem objetivos e motivos comuns para o trabalho cooperativo no cotidiano escolar.

Ao citar as contribuições de Guzzo (2005, p.27) para a compreensão da conscientização como centro da atuação em Psicologia Escolar, a autora ainda ressalta que, promover conscientização, portanto, torna-se um importante pilar da atuação em Psicologia Escolar e essa é uma ação política, pois que, ao contrário concepções abstratas e pouco claras da atuação, se caracteriza por uma transformação social e pessoal, que influencia mudanças nos contextos e nas formas de se relacionar no mundo.

Adentrando ao eixo que contempla a Psicologia Escolar e a formação profissional no Ensino Superior e Profissionalizante, Feitosa & Marinho-Araujo (2016), inauguraram a primeira publicação sobre essa temática no GT da Psicologia Escolar/Educacional da ANPEPP. Ao dialogarem sobre a atuação do psicólogo escolar frente à Educação Profissional e Tecnológica no contexto do Ensino Superior, destacadamente, nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET's), as autoras acreditam que a nova identidade assumida pelos IFET's, após a articulação com o Ensino Superior, iniciou discussões favoráveis ao estabelecimento de oportunidades para uma formação de qualidade. As autoras destacam, para essa formação, o desenvolvimento de competências que ultrapassem a finalidade exclusiva técnico e instrutivo, focado, unicamente, para a empregabilidade.

O debate trouxe à tona diálogos em torno do perfil acadêmico do estudante no contexto do IFET, bem como às implicações institucionais e educativas para o seu desenvolvimento acadêmico e profissional. Nesse contexto, as autoras defendem que a Psicologia Escolar encontra um campo fértil de trabalho para potencializar espaços formativos em prol do desenvolvimento humano adulto, mantendo favoráveis articulações com as expectativas dos atores educacionais pela efetivação de uma formação profissional competente. Essas ações buscam ampliar-se para além de um envolvimento prioritário com atendimentos às queixas escolares, acolhimento e assistência estudantil.

Feitosa & Marinho-Araujo (2016) ressaltam “o papel ativo da Psicologia Escolar Crítica e Institucional para a promoção de ações em defesa da mudança social, coerente com os aspectos históricos e culturais que constituem o sujeito” (p.105). Por meio desse compromisso e em observância à realidade específica dos IFET’s, as autoras propuseram ações articuladas a três grandes dimensões de atuação endereçadas ao psicólogo escolar, contemplando: (a) “Gestão de políticas, programas e processos educacionais nas Instituições de Ensino Superior”; (b) “Propostas pedagógicas e funcionamento de cursos” e (c) “Perfil do estudante” (Feitosa & Marinho-Araujo, 2016).

As atividades realizadas por meio de cada eixo visam ampliar e fortalecer práticas educativas e institucionais que contribuam para a formação acadêmica e profissional de um perfil crítico e político, alargando possibilidades de empregabilidade ao estudante e considerando competências transversais, a exemplo da autonomia, compromisso ético e social, essenciais para o desenvolvimento humano e profissional (Feitosa & Marinho-Araujo, 2016). Ainda na seção sobre formação profissional, Braz-Aquino & Gomes (2016) apresentam uma experiência de estágio curricular exitosa, realizada em uma escola pública da Paraíba. Ancoradas nos subsídios da Psicologia Escolar Crítica e Institucional, articulando-os aos fundamentos da Psicologia histórico-cultural, as autoras enfatizam a função precípua da escola

para a promoção de desenvolvimento humano por meio da aprendizagem, que oportunize aos atores educacionais o desenvolvimento de funções psicológicas mais complexas, formando sujeitos conscientes e apropriados de sua realidade.

Para as autoras, ao ter clareza desse papel, é importante orientar e acompanhar o estagiário no desenvolvimento de ações que o coloquem em uma posição de membro efetivo do espaço escolar, planejando uma participação sistemática no cotidiano que se desdobre em atividades intencionais para sua prática profissional. Um exemplo desse compromisso foi desenvolvido pela estagiária ao exercitar um olhar de estranhamento e desnaturalização (Martin Baró, 1996) frente à realidade educacional, buscando analisá-la em um movimento participativo e reflexivo, considerando os determinantes sociais, as relações institucionais, as interlocuções que se aproximam ou se distanciam das políticas educacionais.

Em síntese, como indicadores de perfil sinalizados na produção apresentada e que podem auxiliar nas reflexões acerca do objeto de estudo desta pesquisa, pode-se evidenciar: domínio da abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano para fundamentar compreensões históricas, sociais e dialéticas das relações entre desenvolvimento e aprendizagem; engajamento com o desenvolvimento de todos os atores escolares, em uma dimensão institucional e em caráter preventivo; análise crítico-reflexiva frente à realidade educacional, relacionando-a aos determinantes sociais, relações institucionais e fenômenos escolares; domínio da escuta psicológica dos discursos, concepções, contradições e das vozes que ecoam na escola, buscando a potência dos sujeitos.

Na Tabela 6, serão analisados os capítulos do livro *Psicologia Escolar Crítica: Atuações Emancipatórias nas Escolas Públicas* (2018), por organizado por Vera Lúcia Trevisan de Souza, Fabíola de Souza Braz Aquino, Raquel Souza Lobo Guzzo e Claisy Maria Marinho-Araujo.

Tabela 6

Capítulos do livro “Psicologia Escolar Crítica: Atuações Emancipatórias nas Escolas Públicas” que Apresentam Indicadores Sobre o Perfil Profissional do Psicólogo Escolar.

Capítulo	Base Teórico- Metodológica	Referência	Objetivo
A dimensão Psicossocial na Formação do psicólogo escolar Crítico.	Psicologia Escolar Crítica	Andrada, Petroni, Jesus & Souza (2018)	Refletir sobre a necessidade de contemplar na formação do Psicólogo, questões político-sociais que constituem a realidade escolar e desafiam uma atuação com e para o coletivo. Ressaltar o exercício de uma ação psicossocial crítica que se articule ao contexto, promovendo transformações.
Inovações Metodológicas em Psicologia Escolar: Pesquisa-intervenção e formação continuada.	Psicologia Escolar Crítica Psicologia Escolar Institucional	Dutra-Freitas & Marinho-Araujo (2018)	Apresentar uma pesquisa-intervenção desenvolvida com psicólogos escolares do Distrito Federal, por meio da formação continuada em serviço. Discutir propostas teórico-metodológicas para reconfiguração de sentidos acerca da atuação institucional. Destacar também a elaboração de instrumentos para rotinização das atividades do psicólogo escolar.

Psicologia Escolar no
Ensino Médio: Reflexões
sobre o trabalho e profissão.

Psicologia Escolar Crítica

Neves, Arinelli, Reis,
Medeiros & Souza
(2018)

Propor formas de atuação em Psicologia Escolar voltadas para o Ensino Médio, mediadas pelo tema do trabalho para o desenvolvimento de trajetórias de futuro dos adolescentes.

Psicologia Escolar e
Família: Importância da
proximidade de do diálogo

Psicologia Escolar Crítica

Guzzo, Mezzalira,
Weber, Sant'Ana &
Silva (2018)

Discutir sobre a importância da proximidade entre a escola e a família, considerando o papel da Psicologia Escolar em fomentar espaços que discutam o desenvolvimento infantil, relacionando-o às políticas públicas educacionais.

A mais recente publicação do Grupo de Trabalho de Psicologia Escolar e Educacional da ANPEPP corresponde à 11ª obra da coletânea, intitulada: “*Psicologia Escolar: Atuações emancipatórias nas escolas públicas*” (Souza et al, 2018). O livro apresenta reflexões norteadas pela Psicologia Escolar Crítica, por meio da defesa e divulgação de práticas que promovam a emancipação humana e o compromisso social, especialmente em contextos de educação pública. A referida produção é composta por três eixos temáticos: (a) “Propostas teórico-metodológicas”; (b) “Experiências de formação e práticas emancipatórias”; (c) “Psicologia Escolar e demandas contemporâneas”.

No capítulo que introduz as propostas teórico-metodológicas, as autoras Andrada et al, (2018) defendem a dimensão psicossocial na formação do psicólogo escolar crítico, apresentando possibilidade de reconfigurações formativas. Para elas, o fazer desse profissional, em uma perspectiva crítica, deve prever uma atuação que considere um olhar histórico que contemple as produções materiais e os condicionantes sociais na forma de compreender a educação, a escola e os sujeitos em desenvolvimento.

Ter uma visão crítica e articulá-la ao contexto escolar e às relações ali engendradas significa olhar para além do que se está posto, pois, para as autoras, o que se visualiza são apenas elementos de uma realidade aparente que não representa a lógica de sua totalidade, muitas vezes, desapercibida no cotidiano de trabalho. Para oportunizar o desenvolvimento de perfis críticos e articulados à realidade social, a formação do psicólogo escolar deve ter um papel de destaque. Para as autoras, especialmente por meio das experiências de estágio e supervisão, a formação inicial deve permitir articulações teórico-práticas aos estudantes e profissionais, de forma a se apropriarem de:

(a) visão ampla sobre engendramento das demandas escolares e políticas sociais, econômicas e educacionais que perpassam o cotidiano escolar.

(b) capacidade de pensar o fenômeno educacional com base na ciência psicológica, para promoção, transformação e desenvolvimento dos sujeitos.

(d) superação de processos que estão postos na escola, normatizados e cristalizados, oportunizando um alcance social e coletivo das práticas (Andrada et al, 2018).

Em um movimento de contínua reflexão teórico-prática sobre suas concepções e ações, torna-se imperativo ao psicólogo lutar contra movimentos de classificação e padronização dos sujeitos, de psicologização de aspectos que deveriam ser considerados comuns aos processos de escolarização (Andrada et al., 2018). Esses argumentos fortalecem contraposições à um modelo formativo hegemônico pautado na aplicação de técnicas e intervenções, eminentemente, para responder às perguntas e encontrar soluções para problemas ou conflitos escolares.

As autoras auxiliam a refletir de uma formação em Psicologia Escolar que possa oportunizar a capacidade de questionar e problematizar fenômenos ditos psicológicos, educacionais e sociais, em um exercício constante que envolva rever posicionamentos, ações e decisões, como características transversais importantes do perfil profissional. Nota-se que, ao apresentar a dimensão psicossocial como norteadora para atuação e formação em Psicologia Escolar Crítica, as autoras fundamentam-se na perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano, ancorada nos pressupostos vygotskynianos (1931/2012; 1982/2004). Ao fazer essa escolha epistemológica, tem-se como fundamento a concepção do papel ativo do psicólogo escolar diante das demandas escolares engendradas no contexto institucional, bem como a compreensão acerca potência de sua ação como produtor de sua realidade, também modificado por ela, dialeticamente.

Em continuidade ao debate sobre a dimensão formativa e propostas teórico-metodológicas que auxiliem na compreensão e construção do perfil do psicólogo escolar, o capítulo elaborado por Dutra-Freitas & Marinho-Araujo (2018) oferece avanços inovadores com relação às estratégias para mediação de ações formativas com psicólogos escolares. As autoras discutem que a opção pela formação continuada deve ocorrer como espaço privilegiado

para promover processos de desenvolvimento humano adulto, incluindo próprio psicólogo escolar.

Ao propor espaços coletivos para circulação e ressignificação de sentidos e significados acerca da prática profissional, as ações formativas em serviço podem oportunizar situações sociais de desenvolvimento. Os tensionamentos provocados por meio de vivências podem mobilizar competências que propiciem uma apropriação consciente de pressupostos teóricos e práticos, bem como maior clareza acerca de intervenção profissionais.

Por meio de estratégias como: o uso da arte como mediações estéticas, sínteses mediadoras, momentos coletivos e exercícios teórico-práticos, a formação continuada promovida para psicólogos escolares de escolas públicas do Distrito Federal buscou desenvolver concepções e práticas fundamentadas no paradigma institucional e crítico defendido para a área da Psicologia Escolar (Dutra-Freitas & Marinho-Araujo, 2018). A mediações realizadas oportunizaram o desenvolvimento de funções psicológicas complexas, tais como: análise, síntese, pensamento crítico, tomada de decisão, imaginação, sensibilidade estética, volição, planejamento, intencionalidade e autonomia. Para as pesquisadoras, os contornos assumidos por espaços de formação devem ser pensados à luz das características do perfil profissional esperado, com base em competências éticas, políticas, teóricas e técnicas que correspondam às responsabilidades demandadas à Psicologia Escolar.

No capítulo elaborado por Neves, Arinelli, Reis, Medeiros & Souza (2018), ao proporem mediações para promover a conscientização dos adolescentes com relação às suas perspectivas de futuro, as autoras assinalam que é necessário que o psicólogo escolar, tenha clareza de suas concepções de desenvolvimento humano, buscando problematizar teorizações generalistas que colocam o adolescente como um sujeito, por “natureza”, instável e rebelde. Nessa direção, corrobora-se com a perspectiva defendida pelos autores, ao enfatizarem que o desenvolvimento humano ocorre em um permanente movimento dialético em todos os períodos

do ciclo de vida, permeado por avanços e retrocessos, crises, saltos e rupturas, diferente da lógica proposta por níveis, etapas ou períodos maturacionais (Vygotsky 1934/2012).

Coadunando-se às elaborações de Dutra & Marinho-Araujo (2018), Neves et al (2018), também pontuam que, por meio de estratégias que envolvam fundamentos teórico-metodológicos da Psicologia da Arte (Vygotsky, 1925/2001), como a mediação estética por meio de materialidades artísticas (Freitas, 2017; Mendes, 2011; Souza, 2016; Zanella et al., 2005) o psicólogo escolar pode provocar vivências que atuem no desenvolvimento de funções psicológicas superiores mais complexas também com os adolescentes, a exemplo dos processos imaginativos. Por outro lado, há que se considerar a importância de se desenvolver tais ações coletivas em parceria com os professores, considerando-os como os principais mediadores responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Os autores enfatizam que a formação do pensamento por conceitos e processos de imaginação, podem ganhar destaques significativos no período de vida da adolescência, podendo possibilitar escolhas profissionais mais conscientes (Neves, Arinelli, Reis, Medeiros & Souza, 2018). Esses aspectos podem ser discutidos junto ao corpo pedagógico, de modo a planejar ações, atividades e projetos, que, intencionalmente, afetem o desenvolvimento dessas funções psicológicas mais complexas.

Para desenvolver esse trabalho em parceria com o coletivo escolar, torna-se imprescindível que o psicólogo escolar exerça reflexões lúcidas a despeito de quais recursos precisa mobilizar para oportunizar esse tipo de práxis na escola. Acredita-se que esses recursos precisam perpassar por características de perfil que busquem contemplar:

(a) capacidade para construir relacionamentos interpessoais favoráveis à mobilização de toda a comunidade escolar por meio de ações e projetos contínuos de orientação para carreira, também a partir do ensino fundamental.

(b) questionamentos críticos e reflexivos acerca de concepções de desenvolvimento humano deterministas a respeito da adolescência.

(c) apropriação de elementos teórico-metodológicos, fundamentados na Psicologia histórico-cultural, para mediar o desenvolvimento de funções psicológicas superiores junto aos adolescentes em sua trajetória escolar, em parceria com os professores.

(d) domínio de seus recursos pessoais, interpessoais, teóricos e técnicos, buscando estratégias para desenvolver sua imaginação, perspicácia, tomada de decisões, percepções e sentidos como processos psicológicos favoráveis à sua atuação profissional.

(e) visão crítica acerca do processo de escolha profissional, que considerem a conjuntura política, social, cultural e seus determinantes, como elementos essenciais para a compreensão do mercado de trabalho.

No segundo eixo temático do livro do GT, que versa sobre experiências de formação e práticas emancipatórias, tem-se as contribuições de Guzzo, Mezzalira, Sant'Ana & Silva (2018) no que se refere às possibilidades interlocução entre a família e escola. Fundamentadas na Psicologia Escolar crítica, as autoras apresentaram uma proposta de intervenção realizada em uma escola municipal de Educação Infantil, envolvendo fóruns e projetos, visando ampliação de espaços políticos de escuta e debates junto à comunidade, fomentando sua participação ativa e democrática.

É importante pontuar que muitos desafios ainda são encontrados na relação entre família e escola, além de contrapontos no que se refere à real necessidade da participação constante de familiares no cotidiano escolar, especialmente no concernente aos assuntos pedagógicos. Geralmente, a escola demanda a presença dos familiares com principal objetivo de dialogar sobre problemas, conflitos ou baixo desempenho acadêmico, responsabilizando os alunos ou sua dinâmica familiar pela resolução de tais questões, o que, de fato, os distancia do espaço escolar.

Há que se considerar a realidade social de muitos familiares que têm dificuldades para se ausentar de suas atividades de trabalho, ou tenham falta de recursos financeiros para mobilidade constante, dentre outros fatores, o que pode tornar menos viável a participação em todas as atividades solicitadas pela escola. Faz-se necessário problematizar também que muitas tarefas escolares, a exemplo do dever de casa, são deslocadas para a família, cujas mediações devem ser de responsabilidade pedagógica.

No bojo das relações intersubjetivas entre escola e família na contemporaneidade, acredita-se que o papel direcionado ao psicólogo escolar, como principal responsável para resolver problemas na relação entre a família e escola, também merece ser repensado. Torna-se premente que o profissional mantenha uma postura crítica que problematize e busque ressignificar, junto ao coletivo, os rumos e possibilidades dessa relação, de forma a fortalecer ações em comunidade, bem como o sentimento de pertencimento e importância da família como parte do ambiente escolar, empoderada em suas especificidades e valorizada em seus saberes, cultura, conhecimentos e limites.

À luz da fundamentação teórica explicitada neste capítulo, cujas discussões ofereceram contribuições concretas acerca do perfil profissional do psicólogo escolar, por meio da Psicologia Escolar crítica, buscou-se, na realização dessa pesquisa, conhecer e refletir sobre os indicadores do perfil apresentados pelas profissionais piauiense, bem como as competências importantes para a sua atuação. Serão apresentados, a seguir, os percursos metodológicos da pesquisa, de forma a contemplar os objetivos propostos para a referida investigação.

CAPÍTULO IV

QUESTÕES DE PESQUISA E OBJETIVOS DO ESTUDO

Problematização

As perguntas mobilizadoras orientam os rumos de uma investigação científica, de forma que as escolhas e os caminhos teórico-metodológicos para se chegar às análises e resultados devem estar articuladas, intimamente, ao objeto de pesquisa. A construção das questões norteadoras para a identificação do problema e objeto de pesquisa configuram-se como momentos importantes no trabalho do pesquisador (Vygotsky 1931/2012). Dessa forma, este capítulo dedica-se à apresentação da problematização e dos objetivos que fundamentaram o desenvolvimento deste estudo que visa investigar o perfil profissional do psicólogo escolar no contexto piauiense.

A literatura contemporânea em Psicologia Escolar aponta a necessidade de haver um movimento de (re)construção de um perfil profissional diferenciado que acompanhe as reformulações da área (Dazzani, 2010; Braz-Aquino et al, 2018; Nunes, 2016; Freitas, 2017; Marinho-Araujo, 2007, 2010, 2014a, 2015). As diversas e complexas demandas da realidade social e educacional piauiense, que se modificam constantemente, podem solicitar redefinições nas práticas desenvolvidas na escola, trazendo, conseqüentemente, a urgência de se discutir as especificidades do perfil profissional do psicólogo escolar, na direção de uma perspectiva crítica e libertadora.

A ênfase em ações institucionais e coletivas que promovam o desenvolvimento e emancipação de muitas pessoas por meio dos processos de ensino-aprendizagem, tem ganhado destaque, com vistas à contribuir com uma educação transformadora, ancorada em um compromisso político para além da desconstrução das queixas escolares (Araujo, 2003; Cavalcante & Braz-Aquino, 2019; Libâneo, 2015; Marinho-Araujo, 2005, 2007, 2010, 2014a, 2015; Neves, 2011; Possato, 2019). Considerando essas inovações teórico-metodológicas, o

psicólogo escolar deve estar preparado para mediar ações e relações intersubjetivas, oportunizando aos sujeitos que compõem a escola um desenvolvimento mais autônomo em suas trajetórias pessoais e profissionais. Nesse sentido, torna-se importante materializar nesta discussão os recursos teóricos, práticos e transversais que deverão compor o perfil e as competências para a atuação do psicólogo escolar na perspectiva aqui defendida.

Essa pesquisa tem a intenção de conhecer as práticas e as competências mobilizadas na atuação dos psicólogos escolares no contexto piauiense, de forma a compreender sob quais elementos podem ser ancorados o perfil profissional, buscando perceber potencialidades, convergências e desafios para a efetivação de uma atuação crítica e institucional. Para orientar o desenho metodológico da pesquisa, propõe-se as seguintes questões norteadoras.

Questões norteadoras:

- Qual é o perfil profissional dos psicólogos escolares da rede privada e rede pública estadual de Teresina?
- A atuação dos psicólogos escolares se aproxima de uma perspectiva mais contemporânea e crítica da atuação em Psicologia Escolar?
- Como a construção de indicadores de perfil profissional poderia oferecer subsídios para a formação e atuação profissional?

Essas questões ofereceram sustentação para a elaboração dos objetivos a seguir.

Objetivo geral:

- Investigar os indicadores do perfil profissional das psicólogas escolares, visando a construção de subsídios para atuação e formação em uma perspectiva crítica.

Objetivos específicos:

- Identificar as principais práticas que caracterizam a atuação profissional do psicólogo escolar no contexto piauiense.
- Analisar os indicadores de competências técnicas, teóricas e transversais que caracterizam a atuação dos psicólogos escolares do contexto piauiense.
- Construir uma proposta de perfil profissional para os psicólogos escolares do contexto piauiense.

CAPÍTULO V

METODOLOGIA

Neste capítulo serão apresentados os percursos metodológicos compreendidos à luz da Psicologia histórico-cultural do Desenvolvimento Humano e da pesquisa qualitativa, cujas concepções teóricas e metodológicas fundamentarão o desenvolvimento do presente estudo em todas as suas etapas e procedimentos. Em seguida, serão detalhados contexto e cenário da pesquisa, participantes, procedimentos para construção das informações, além do processo de interpretação e análise dos resultados.

Pressupostos Teórico-Metodológicos

A escolha teórico-metodológica deste estudo fundamenta-se na abordagem qualitativa. Esses pressupostos defendem a pesquisa como um ato subjetivo, onde a investigação do fenômeno ocorre à luz da interpretação do pesquisador, em um processo dialético, complexo e relacional (Denzin & Lincoln, 2006; González Rey, 2003, 2005). A abordagem qualitativa resgata as ações da pesquisa como uma concreta ação política de (trans)formação de consciências e ressignificação de realidades humanas.

Parte-se da análise de que, fazer pesquisa e produzir conhecimento em Psicologia, é fortalecer o compromisso social e político da área. A pesquisa qualitativa convoca o potencial emancipador, crítico e desnaturalizante que pesquisadores latino-americanos e brasileiros têm oportunizado, intencionalmente, por meio de seus estudos, ao ocupar os mais diversos contextos sociais da realidade, como, por exemplo, os cenários educacionais. A pesquisa em Psicologia Escolar também assume essa concepção, ao engajar-se na transformação e ressignificações da atividade profissional do psicólogo escolar por meio de ações de pesquisa e intervenção.

Para Flick (2009) o significado do termo *qualitativa* confere relevância às qualidades das entidades ou objetos pesquisados, bem como dos processos e significados que não são mensurados no campo da pesquisa, em termos de quantidade, volume ou frequência, por exemplo. Para esse autor a pesquisa qualitativa refere-se à um conjunto de ações interpretativas que tornam a realidade visível e compreensível, por meio de uma série de representações. Nesse tipo de investigação, destaca-se a postura interpretativa, crítica e analítica do pesquisador e o estudo dos elementos, objetos, situações, em seus contextos naturais e sociais, buscando a compreensão dos fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem. Ancorados por essa análise, pesquisadores como Denzin & Lincoln (2006) defendem que a pesquisa qualitativa:

(...) ressalta a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação. Esses pesquisadores enfatizam a natureza repleta de valores da investigação. Buscam soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado. (p. 23)

A abordagem qualitativa, à luz de uma compreensão dialética, convida o pesquisador a debruçar-se sobre os fenômenos de natureza humana em uma perspectiva processual e não linear, a partir de concepções, convergências, práticas, relações e contradições, oportunizando circularidades no processo da pesquisa. Essa dinâmica impulsiona a necessidade contínua de ressignificação do olhar do pesquisador imerso em historicidades e realidades específicas, levando em consideração suas reflexões, sentimentos e interpretações subjetivas ao relacionar-se com o contexto de pesquisa. (Denzin & Lincoln 2006; Flick, 2009). Por meio dessa compreensão, os princípios de abertura, flexibilidade e a reflexividade relacionados ao papel

do pesquisador ganham destaque, norteados todas as etapas e procedimentos de pesquisa (Flick, 2009).

Outro aspecto central nessa perspectiva de pesquisa refere-se à escolha dos instrumentos e procedimentos de análise, que devem se relacionar intrinsecamente com o objeto de pesquisa (Vygotsky 1931/2012). Os instrumentos para construção das informações, procedimentos específicos de investigação, bem como os processos de análise, necessitam de flexibilidade e adaptabilidade diante do objeto investigado, devendo levar em consideração a dinâmica conferida no transcurso da pesquisa e suas especificidades.

Existe uma grande variedade de métodos utilizados na investigação qualitativa, cada um partindo de diferentes premissas em busca de objetivos distintos, tais como: estudo de caso, entrevistas, questionários observações, diários, focus group, dentre outros (Denzin & Lincoln, 2006; Flick, 2009). Estes passam a ser compreendidos como ferramentas interativas que auxiliam na construção das informações, podendo ser utilizadas de diferentes modos ou mesmo modificadas, de acordo com as necessidades que surgem progressivamente ao longo do processo investigativo (Flick, 2009).

O movimento reflexivo e dialético que caracteriza o objeto de estudo qualitativo sempre é visto na sua historicidade, no que diz respeito ao processo desenvolvimental do sujeito e no contexto dentro do qual se relaciona. De todo modo, é essencial que o ponto de partida de um estudo esteja centrado em um problema de investigação científica. Essas discussões sobre a relação entre o problema de investigação, método e o objeto de estudo em Psicologia já havia sido anunciada por Vygotsky (1931/2012, 1982/2004), no início do século XX.

Para esse autor há uma interdependência entre objeto de pesquisa, método adotado na investigação e a produção de conhecimentos daí decorrente, cujos aspectos devem ser orientados pelas opções teórico-epistemológicas do pesquisador. Para ele, "toda apresentação fundamentalmente nova dos problemas científicos, conduz inevitavelmente a novos métodos e

técnicas de investigação. O objeto e o método de investigação mantêm uma relação muito estreita" (Vygotsky, 1931/2012, p. 47).

No início do século XX, Vygotsky (1896/1934) defendia o estudo da consciência como principal objeto da Psicologia, como contraponto às visões reducionistas e reflexológicas, apontando para uma ciência que estudasse o sujeito em sua totalidade. Em decorrência da ausência de estratégias metodológicas capazes de acessar a complexidade presente nas relações sociais que constituem, dialeticamente, o ser humano e a cultura, o autor defendia a readequação do método de investigação em Psicologia.

À época, a ciência psicológica vivenciava uma crise, cujo cerne eram as compreensões metodológicas para o estudo da consciência humana, evidenciando a necessidade de rupturas epistemológicas com métodos meramente descritivos, ancorados nas ciências naturais. A crítica se sustentava na defesa de que havia a necessidade de construção de epistemologias que se propusessem a explicar fenômenos tipicamente humanos, privilegiando a compreensão de sua gênese e dinâmica, em vez de considerar apenas frações da psiquê que conferiam associações limitadas ao todo.

Em busca de subsidiar estudos e pesquisas de natureza humana, o autor trouxe contribuições essenciais à posterior materialização da pesquisa qualitativa, fundamentadas nos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético. Vygotsky (1982/2004) apresentou a defesa de três princípios orientadores que, para ele, oportunizavam melhor compreensão sobre realidade investigada.

O primeiro princípio refere-se à importância de privilegiar o foco investigativo nos processos de análise, e não apenas em momentos ou partes do todo, o que implica considerar o sujeito em suas relações sociais, de maneira dialética e dinâmica, atendo-se, essencialmente, à historicidade dos processos de desenvolvimento, em vez da supervalorização do produto resultante da investigação. Apesar de considerar a importância de aspectos descritivos para o

processo investigativo de pesquisa, Vygotsky (1982/2004) defendia que o segundo princípio revelava a premência de um caráter explicativo, em vez de ênfases descritivas para fenômenos de natureza humana, expressando suas diversas e complexas constituições dinâmico-causais e relações de sentido. Para o autor, a pura descrição do objeto ou fenômeno em meros aspectos de sua aparência e elementos externos reduz a complexidade que os sentidos apreendidos em processos comunicativos podem evidenciar, especialmente a partir da análise de sua gênese e constituição. (Vygotsky, 1982/2004)

O terceiro princípio refere-se aos comportamentos automatizados ou fossilizados que, tendo como eixo central o processo de desenvolvimento humano em sua dimensão histórica e social, devem ser compreendidos para além de sua aparência externa, buscando a análise histórica do fenômeno subjacente. A partir dessa defesa, Vygotsky (1982/2004) suscita a necessidade de compreender os fenômenos em um processo dinâmico e em movimento, em vez de atentar-se fundamentalmente a comportamentos mecânicos e cristalizados.

Por meio dessas reflexões, compreende-se que o processo de investigação deve ser analisado à luz de como os fenômenos ocorrem e quais os sentidos e significados que atravessam as subjetividades dos participantes, além das concepções do pesquisador diante de uma determinada realidade e objeto de análise. Deve-se perceber as complexidades, contradições e convergências nas interlocuções realizadas como fruto das relações intersubjetivas entre o sujeito e seu contexto em dado momento histórico, no qual significados se sentidos foram produzidos, por exemplo, acerca do seu perfil profissional. Nessa perspectiva, entende-se também que o próprio processo relacional de interlocução, que é singular e dialógico, pode gerar transformações e mudanças nas concepções dos participantes, do objeto de estudo e nas análises realizadas. Foi com base nesses pressupostos que essa pesquisa de mestrado se fundamentou.

A seguir, serão apresentados o contexto, os participantes, bem como os procedimentos para construção das informações e, por fim, os procedimentos de análise das informações.

Procedimentos para Construção das Informações Empíricas do Estudo 1 e Estudo 2.

O presente estudo foi realizado em duas etapas principais: Estudo 1 e Estudo 2. O primeiro Estudo consistiu na aplicação de um questionário eletrônico com psicólogas escolares⁸ atuantes nas diversas regiões e municípios do estado do Piauí, em instituições ensino de Educação Básica e Ensino Superior, contemplando profissionais das redes pública estadual, pública federal e privada. O Estudo 2 correspondeu à realização de entrevistas com psicólogas escolares na cidade de Teresina (capital do estado), atuantes em uma escola da rede privada (Cenário A) e na Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Piauí – SEDUC (Cenário B).

Para o Estudo 1, foram feitos contatos com psicólogas escolares de diversos municípios e cenários de atuação, mediante e-mail e mensagem por aplicativo para apresentação da pesquisa e identificação de interesses para possíveis participações. No Estudo 2, o contato com as participantes ocorreu pessoalmente. Na ocasião, foram realizadas conversas informais a respeito da pesquisa, seu processo e desdobramentos, e, posteriormente, após aceitação, foram

⁸ As participantes desse estudo serão identificadas no gênero feminino, como psicólogas escolares, por serem, em sua maioria, mulheres. Essa opção também se caracteriza, simbolicamente, com uma homenagem às pesquisadoras piauienses na área da Psicologia Escolar por suas contribuições teórico-epistemológicas e práticas produzidas significativamente na área e no estado.

agendadas entrevistas com as psicólogas escolares do Cenário A e Cenário B. Os procedimentos serão detalhados na seção de apresentação e caracterização das participantes do Estudo 1 e do Estudo 2.

Os instrumentos e os procedimentos eleitos nesta pesquisa foram concebidos como ferramentas interativas, com objetivo de oportunizar, de diferentes maneiras, a comunicação entre pesquisador e sujeito e a circulação de sentidos e de significados no cenário da pesquisa (Flick, 2009; González Rey, 2012; Vygotsky, 1982/2004). A Tabela 7 apresenta os procedimentos e instrumentos correspondentes a cada um dos Estudos; foi considerada, ainda como uma das etapas da pesquisa, um momento de identificação e sensibilização das psicólogas escolares para participação na pesquisa. Optou-se pela descrição e análise integrativa entre as etapas do questionário (Estudo 1) e da entrevista (Estudo 2), e, ao final, a transversalização dos principais indicadores construídos em ambos os estudos, cujos instrumentos tiveram a intencionalidade complementar de investigar o perfil profissional dos psicólogos escolares piauienses.

Conforme anunciado, a Tabela 7 a seguir explicita as etapas, procedimentos e instrumentos utilizado para a construção das informações da pesquisa.

Tabela 7

Síntese das Etapas e Procedimentos para a Construção das Informações da Pesquisa

Etapas da Pesquisas	Procedimentos e Instrumentos
(a) Identificação e sensibilização das psicólogas escolares para participação na pesquisa.	- Encontros informais com as participantes para engajamento na pesquisa durante evento científico ⁹ . - Apresentação de folder com a síntese explicativa da pesquisa.

⁹ Os contatos e encontros informais com as participantes ocorreram durante o evento científico VI Trilhas da Psicologia Escolar e Educacional realizado em Teresina/Piauí em setembro de 2018.

- Assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido.

(b) **ESTUDO 1:** Investigação das práticas profissionais e indicadores do perfil e das competências de psicólogas escolares atuantes em instituições de ensino do Piauí, privadas e públicas, estaduais e federais, da Educação Básica e Educação Superior.

Questionário eletrônico em Escala Likert.

(c) **ESTUDO 2:** Identificação das práticas profissionais e indicadores de perfil e de competências de psicólogas escolares do: Cenário A (escola da rede privada de ensino do Piauí) e Cenário B (SEDUC).

Entrevista semiestruturada
(roteiro em Anexo)

Questionário Eletrônico – Estudo 1

O Estudo 1 ocorreu por meio da elaboração de um questionário eletrônico em Escala Likert, inspirado e adaptado dos estudos desenvolvidos por Araujo (2003), Galvão (2014), Marinho-Araujo & Almeida (2016) e Nunes (2016). O questionário foi construído com o auxílio da ferramenta Google Docs e disponibilizado para um total de 102 psicólogas escolares atuantes em instituições educativas no cenário piauiense, via endereço de e-mail e/ou link por contato telefônico em aplicativo de mensagens, conforme preferência dos participantes. O referido instrumento foi respondido por 58 psicólogas escolares, o que representa 56,86% do total de profissionais localizados (n=102 psicólogas escolares).

Como instrumento metodológico que pode alcançar uma abrangência significativa de participantes, o uso de questionários eletrônicos é uma ferramenta bastante utilizada para coleta de informações em pesquisas contemporâneas desenvolvidas por meio da internet, especialmente por ser uma via de acesso rápido para aplicação, fácil controle, manuseio e ágil

recolha de respostas (Vasconcellos & Guedes, 2007). Para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, o questionário eletrônico foi construído por meio de itens objetivos e subjetivos, contemplando de seguintes dimensões investigativas:

- (a) Informações Sociodemográficas
- (b) Especificidades da Formação em Psicologia Escolar
- (c) Indicadores da Atuação Profissional
- (d) Indicadores de Competências Teóricas e Técnicas
- (e) Indicadores de Competências Transversais

Esses eixos comuns articularam-se às perguntas mobilizadoras das entrevistas, seguindo a intencionalidade metodológica semelhante para o Estudo 2.

As Entrevistas – Estudo 2

O Estudo 2 refere-se à etapa da realização de entrevistas semiestruturadas em profundidade com quatro psicólogas escolares de uma escola da rede privada (Cenário A) e duas psicólogas escolares da SEDUC (Cenário B), na cidade de Teresina-Piauí. Esse procedimento teve como finalidade alcançar um escopo de informações mais detalhadas acerca do perfil e competências profissionais, bem como das práticas desenvolvidas de psicólogos escolares atuantes em diferentes instituições da rede pública e rede privada de ensino da cidade de Teresina.

A entrevista é um procedimento metodológico que tem por objetivo conhecer as concepções dos sujeitos acerca das problematizações que originaram as questões de pesquisa (Flick, 2009), oportunizando interlocuções nas quais comparecem afetos, expectativas, sentimentos, representações, contradições, inquietações durante as interlocuções. Trata-se de um recurso que contribui para a construção de informações por meio de espaços conversacionais (González Rey, 2009) que promovem dialogicidades no qual os sentidos e

significados entre pesquisadora e participantes são construídos e compartilhados (Vygotsky, 1939/2007).

Considera-se que, na pesquisa de base qualitativa, a entrevista é um procedimento de extrema relevância, pois que se constitui como um instrumento fundamental para a compreensão do contexto singular, histórico e social das psicólogas escolares (Duarte, 2004). Nessa abordagem, a entrevista considera a complexidade do diálogo além de uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas. Os sentidos são criados em meio às interlocuções, na relação de alteridade e totalidade que envolve o investigador e o entrevistado. Considera-se que o sujeito se expressa a partir da vivência com o contexto estudado, refletindo a realidade do seu grupo, gênero, etnia, classe, crenças, momento histórico e social (Freitas, 2002).

A trocas dialógicas mediadas na interlocução entre a pesquisadora e as participantes possibilitaram conhecer indicadores referentes às práticas que caracterizavam a atuação dessas profissionais, verificando aproximações e distanciamentos com relação ao perfil profissional esperado, em articulação às perspectivas contemporâneas da Psicologia Escolar crítica e às especificidades da atuação no cenário educacional piauiense. As temáticas abordadas também acompanharam os mesmos eixos contemplados no questionário eletrônico.

Apresenta-se, na Tabela 8 a seguir, o detalhamento das dimensões investigadas em ambos os estudos, evidenciando os eixos comuns e temas investigativos no questionário, bem como o detalhamento das questões que mobilizaram os espaços conversacionais entre a pesquisadora e as participantes durante as entrevistas semiestruturadas.

Tabela 8

Dimensões do Questionário em Escala Likert (Estudo 1) e das Entrevistas Semiestruturadas (Estudo 2).

Eixos Comuns	Detalhamento dos temas investigados no Questionário	Detalhamento das questões mobilizadoras das Entrevistas
1- Informações Sociodemográficas	Sete itens objetivos e 1 questão <i>aberta sobre</i> : idade, gênero, instituição de formação inicial em Psicologia, tempo de conclusão da formação inicial, tempo de atuação em Psicologia Escolar, nível de escolarização em que atua na instituição de ensino, e tipo/especificação da instituição em que atua.	Três Questões sobre: idade, gênero, instituição de formação inicial em Psicologia, tempo de conclusão da formação inicial, tempo de atuação em Psicologia Escolar, nível de escolarização em que atua na instituição de ensino, e tipo/especificação da instituição em que atua.
2- Especificidades da Formação em Psicologia Escolar	Três itens objetivos para investigar os estudos e experiências em Psicologia Escolar ao longo da formação inicial e da formação continuada.	Três perguntas fechadas acerca dos estudos e experiências em Psicologia Escolar ao longo da formação inicial e da formação continuada.
3- Indicadores da Atuação Profissional	34 itens objetivos sobre: bases teóricas que fundamentam a atuação em Psicologia Escolar; principais desafios da atuação; e caracterização das atividades profissionais desenvolvidas no cotidiano de trabalho.	Três Perguntas sobre: (a) práticas que caracterizam a atuação profissional; (b) pessoas com quem as desenvolve e como; (c) o que é compreendido por práticas críticas e institucionais; (d) o tipo de atuação que perpassa as ações na escola; (e) orientações ou diretrizes para sua atuação; (f) contribuições para o perfil profissional; (g) interferências no perfil?
4- Indicadores de Competências Teóricas e Técnicas	23 itens objetivos sobre: domínio, aprofundamento e utilização de conhecimentos metodológicos e técnicos, articulados às bases teórico-conceituais e a mobilização de técnicas, procedimentos, instrumentos e estratégias relacionadas à ciência psicológica na atuação profissional.	Duas perguntas sobre quais conhecimentos, competências teóricas e técnicas o psicólogo escolar utiliza em sua prática, considerando o seu perfil, a identidade profissional e as especificidades da sua atuação.

4- Indicadores de Competências Transversais	19 itens objetivos que corresponderam: às características e recursos individuais, singulares e subjetivos, advindos da experiência de vida em articulação às trajetórias e especificidades profissionais; aos aspectos relacionais e interpessoais favoráveis a atuação profissional e aos recursos ético-políticos.	Duas perguntas sobre: a) o que é ser Psicólogo escolar: b) características/recursos pessoais, relacionais, éticos, sociais e estéticos que são mobilizados na atuação considerando o cotidiano de trabalho e desafios profissionais; c) exemplos das competências na prática; d) presença da dimensão política da atuação nas ações <u>profissionais?</u>
---	--	---

Contexto de Pesquisa

Estudo 1

Nesta seção, o estado do Piauí será apresentado como contexto de pesquisa por abarcar as participantes do Estudo 1 e, posteriormente, destacar-se-ão os cenários A e B, onde se localizavam as psicólogas escolares do Estudo 2.

O Estado do Piauí é constituído por uma área territorial de 251.611,929 km², ocupando 3% do território brasileiro, com extensão maior que alguns países, como, por exemplo, a Guiné (com 245.836 km²). Localizado na Região Nordeste do Brasil, faz fronteira com os estados do Ceará, Pernambuco, Bahia, Tocantins e Maranhão. Formado por 224 municípios, é dividido entre 4 mesorregiões e 15 microrregiões, com uma população estimada em 3.264.531 habitantes. Sua capital, Teresina, foi fundada no dia 16 de agosto de 1852, onde, outrora, localizava-se na cidade de Oeiras, atual região do interior do estado¹⁰. Com uma economia sustentada pelo setor de serviços, indústria, pecuária extensiva e agricultura, o estado apresenta o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,646, ocupando umas das piores médias se comparado aos demais estados da federação, ultrapassado apenas pelos estados do Maranhão e de Alagoas (IBGE, 2018).

A rede de ensino do estado é formada por um quantitativo de: (a) 3.035 instituições escolares de ensino pré-escolar; (b) 3.725 escolas de nível fundamental e (c) 638 escolas de nível médio, que atendem um total de 723.004 matrículas distribuídas entre escolas públicas municipais, estaduais e escolas privadas (IBGE, 2018). O levantamento da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD – IBGE, 2017), revelou que a taxa de analfabetismo do Piauí, entre pessoas de 15 anos de idade ou mais, caiu 0,6% entre os anos de 2016 e 2017; no entanto, o estado se mantém entre as piores taxas de analfabetismo do Brasil (16%), ocupando a antepenúltima posição entre todas as unidades federativas do país.

¹⁰ Informações obtidas em abril de 2019, nos portais eletrônicos do Governo do Estado do Piauí (<http://www.pi.gov.br>) e da Prefeitura Municipal de Teresina (<https://pmt.pi.gov.br>)

A pesquisa também demonstrou que os maiores índices de analfabetismo estão entre as pessoas negras, 47,1% a mais do que pessoas declaradas brancas. Outro quesito levantado pela pesquisa apontou que, em 2017, os piauienses com 25 anos de idade ou mais, apresentavam, em média, 7,4 anos de estudos. No entanto, o estado apresentou a terceira menor média, em anos de estudos, do país em 2017, superando apenas Alagoas, com 7,1 anos, e o Maranhão, com 7,2 anos (IBGE, 2017).

No tocante às avaliações de desempenho escolar no Piauí, obtidas por meio das notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e Avaliação da Educação Básica (SAEB), é possível apontar uma gradual melhora no decorrer dos anos avaliativos, com destaque especial ao rendimento dos estudantes entre 5º e 9º anos, posicionando a capital de Teresina, no ano de 2017, entre os melhores resultados nacionais nos anos finais do ensino fundamental (Brasil, 2017). Contudo, essas avaliações indicam que, de maneira geral, o estado tem se mantido abaixo dos níveis alcançados pela Região Nordeste e pelo país como um todo. Experiências, projetos e políticas públicas vêm sendo elaboradas e executadas objetivando reverter positivamente esse cenário educacional. As ações de enfrentamento se materializam através de programas nacionais desenvolvidos pelo Ministério da Educação (MEC) no estado, como: Pronatec, Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Programa de Alimentação Escolar, Escolas em Tempo Integral, tendo nesse último contemplado a abertura e manutenção de mais de 70 Centros Estaduais de Tempo Integral.

Em âmbito estadual, destacam-se as atuações da Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Piauí (SEDUC), em parceria com diferentes entidades na execução de programas, projetos de incentivo educacional e propostas estratégicas como: Jovem do Futuro, Canal Educação, Produtores do Futuro, Poupança Jovem, Formação no Chão da Escola. Além disso, evidencia-se, nesse cenário, a criação do Sistema de Avaliação do Estado do Piauí (SAEPI) no ano de 2011, introduzido pela SEDUC em colaboração com o Centro de Políticas Públicas e

Avaliação da Educação (CAEd/UFJF), com o intuito de acompanhar e mapear o desempenho dos estudantes da Educação Básica no Piauí¹¹. Desde o ano de 2017, a SEDUC tem realizado parcerias com a organização familiar e sem fins lucrativos Fundação Lemann, visando melhorias no IDEB e na qualificação dos serviços educacionais oferecidos pelas escolas de nível fundamental, tendo como frente o processo de formação continuada de diretores, coordenadores pedagógicos, professores e equipes gestoras da Secretaria.¹²

Porém, o cenário educacional que se instala no estado, especialmente na rede pública de ensino, em meio aos avanços e retrocessos, ainda mantém distanciamentos expressivos com relação à inserção de psicólogos escolares, apresentando-se destoante se comparada às instituições educacionais privadas. Estudos realizados por pesquisadoras piauienses, como a pesquisa de Silva (2009), apontaram que a presença de psicólogos escolares em Teresina encontrava-se, destacadamente, nas escolas privadas, reunindo 58,6% do total de psicólogos mapeados na cidade.

Outro dado que merece destaque, refere-se ao levantamento realizado pela equipe organizadora do evento intitulado Trilhas da Psicologia Escolar no Piauí¹³, que se caracteriza, desde 2014, como o maior evento profissional da Psicologia Escolar no contexto piauiense, realizado anualmente. O levantamento desenvolvido por essa equipe de profissionais, no ano de 2015, permitiu identificar que, das 31 escolas que possuíam psicólogas escolares em seu quadro de funcionários, 28 delas eram escolas privadas e apenas 3 da rede pública, revelando uma presença acentuada de profissionais no contexto de educação privada na cidade (Lemos &

¹¹ Informações obtidas em abril de 2019, no portal eletrônico da Secretaria de Estado da Educação - SEDUC-PI (<https://www.seduc.pi.gov.br>).

¹² Informações obtidas em abril de 2019, no portal eletrônico da Secretaria de Estado da Educação - SEDUC-PI (<https://www.seduc.pi.gov.br>).

¹³ O evento é realizado desde 2014, por iniciativa autônoma de psicólogas escolares do Instituto Dom Barreto, escola privada da cidade de Teresina. O evento tem sido referência piauiense no protagonismo de ações de formação continuada em Psicologia Escolar, reunindo pesquisadores, docentes, estudantes, profissionais da educação, comunidade escolar e psicólogos escolares, além de promover lançamentos de livros, trabalhos acadêmicos e interlocuções com profissionais e pesquisadores de outras regiões do país. Mais informações constam no site: <https://trilhaspee.negocio.site/>

Silva, 2017). Essa realidade difere de outras regiões do país, como o Distrito Federal (Freitas, 2017; Libâneo, 2015; Marinho-Araujo & Neves, 2007; Marinho-Araujo, Neves, Penna-Moreira & Barbosa, 2011; Neves, 2009; Nunes, 2016; Silva, 2015) e João Pessoa, Paraíba (Cavalcante, 2015; Cavalcante & Aquino, 2019; Medeiros & Aquino, 2011), que concentram um maior número de psicólogos escolares da rede pública, alargando e legitimando espaços profícuos de trabalho por meio de concursos públicos estaduais da Secretaria de Educação, fortalecendo o compromisso e responsabilidade social da Psicologia Escolar com contextos e populações menos favorecidas.

Atualmente, em levantamento realizado na presente pesquisa, no primeiro semestre do ano de 2019, observou-se um aumento expressivo de psicólogas escolares no estado, abrangendo um quantitativo de 102 profissionais atuantes em instituições de ensino públicas e privadas, Escolas de Educação Básica, Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica, Instituições de Educação Superior pública federal e privada. Essa ampliação pode estar relacionada com o aumento da oferta e acesso às Instituições de Ensino Superior em crescente expansão no estado. No atual cenário formativo, o Piauí conta com um total de 16 Instituições de Ensino Superior (IES) que ofertam entre 40 a 240 vagas anuais para o curso de Psicologia, distribuídos em cinco cidades do interior e na capital.

Diante dessas informações nota-se que o contexto piauiense apresenta-se como um cenário favorável à expansão e consolidação da Psicologia Escolar no estado, o que pode potencializar ações profícuas para a inserção de psicólogos escolares em outros espaços educativos, por meio de políticas públicas de atuação e formação profissional, favorecendo a construção de um perfil profissional atento às especificidades educativas e sociais no referido contexto. A seguir serão apresentadas as participantes do Estudo 1, que contemplam psicólogas escolares atuantes em todo o estado do Piauí, incluindo capital e municípios.

Caracterização das Participantes do Estudo 1

Conforme explicitado, a etapa do Estudo 1 foi realizada por meio da aplicação do questionário eletrônico, respondido por 58 psicólogas escolares, representando 56,86% do total de profissionais localizados (n=102 psicólogas escolares). O processo de busca dos contatos destas profissionais em todo estado do Piauí foi realizado pela equipe do evento Trilhas da Psicologia Escolar do Piauí e pela própria pesquisadora. As informações sociodemográficas e especificidades da formação em Psicologia Escolar dessas profissionais estão representadas na Tabela 9.

Tabela 9

Participantes do Estudo 1

<i>PARTICIPANTES (n=58)</i>		
Categoria	Subcategoria	Porcentagem
Gênero	Feminino	89,5%
	Masculino	10,5%
Idade	31 a 40 anos	49,1 %
	20 a 20 anos	36,8%
Tempo de Atuação em Psicologia Escolar	1 a 5 anos	42,9%
	6 a 10 anos	21,4%
	11 a 15 anos	16,1%
Nível de Escolarização em que atua	Ensino Médio	45,6%
	Ensino Fundamental	38,6%
Tipo de Instituição em que atuam	Escolas privadas	70,6%
	Escolas públicas estaduais	15,5%
	IES públicas federais	15,5%
	IES privadas	8,6%
	IES de do estado	90%

Instituição de Formação Inicial	IES fora do estado	10%
(Lato senso e/ou Stricto senso)	Especialização	56,1%
	Mestrado	19,4%
	Doutorado	3,5%
	Cursos de aperfeiçoamento	59,6%
	Não possui	10,5

Observou-se que as psicólogas escolares atuantes no contexto piauiense são majoritariamente mulheres com idades entre 31 a 40 anos. No tocante ao tempo de atuação em Psicologia Escolar, verificou-se que 42,9% apresentam de 1 a 5 anos de atuação na área, como exposto na Figura 5; 21,4% das participantes possuem de 6 a 10 anos de atuação e 16,1% de 11 à 15 anos de prática em Psicologia Escolar. Com relação ao nível de escolarização em que atuam, observou-se que 45,6% dessas profissionais trabalham no Ensino Médio e 38,6% nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano); 70,6% das psicólogas escolares atuam em escolas da rede privada de ensino, enquanto 15,5% atuam em escolas públicas estaduais e IES públicas federais, e 8,5% em IES privadas. Com relação às instituições de formação inicial, observou-se que 90% das participantes formaram em IES do estado; 46,4% das referidas profissionais têm de 2 a 5 anos de finalização da formação inicial. Em relação à formação continuada, 56,1% das participantes fizeram Especialização Lato Sensu e 19,4% possuem Mestrado.

A discussão detalhada dessas informações obtidas por meio do questionário eletrônico será apresentada na seção de Resultados deste estudo. Observa-se que, por meio do Estudo 1, foi possível contemplar um número maior de psicólogas escolares de diversas regiões e instituições educativas, tornando mais abrangente o estudo do perfil profissional. A seguir,

apresentar-se-ão os Cenários A e B que representam o Estudo 2, e, posteriormente, a caracterização de detalhada das participantes que o compõem.

Estudo 2

Cenário A

O Cenário A desse Estudo corresponde à uma instituição da rede privada, com características filantrópicas na cidade de Teresina. Esse cenário foi selecionado por concentrar o maior número de psicólogos escolares, bem como pelo pioneirismo da referida instituição de ensino na trajetória de consolidação e avanços na Psicologia Escolar no estado do Piauí (Lemos & Silva, 2017). A instituição privada de Educação Básica que compõe o referido cenário foi inaugurada em 1944 por um grupo de freiras religiosas advindas do estado da Paraíba, que tinham como objetivo a criação e manutenção de um projeto educacional confessional para formação humana por meio da oferta de escolarização. A escola iniciou com 23 alunas matriculadas em um curso de Artes Femininas. Ao longo do tempo, a instituição passou a oferecer outras etapas de escolarização desde a Educação Infantil, passando pela implantação do Ensino Fundamental, até culminar com o Ensino Médio não profissionalizante no ano de 1983. Nesse mesmo ano, as irmãs missionárias passaram a receber a colaboração de um professor franciscano que se encontrava em uma etapa de retomada da sua missão pastoral junto à população das periferias, confiando-lhe a direção da escola. Assim, por meio destes serviços, no ano de 1984, a escola foi reconhecida como entidade civil de natureza filantrópica, sem fins lucrativos e de utilidade pública, com prazo de duração indeterminado¹⁴.

A escola sede funciona em dois turnos. No turno matutino (manhã), oferta 28 turmas, e no turno vespertino (tarde) oferta 25 turmas, ambas de Ensino Fundamental (1º ao 7º ano). Os 8º e 9º anos, são ofertados apenas no turno da tarde (das 13:20h às 20:00h) em um total de 13

¹⁴ Informações recolhidas por meio do Projeto Político Pedagógico (2015) da referida instituição.

(treze) turmas. No Ensino Médio, da 1ª à 3ª série, as atividades também acontecem, majoritariamente, no turno da tarde (de 13:20h às 20:50h)¹⁵, ocorrendo, no contraturno, atividades complementares e de apoio ao discente, como monitoria e coaching.¹⁶

Atualmente, a escola sede, financiada por recursos próprios, também é responsável pela gestão e manutenção de outras 3 unidades. Uma delas refere-se à uma instituição escolar que oferta a modalidade da Educação Básica, responsável por receber estudantes residentes em regiões periféricas de Teresina, cujas práticas e perspectivas pedagógicas, funcionamento e organizações institucionais seguem o mesmo eixo norteador da escola sede. Esta também é responsável pelo acolhimento de crianças, adolescentes e jovens em situação de risco social em regime de abrigo permanente, mantidos em uma Casa de Acolhimento financiada também pela escola sede. Esses jovens abrigados são estudantes da referida instituição, e mantidos por meio de bolsas integrais de estudos. As ações sociais são marcas expressivas desta instituição desde os seus primórdios, mantendo como valores e missão o compromisso e responsabilidade social e política com a transformação de comunidades desassistidas em contextos de vulnerabilidade, por meio da garantia e oferta de uma escolarização de qualidade. No ano de 2015, foi inaugurada mais uma filial da escola sede, seguindo o mesmo funcionamento e organização, porém ofertando apenas Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental.¹⁷

É importante destacar que a referida escola apresenta uma notória representatividade no âmbito da educação para o Estado do Piauí, por ser uma instituição educativa de referência em Educação Básica do Estado. Historicamente, tem apresentado diversas conquistas importantes em termos de resultados educacionais, contando com estudantes e professores premiados em

¹⁵ Na versão disponibilizada do Projeto Político Pedagógico (2015) da referida instituição não foram encontradas informações relativas à organização, estrutura e funcionamento da Creche e Educação Infantil, também ofertadas pela instituição.

¹⁶ O projeto de Monitoria e Coaching refere-se à uma assessoria prestada por antigos alunos que colaboram com os professores no atendimento aos educandos, visando auxiliá-los em atividades pedagógicas, projetos e avaliações simuladas. O monitor também desenvolve ações de organização de rotinas e estratégias de estudos.

¹⁷ Informações recolhidas por meio do Projeto Político Pedagógico (2015) da referida instituição

eventos regionais, nacionais e até internacionais, e índices de mais de 90% em aprovações de alunos em exames de ingresso no Ensino Superior.¹⁸

Os resultados apontados no ranking¹ nacional do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) mostram que, no ano de 2016, a instituição ficou entre as cinco melhores escolas do Brasil. Em 2018, alcançou a segunda posição no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) divulgado pelo Ministério da Educação, mantendo-se entre as escolas com melhores resultados do Piauí e, em 2019, alcançou a primeira colocação entre as escolas com melhores índices no ENEM. Além disso, a instituição também coleciona conquistas em Olimpíadas Nacionais e Internacionais, em diversas áreas, como as dezesseis medalhas obtidas na OBMEP (Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas), a Olimpíada Estadual Física, quando os estudantes alcançaram 51 medalhas; a Olimpíada Nacional de Física com 8 medalhas, além das Menções Honrosas. Em 2018, na Olimpíada Nacional de Ciências (ONC), 18 estudantes também conquistaram medalhas, assim como na Olimpíada Brasileira de Robótica (OBR) e na Olimpíada Brasileira de Informática (OBI).¹⁹

Um dos valores centrais que norteiam as práticas pedagógicas da instituição, refere-se à cultura institucional que integra fortemente família-escola-comunidade, bem como o investimento incisivo em planejamentos e ações pedagógicas interdisciplinares. A escola preza “pela convivência propositalmente valorizada entre alunos e famílias, gestores, professores, funcionários. Importante ressaltar, para que bem se entenda o sentido que damos ao conceito de comunidade, que os ex-alunos, carinhosamente, são chamados de antigos alunos já que trabalhamos para que este vínculo seja sempre renovado. Estes, muitas vezes, assumem na escola as funções de pais e/ou de professores, gestores e funcionários, somando esforços e

¹⁸ Informações recolhidas por meio de conversas informais com as psicólogas escolares e coordenadoras e no site oficial da instituição (o site não será divulgado para preservar a identidade da instituição)

¹⁹ Informações recolhidas por meio de conversas informais com as psicólogas escolares e coordenadoras e no site oficial da instituição (o site não será divulgado para preservar a identidade da instituição)

experiências que enriquecem as relações e interações na comunidade” (Projeto Político Pedagógico, 2015 p.15).

Outro ponto que merece destaque relaciona-se à missão institucional, que investe fortemente na formação de estagiários em todas as áreas, como docência, gestão de pessoas, assessoria jurídica, contemplando também o serviço de Psicologia. A instituição educativa prevê um processo formativo que culmine na inserção do estagiário como futuro profissional da instituição. No caso da docência, os estudantes de graduação em áreas de licenciatura, geralmente são acompanhados por professores efetivos de sala de aula que os colocam na função de professores assistentes, supervisionando-os em campo, em articulação com o supervisor acadêmico. Semanalmente, há horários específicos para o planejamento pedagógico por área e planejamento coletivos por série, sempre mediados pelo coordenador pedagógico do nível de escolarização e também pelas psicólogas escolares. Esses momentos objetivam articular as intencionalidades pedagógicas em prol de objetivos comuns aos eixos temáticos de cada disciplina, trabalhados semanalmente em cada turma²⁰. Após planejar com o coordenador de área (por exemplo, o coordenador da área de matemática), o professor titular e seu estagiário, como professor assistente, são responsáveis por apresentar o planejamento pedagógico semanal nessa reunião integrativa, junto com outros professores e equipe pedagógica da série. Essa organização se dá desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Acredita-se que esses valores e missões institucionais são pontos fortes que influenciam, sobremaneira, nos resultados alcançados pela escola por meio de mediações pedagógicas integradas e intencionais, com a participação efetiva do serviço de Psicologia Escolar, como membro ativo desse processo.

No tocante à presença de psicólogas escolares nesta instituição, conforme aponta Lemos (2010), o Serviço de Psicologia Escolar foi criado em setembro de 1997. Entretanto, a primeira contratação de um psicólogo para atuar na escola é datada do ano de 1992. De acordo com o

²⁰ Informações recolhidas por meio do Projeto Político Pedagógico (2015) e de entrevistas com psicólogas escolares da instituição.

Projeto Político Pedagógico (PPP, 2015) da instituição, “a prática do Psicólogo Escolar Educacional perpassa uma variedade de saberes e de intervenções preventivas para o desenvolvimento global do educando no espaço escolar” (p.17). A atuação é dirigida ao contexto de ensino-aprendizagem e também ao contexto de inserção social, cultural e política de todos os sujeitos deste espaço. O documento apresenta indicadores do perfil profissional do psicólogo escolar, ao afirmar que há exigência de uma postura ética e compromissada com a transformação dos atores escolares, por meio de “um modelo de atuação transversal com todos os componentes da comunidade escolar, sejam eles profissionais, alunos ou familiares; e de diálogo, com áreas de conhecimento que auxiliam as concepções partilhadas pela Psicologia. Esse enfoque sistêmico é que torna possível o vislumbre de sujeitos inteiros e participativos na construção de suas formas de ver o mundo e agir sobre ele” (Projeto Político Pedagógico, 2015 p.18).

O Projeto Político Pedagógico - PPP (2015) da instituição afirma que o Serviço de Psicologia Escolar é reconhecido como uma importante área de apoio ao processo de aprendizagem e à administração e gestão escolar. De forma mais detalhada apresenta que a práticas dos profissionais envolve “intervenções individuais, sejam elas pontuais ou sistematizadas, intervenções coletivas com ênfase no desenvolvimento acadêmico e grupos de discussão, bem como atividades constantes realizadas no cotidiano escolar, tais como, acompanhamento a recreios, entrada, saída, entrega de resultados dos alunos. São desenvolvidas ações de cuidado, prevenção, intervenção, capacitação continuada e seleção de funcionários, com vistas a uma atenção integral à comunidade escolar (gestores, corpo docente e discente da escola, funcionários e família” (PPP, 2015 p.19).

O documento traz ainda que as ações da Psicologia Escolar são planejadas e desenvolvidas a partir “da observação de demandas emergentes para elaboração de projetos de intervenção com caráter preventivo; no entanto, existe ainda um grande número de ações que

advêm de intervenções imediatas, principalmente pela dinâmica do cotidiano escolar” (p.20). Nota-se que, de acordo com o PPP (2015), há um direcionamento maior para a resolução de situação emergenciais demandadas à Psicologia Escolar, com foco no acompanhamento ao estudante, ainda que sejam relatadas ações com toda a comunidade escolar, conforme detalhamento a seguir, também descrito no documento pedagógico nos seguintes eixos de atuação:

1- Ações com gestão, docentes e colaboradores:

- (a) Gestão psicoeducacional na instituição (seleção, elaboração de laudos, capacitação e reunião de funcionários).
- (b) Participação em semana pedagógica e organização de ciclo de debates.
- (c) Intervenção mediada junto aos professores.
- (d) Participação em atividades de extensão e ações pedagógicas efetuadas pela escola (feiras, gincana, semana pedagógica, cursos, passeios recreativos e educativos).
- (e) Intervenções Interdisciplinares (professor, coordenadores, direção, psicólogo, fonoaudiólogo, neuropediatras e outros profissionais);
- (f) Participação nos planejamentos semanais junto com os professores de forma interdisciplinar;
- (g) Supervisão e acompanhamento aos estagiários de psicologia e acompanhantes terapêuticas externas em sala de aula;
- (h) Acompanhamento clínico individual de colaboradores da instituição, quando

necessário.

2- Ações com os estudantes:

- (a) Participação no processo de inserção e adaptação de alunos;
- (b) Acompanhamento dos alunos que ingressaram na escola no ano vigente;

- (c) Acompanhamento dos alunos retidos;
- (d) Acompanhamento de Desempenho Acadêmico;
- (e) Inclusão de pessoas com deficiência;
- (f) Orientação e aconselhamento escolar/ educacional ao aluno;
- (g) Observação de alunos (as) no cotidiano escolar;
- (h) Orientação Profissional/Vocacional de alunos;
- (i) Avaliação psicológica, elaboração de relatórios e encaminhamentos de alunos para outros profissionais de áreas distintas;
- (f) Elaboração, desenvolvimento e acompanhamento de projetos.

3- Ações com familiares ou responsáveis:

- (a) Escuta, orientação e aconselhamento à família
- (b) Reuniões com os Pais
- (c) Projeto Família em Pauta
- (d) Visita domiciliar, quando necessário, em parceria com o Serviço Social da escola²¹

O Serviço de Psicologia também se reúne semanalmente para discussão de ações de formação continuada, por meio de grupos de estudos, rodas de conversas sobre as situações do cotidiano escolar, estudos de textos, elaborações coletivas de projetos de intervenção, com o “intuito de subsidiar e problematizar a prática da proposta pedagógica da escola, bem como fundamentar suas ações profissionais” (PPP, 2015 p.21). Atualmente, a instituição e suas filiais contam com um quadro profissional de 22 Psicólogos Escolares e 3 estagiários de Psicologia Escolar, distribuídos desde o Infantil (creche), Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio, conforme detalhamento na Tabela 10 abaixo.

²¹ Informações recolhidas por meio do Projeto Político Pedagógico da instituição.

Tabela 10

Distribuição/lotação de Psicólogos Escolares por Nível de Escolarização

Nível de Escolarização	Quantitativo de Psicólogas Escolares
Creche e Educação Infantil	5
Ensino Fundamental – Anos iniciais	5
Ensino Fundamental – Anos finais	5
Ensino Médio	4
Educação Especial	2
Todos os segmentos	1
TOTAL	22

Nota: Informações obtidas por meio de contato com o setor de recursos humanos da instituição.

Caracterização dos Participantes do Cenário A

Inicialmente, foram feitos alguns contatos com as psicólogas escolares atuantes nesta escola (Cenário A) para sensibilização acerca da proposta de pesquisa e desdobramentos do estudo. Algumas profissionais demonstraram pronto interesse em participar, motivadas pelos possíveis subsídios que o estudo poderia oferecer para a prática, especialmente por meio da investigação de indicadores de perfil importantes para o fortalecimento da identidade profissional da Psicologia Escolar no contexto piauiense.

Em 2018, foi realizado o *V Trilhas da Psicologia Escolar e Educacional do Piauí: Práticas em Educação*, simpósio organizado por psicólogas escolares do estado e que vem

protagonizando iniciativas de formação continuada na área por meio de fóruns, conferências, palestras, mini-cursos e apresentação de trabalhos em Psicologia Escolar. Em suas cinco edições, o evento tem reunido o maior quantitativo de profissionais da Educação, envolvendo psicólogos escolares, estudantes, docentes da Educação Básica, Ensino Superior e outros contextos/modalidades, bem como atores que compõem a comunidade escolar.

Na oportunidade do evento, a pesquisadora apresentou um folder com informações da pesquisa, bem como o termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo A), dando início à realização das entrevistas. Foram selecionadas quatro psicólogas escolares do Cenário A, tendo como critérios de escolha as profissionais que: (a) representassem a atuação em diferentes níveis de escolarização; (b) tivessem disponibilidade para participação na pesquisa. A seguir serão detalhadas as informações acerca da caracterização das participantes, identificadas pela letra P², acompanhada de um número para diferenciá-las.

Tabela 11

Caracterização das Participantes do Cenário A

Participantes	Gênero	Idade	Tempo de atuação	Nível de Escolarização em que atua	Instituição de Formação Inicial	Pós- Graduação (Lato senso e/ou Stricto senso)
P ² 1	Feminino	32	7 anos	Ensino Fundamental Anos iniciais	Universidade Estadual do Piauí (UESPI)	Especialização em Gestalt-Terapia e Formação Holística de Base
P ² 2	Feminino	52	30 anos	Todos os segmentos	Universidade Federal de Campina Grande	Especialização em Gestalt-Terapia, Educação e Saúde Coletiva. Mestrado em Educação
P ² 3	Masculino	29	6 anos	Ensino Médio	UESPI	Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional

P ²⁴	Masculino	28	4 anos	Ensino Fundamental Anos finais	Faculdade Santo Agostinho (FSA)	Especialização em Psicologia Escolar
-----------------	-----------	----	--------	--------------------------------------	--	---

As informações descritas na Tabela 11 foram recolhidas por meio de perguntas em um questionário sociodemográfico respondido pelas participantes na ocasião das entrevistas. A média de idade das psicólogas foi de 35 anos, variando entre 27 a 52 anos de idade; duas participantes são do gênero feminino e dois psicólogos do gênero masculino. Em relação à formação inicial dos participantes, três psicólogas concluíram a graduação em Psicologia em Instituições de Ensino Superior (IES) na cidade de Teresina e somente uma participante concluiu o curso em uma Universidade fora do estado.

O tempo médio de atuação em Psicologia Escolar é 11 anos e 7 meses, variando de quatro anos a 30 anos de atuação na área. No tocante à formação continuada as psicólogas escolares apresentam formações na área de Gestalt-Terapia, Saúde Coletiva, Psicopedagogia e Mestrado em Educação. Apenas uma participante apresenta especialização específica na área de Psicologia Escolar. Importante destacar que todas as profissionais foram estagiárias de Psicologia Escolar nesta instituição educativa, por uma média de 2 anos e, após este período, foram contratadas como psicólogas escolares.

As participantes atuam prioritariamente no Ensino Fundamental séries/anos iniciais e finais e Ensino Médio, com exceção de uma psicóloga que coordena o serviço de Psicologia, atendendo a todos os níveis de escolarização. Conforme explicitado, essa instituição foi pioneira na contratação de psicólogos escolares na cidade de Teresina, e tem absorvido, historicamente, o maior quantitativo de profissionais do estado. Essa relação histórica de parcerias evidenciada pela presença de 22 psicólogas escolares, demonstra, de forma inquestionável, a credibilidade, reconhecimento e valorização da área na instituição.

Acredita-se que as trajetórias de sucesso escolar galgadas pela referida instituição, referência no estado do Piauí e em nível nacional, confunde-se com a própria história de inserção e atuação da Psicologia Escolar neste espaço. Os psicólogos escolares, trabalhando em todos os níveis de escolarização são responsáveis por séries específicas, vivenciando a escola cotidianamente. Essa imersão sistemática e contínua oportuniza um envolvimento ativo com os processos educativos e práticas pedagógicas, contemplando ações, projetos e intervenções com toda a comunidade escolar, o que pode alargar e evidenciar os resultados de seu trabalho e o fortalecimento de sua identidade junto aos atores educacionais.

O grupo de psicólogas escolares da referida instituição também tem protagonizado transformações significativas na expansão e consolidação da Psicologia Escolar piauiense. Esses esforços coletivos são realizados por meio de iniciativas de formação continuada, promoção de eventos contínuos na área educacional, produção de obras científicas acerca da disseminação de práticas profissionais exitosas, bem como a construção de parceria históricas com os contextos de formação acadêmica e profissional em Psicologia Escolar, comprometendo-se com o desenvolvimento de competências dos estudantes em formação.

Conhecer essa história, representações, conquistas, desafios, bem como as ações que têm sido empreendidas por esses grupo de psicólogas escolares em seu contexto de trabalho, podem ser oportunas para desvelar indicadores importantes para a construção de um perfil profissional que se amplie para outros contexto educativos no estado, articulando-se à identidade da área , de forma a corresponder aos desafios da realidade educacional piauiense.

O Cenário B

O Cenário B, representa a Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Piauí (SEDUC) que é responsável pela gestão e organização de 828 escolas²² de educação básica em

²² Informações recolhidas por meio do Parecer 117/2017 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Piauí, disponibilizadas no site da SEDUC. <https://www.seduc.pi.gov.br/normativas/4/>

todo o Estado do Piauí. A SEDUC é um órgão executivo do Sistema Estadual de Ensino do Piauí, que tem como função atuar em regime de colaboração com a União e os Municípios, no que se refere à formulação da Política Educacional do Estado e sua administração, garantindo à todos os piauienses o acesso, permanência e conclusão da Educação Básica, pública, gratuita, e de qualidade. De acordo com o Regimento Interno²³ da Rede Pública Estadual de Ensino, é de sua atribuição:

- (a) Elaborar e executar planos educacionais em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando suas ações com as de competência dos municípios;
- (b) Executar e controlar a ação do Governo na área de educação;
- (c) Controlar e fiscalizar o funcionamento de estabelecimentos de ensino, de diferentes graus e níveis, públicos e privados;
- (d) Orientar a iniciativa privada na área de educação e da cultura;
- (e) Articular-se com o Governo Federal em matéria de política e de legislação educacionais;
- (f) Estudar, pesquisar e avaliar os recursos financeiros para investimentos no sistema e no processo educacionais;
- (g) Rever e aperfeiçoar, permanentemente, o Sistema de Ensino;
- (h) Assistir ao estudante em situação de vulnerabilidade e risco social;
- (i) Organizar, manter, desenvolver e supervisionar os órgãos e instituições oficiais da educação escolar.

Para fins de organização, acompanhamento e efetividade dos serviços educacionais ofertados, foram criadas Gerências Regionais de Educação (GRE's) localizadas nas cidades com maior número populacional do estado, perfazendo um total de 21 Gerências, sendo 16

²³ Documento referente às diretrizes institucionais da SEDUC disponibilizadas no site <https://www.seduc.pi.gov.br>

GRE's localizadas no interior do estado e 5 GRE's na capital Teresina. Cada Gerência é administrada pelo Gerente Regional de Educação que, a partir do ano de 2011, passou a ser escolhido por meio de teste seletivo válido por dois anos.²⁴ As GRE's são unidades de descentralização de serviços diretamente subordinadas ao Secretário de Educação com a finalidade de planejar, coordenar, orientar, supervisionar, inspecionar, controlar e oportunizar a execução de atividades educacionais da educação básica, nas respectivas áreas de jurisdição (Regimento Interno da Secretaria Estadual de Educação e Cultura). Cada GRE's é responsável pelo gerenciamento e organização de um quantitativo específico de escolas da região.

A SEDUC – PI apresenta um total de 21 Gerências Regionais de Ensino, sendo cada uma delas distribuídas por Município/Cidades, responsabilizando-se pelo atendimento e acompanhamento de todas as escolas de cada região. As GRE's contemplam os Municípios de Parnaíba, Barras, Piripiri, Campo Maior, Regeneração, Valença, Oeiras, Picos, Floriano, Uruçuí, São João do Piauí, São Raimundo Nonato, Bom Jesus, Corrente, Fronteiras, Paulistana, Grande Teresina (que abrange outros 18 municípios próximos da capital, como: Altos, União, Alto-Longá, Demerval Lobão, Barro Duro, Beneditinos, José de Freitas, Lagoa Alegre, Lagoa do Piauí, Miguel Alves, Monsenhor Gil, Novo Santo Antônio, Palmeirais, Passagem Franca, Pau'Darco, Prata do PI e Nazária). Nessas 21 Gerências Regionais que abarcam um quantitativo aproximado de 668 escolas, atualmente, há a presença de 9 psicólogas escolares e assistentes sociais para atender toda a SEDUC. Os referidos profissionais ficam centralizados nas sedes de cada GRE e são responsáveis por todas as escolas atendidas por sua respectiva gerência de lotação, conforme solicitados, em caráter itinerante.

²⁴ Informações recolhidas no site institucional da SEDUC disponibilizado em <https://www.seduc.pi.gov.br/gerencias/1/> e também via contato com a coordenadora do Núcleo de Atenção Psicossocial da SEDUC, responsável pela inserção de psicólogos escolares e assistentes sociais nas Gerências Regionais de Ensino.

A seguir serão apresentadas informações detalhadas sobre a organização das Gerências Regionais de Ensino nos Municípios do Estado do Piauí, bem como o quantitativo de escolas e a presença de Psicólogos Escolares por GRE.

Tabela 12

Detalhamento do Quantitativo de Escolas por Gerência Regional de Ensino da SEDUC-PI

Distribuição das Gerências Regionais de Ensino por Município (GRE)	Quantitativo de Escolas por Gerência Regional de Ensino	Quantitativo de Psicólogos Escolares por Gerência Regional de Ensino
01ª GRE - Parnaíba	55 escolas	1
02ª GRE - Barras	48 escolas	0
03ª GRE - Piriapiri	41 escolas	0
04ª GRE – Teresina (Zona Sul)	53 escolas	2
05ª GRE - Campo Maior	37 escolas	0
06ª GRE - Regeneração	46 escolas	0
07ª GRE - Valença	33 escolas	0
08ª GRE - Oeiras	22 escolas	0
09ª GRE - Picos	65 escolas	0
10ª GRE - Floriano	58 escolas	0

11ª GRE - Uruçuí	19 escolas	0
12ª GRE - São João do Piauí	41 escolas	0
13ª GRE - São Raimundo Nonato	24 escolas	0
14ª GRE - Bom Jesus	20 escolas	0
15ª GRE - Corrente	32 escolas	0
16ª GRE - Fronteiras	27 escolas	0
17ª GRE - Paulistana	17 escolas	0
18ª GRE - Grande Teresina	69 escolas	1
19ª GRE – Teresina (Zona Sudeste)	55 escolas	2
20ª GRE – Teresina (Zona Leste)	33 escolas	2
21ª GRE – Teresina (Zona Sul)	33 escolas	1
<hr/>		
TOTAL	668 escolas	9
<hr/>		

Nota: Informações obtidas no site institucional da SEDUC, disponível em: <https://www.seduc.pi.gov.br/gerencias/1/> e em levantamento realizado pela pesquisadora por meio de contatos com as psicólogas escolares da referida instituição.

Por meio das informações detalhadas na Tabela 12, nota-se que há um quantitativo inexpressivo de psicólogas escolares para contemplar as 668 escolas. Das 21 Gerências Regionais de Ensino do Estado, apenas cinco GRE'S possuem profissionais, sendo quatro destas localizadas na capital. Com base nesses dados, e por meio do contato com as referidas profissionais, foi possível perceber que, em média, uma psicóloga escolar responsabiliza-se por, aproximadamente, 74 escolas, sendo demandadas também para o atendimento de situações-problema em instituições educativas de outras GRE's, inclusive no interior.

A presença de psicólogos escolares na rede pública de ensino do Piauí tem sido discreta (Fernandes, 2011; Lemos & Silva, 2017) já que a maioria dos profissionais atua em Secretarias Municipais ou Estaduais por meio de contrato temporário e seleções simplificadas ou mesmo remanejados de Secretarias de Saúde para atuação nas Gerências Regionais de Ensino. Nesta pesquisa, defende-se que o psicólogo escolar esteja imerso no cotidiano escolar como membro ativo, contribuindo com a otimização dos processos de ensino e aprendizagem por meio de uma atuação coletiva, institucional, preventiva e relacional, o que demanda uma presença constante junto às escolas e sua comunidade, que o profissional vivencie cotidianamente os espaços e relações (Marinho-Araujo, 2010; 2015).

Compreender as relações intersubjetivas, mapear os tempos, espaços, lugares, concepções e práticas que permeiam a escola para empreender mudanças; entender os processos de desenvolvimento e de escolarização dos estudantes em suas diversas constituições; conhecer as práticas e mediações pedagógicas; estabelecer um relacionamento interpessoal favorável com a comunidade escolar em prol de parcerias profícuas com gestores, professores, estudantes e familiares, são ações que só podem ser concretizadas pela Psicologia Escolar de forma ativa, frequente e participativa. A sobrecarga de trabalho em meio ao quantitativo exorbitante de escolas por profissionais, pode tornar essa atuação inviável, comprometendo o

desenvolvimento de práticas que podem, de fato, contribuir com a melhoria dos processos educacionais do estado.

Esse cenário pode gerar equívocos no perfil profissional defendido pela área, em uma perspectiva crítica, para além de ações remediativas e focadas em dificuldades de escolarização, amplamente criticada. Isso porque, acredita-se que as práticas desenvolvidas pelo psicólogo escolar devem estar ancoradas em um perfil que reflita as especificidades de sua identidade profissional, por meio de um contexto e de escolhas teóricas, técnicas e metodológicas que possam favorecer essa atuação.

Não foram localizadas publicações e pesquisas que esclareçam aspectos do perfil e atuação profissional das referidas psicólogas escolares, justificando a premência de estudos nesse cenário. Segundo informações disponibilizadas pelas participantes do estudo, o psicólogo escolar, no contexto da SEDUC, atua nas GRE's desde o ano de 2014, quando foi apresentado um plano de ação junto à Secretária de Educação. À época tinha como responsável, a deputada federal Rejane Dias, que justificou e solicitou a presença de psicólogos escolares nas escolas da rede pública estadual de Educação. No mesmo ano, foi criado o NUAPSI - Núcleo de Atenção Psicossocial - que é composto por psicólogas e assistentes sociais, contratados por meio de seleção simplificada.

Não se tem conhecimento acerca dos critérios realizados para esta contratação, de forma a conhecer se há articulações com o perfil profissional que tem sido defendido nos estudos da área. O presente estudo também pode contribuir com indicadores acerca do perfil profissional para atuação em Psicologia Escolar nessa e em outras instituições, de forma a subsidiar diretrizes e políticas institucionais para a efetivação do cargo por meio de concursos públicos e ações de formação continuada.

Atualmente, encontram-se em exercício profissional nas Gerências Regionais de Ensino 9 psicólogas escolares, 1 coordenadora do serviço (NUAPSI) e 5 assistentes sociais, lotados em

4 GRE's, comparecendo às unidades escolares quando solicitados. Para investigação no contexto do Cenário B foram realizados contatos junto às GRE's para localização das psicólogas escolares, porém, somente duas profissionais se disponibilizaram a participar da pesquisa. Estas, por sua vez, representaram as GRE's da cidade de Teresina. A informações sociodemográficas das referidas participantes estão detalhadas na Tabela 12, a seguir.

Tabela 13

Caracterização dos Participantes do Cenário B

Participantes	Gênero	Idade	Tempo de atuação	Nível de Escolarização em que atua	Instituição de Formação Inicial	Pós-Graduação
P5	Feminino	37	5 anos	Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio	(FSA)	Especialização em Saúde Coletiva
P6	Feminino	48	5 anos	Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio	FSA	Especialização em Políticas Públicas

As informações descritas na Tabela 13 foram recolhidas por meio de perguntas em um roteiro sociodemográfico respondido pelas participantes no momento das entrevistas. A média de idade das psicólogas foi de 42 anos; ambas as representantes da SEDUC são do gênero feminino. Em relação à formação inicial dos participantes, as psicólogas concluíram a graduação em Psicologia em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas na cidade de Teresina. O tempo médio de atuação em Psicologia Escolar é de cinco anos. Uma das profissionais faz parte da carreira magistério em educação, lotada como professora efetiva da instituição, porém, remanejada para atuação em Psicologia Escolar após conclusão do curso em 2013. No tocante à formação continuada, as psicólogas escolares apresentam formações na área

de Saúde Coletiva e Políticas Públicas. Nenhuma apresenta formação específica na área de Psicologia Escolar.

Em síntese, as informações analisadas por meio da caracterização dos participantes do Estudo 1 e do Estudo 2 realizadas nesta seção, permitem ponderar que essas profissionais, em sua maioria, apresentam diferentes qualificações profissionais, destacadamente, especializações e cursos de aperfeiçoamento. Entretanto, não ficaram evidentes as áreas de formação complementar das participantes do Estudo 1 que responderam ao questionário, já que a maioria optou por não detalhar as áreas em cujas formações foram realizadas. Apesar de terem apontado experiências significativas em Psicologia Escolar no âmbito da formação inicial, no tocante à formação continuada não foi possível identificar maiores aproximações ou distanciamentos com relação à área. As discussões relativas ao detalhamento das informações sociodemográficas e experiências formativas serão realizadas no Capítulo dos Resultados deste estudo.

Procedimentos para a Análise das Informações

Conforme explicitado ao longo desta seção, a escolha pela abordagem qualitativa é norteada pelas concepções de desenvolvimento humano que atravessam esta pesquisa em todas as suas etapas e procedimentos, fundamentados nos pressupostos teóricos e metodológicos da Psicologia histórico-cultural (Vygotsky, 1982/2004, 1931/2012). Nessa perspectiva, parte-se da compreensão de que, à medida em que o sujeito busca apropriar-se de sua realidade em um movimento ativo, ele também produz objetivações e sentidos sobre o mundo que o circunda, transformando e sendo modificado pelo contexto, dialeticamente.

A análise das informações da pesquisa, possibilita estudar os fenômenos, significados partilhados e sentidos historicamente construídos, observando as contradições, simetrias, oposições, coerências, tensionamentos que atravessam o homem em sua realidade particular e

única. Assim, conhecer as análises e sínteses que esse sujeito atribui à sua realidade, é acessar a dinâmica das relações que o constituem, levando-o, por meio das ações de pesquisa, a também construir novos significados e sentidos acerca de seu contexto de vida, como por exemplo, no tocante ao seu perfil profissional articulado às especificidades de sua atuação.

Os procedimentos multimetodológicos utilizados nessa pesquisa, incluindo as entrevistas e o questionário foram escolhidos por permitirem compreensões ampliadas acerca de mesmo objeto de estudo. Os diferentes instrumentos investigativos permitiram a realização de análises integrativas e transversalizadas à luz dos objetivos propostos nesta pesquisa.

Por meio de um processo de análise reflexiva, as informações foram construídas e categorizadas em indicadores acerca da atuação, das competências teóricas, técnicas e transversais, oportunizando compreensões aproximadas acerca do perfil profissional apresentado pelos psicólogos escolares piauienses, contemplando as problematizações que deram origem ao presente estudo. A apreensão desses indicadores tiveram um caráter dinâmico, ativo e mutável, uma vez que foram construídos em um momento histórico específico, relacionando-se à uma determinada realidade que se modifica constantemente.

Assim, é importante salientar que, neste estudo, não se teve a pretensão de construir análises únicas, absolutamente definidas e completas, mas sim, de apresentar sínteses que refletem as expressões e sentidos subjetivos em um processo vivido de forma singular, muitas vezes, por meio de expressões que evidenciam contradições, conflitos, potencialidades e avanços em um dado tempo histórico e cultural. A seguir proceder-se-á com a discussão e análise dos resultados de forma a contemplar os objetivos desta pesquisa de mestrado.

CAPÍTULO VI

DISCUTINDO OS RESULTADOS

No presente capítulo, serão discutidos os resultados construídos ao longo do processo de investigação, visando contemplar os objetivos propostos nesta pesquisa de mestrado. Inicialmente, foram empreendidas análises acerca das informações sociodemográficas, trajetórias formativas e profissionais dos participantes, características da atuação profissional, bem como dos indicadores de perfil e competências informados nas entrevistas e no questionário. As informações foram analisadas à luz das fundamentações teórico-metodológicas da Psicologia histórico-cultural do Desenvolvimento Humano e da Psicologia Escolar, por meio de interpretações transversalizadas dos estudos, considerando o resultado das entrevistas e do questionário. Os indicadores mais recorrentes acerca da atuação, do perfil e das competências profissionais foram evidenciados, a partir do relato das participantes.

É importante destacar que, nesses resultados, os indicadores de perfil não se referem à uma medida de aferição das respostas evidenciadas pelas participantes, denotando compreensões rígidas e absolutistas. Como afirma Feitosa (2017, p.175), “na perspectiva histórico-cultural, o conceito de *indicadores* pode ser compreendido como um conjunto de palavras/trechos carregados de significados que, por serem reiterativos, manifestam o que pensam os sujeitos”. Considerando esse aporte teórico, construíram-se categorizações a partir das informações que, posteriormente, se desdobraram em indicadores. Esse processo foi criado pela pesquisadora por meio de um movimento interpretativo e de análises críticas, em articulação com os referenciais teóricos adotados e aos objetivos da pesquisa. Em síntese, a partir dos instrumentos de pesquisa do Estudo 1 e Estudo 2, foram investigadas as seguintes dimensões:

Eixo 1- Informações Sociodemográficas

Eixo 2- Experiências ao longo da formação inicial e continuada

Eixo 3- Indicadores da Atuação profissional

Eixo 4- Indicadores de competências teóricas e técnicas mobilizados na atuação.

Eixo 5- Indicadores de competências transversais mobilizados na atuação.

Essas informações subsidiaram a elaboração de uma proposta de perfil profissional para os psicólogos escolares do contexto piauiense, além da construção de diretrizes técnicas para a atuação, que se configuraram como desdobramentos finais dessa pesquisa. A seguir, proceder-se à com a discussão dos eixos analisados, buscando responder aos objetivos propostos neste estudo.

Eixo 1- Informações Sociodemográficas

No que corresponde às informações sociodemográficas das participantes do Estudo 1, observou-se que as psicólogas escolares atuantes no contexto piauiense são jovens (49,1%), com idades entre 31 a 40 anos, somando-se à 36,8% entre 20 a 30 anos, conforme ilustra a Figura 1. Há predominância do gênero feminino, abrangendo um total de 89,5% das respondentes (Figura 2), informação em consonância à caracterização realizada pelo Conselho Federal de Psicologia, que refere um quantitativo de 2.407 psicólogas e 308 psicólogos inseridos em todas as áreas da Psicologia no estado do Piauí. (CFP, 2019).

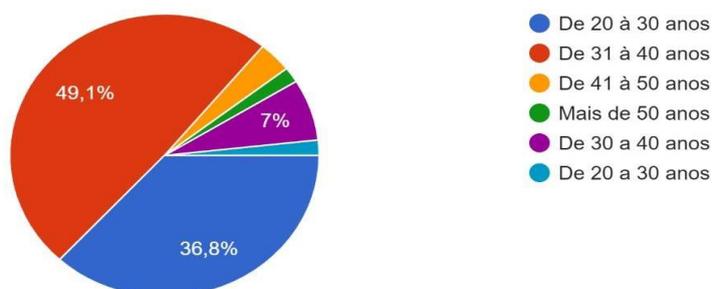


Figura 1. *Idade das participantes*

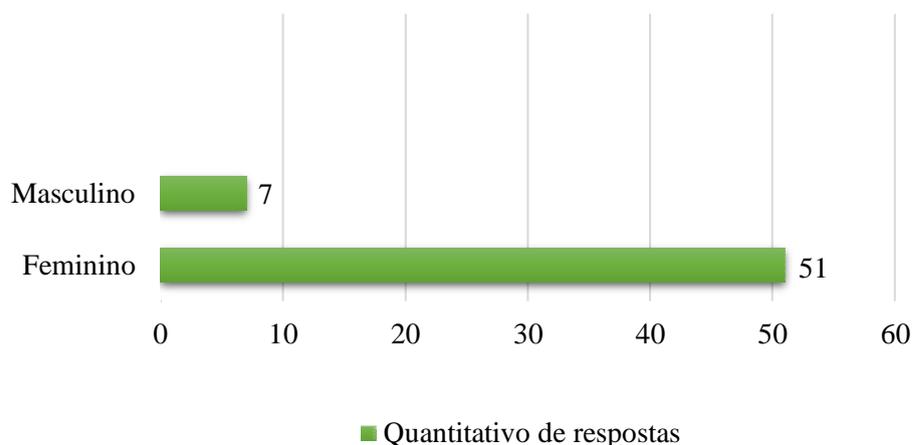


Figura 2. *Gênero das participantes*

Ao investigar o nível de escolarização em que atuam as psicólogas escolares nas instituições educativas, observou-se que 45,6% dessas profissionais trabalham no Ensino Médio e 38,6% nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), demonstrando uma inserção maior nas referidas etapas de ensino, conforme ilustra a Figura 3.

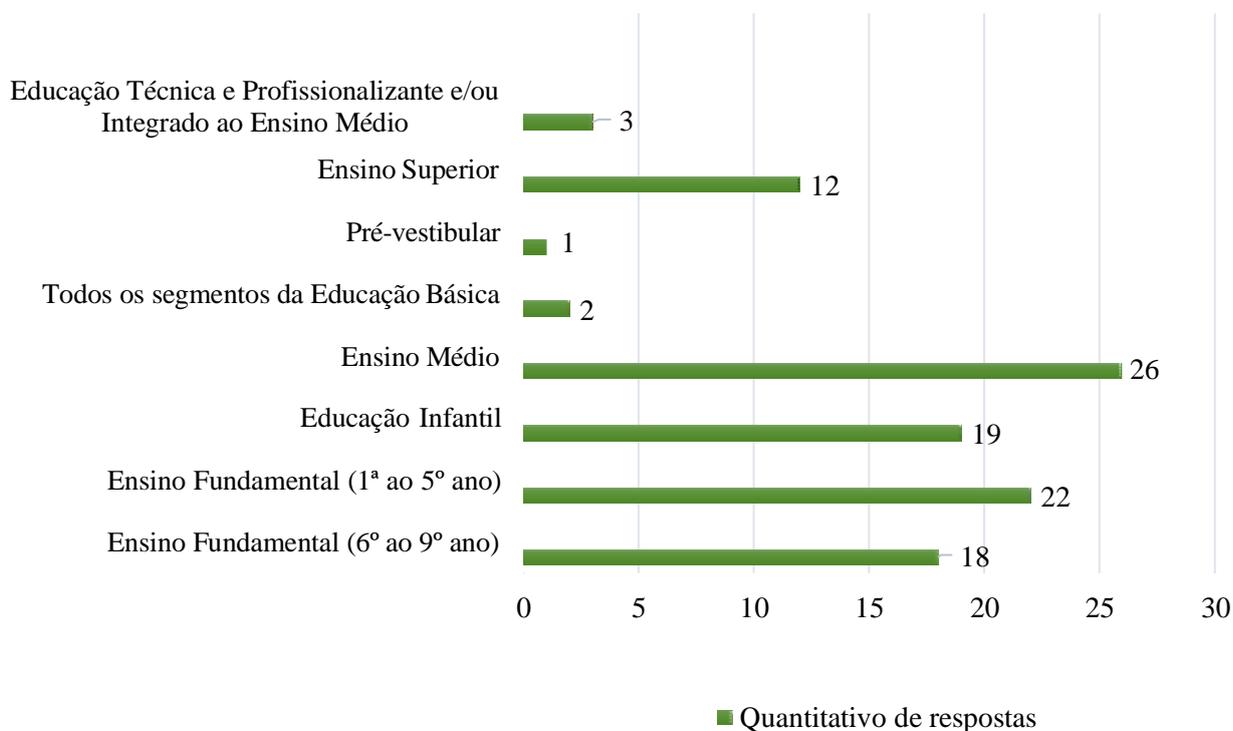


Figura 3. *Nível de Escolarização em que atuam as psicólogas*

Um aspecto que merece ser destacado, conforme figura 4, refere-se à permanência de uma presença expressiva de psicólogas escolares em escolas da rede privada de ensino no estado do Piauí, perfazendo um total de 63,7% de psicólogas, em comparação à inserção minoritária de 15,5 % das profissionais nas escolas da rede pública estadual de ensino. Esse resultado apresenta cenário semelhante ao evidenciado pela pesquisa desenvolvida por Silva (2009), há 10 anos. Tal realidade difere, por exemplo, do Distrito Federal, que abrange um maior número de profissionais na rede pública estadual de educação (Freitas, 2017; Nunes, 2016; Marinho-Araujo, Neves, Penna-Moreira & Barbosa, 2011) que apresenta, atualmente, um total de 161 psicólogos escolares nas escolas públicas da SEDF (GSEAA, 2019).

A Figura 4 mostra que participaram do presente estudo 17,6% de profissionais da Psicologia Escolar com exercício em instituições públicas federais (Universidade Federal do Piauí e Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica do Piauí), apontando avanços no concernente à presença de psicólogas escolares em instituições de Ensino Superior e Educação Tecnológica em todo o estado do Piauí, constituindo-se como campo profícuo para o trabalho do psicólogas escolares em constante crescimento em diversas regiões brasileiras, assim como reiteram Feitosa (2017), Feitosa & Marinho-Araujo (2018), Galvão, Fonseca & Magalhães (2016), Marinho-Araujo (2009). Em consonância à esta análise, cabe mencionar o estudo de Feitosa (2017) que identificou um quantitativo de 15 psicólogas escolares atuantes nos IFET's do Piauí, sinalizando para perspectivas favoráveis de inserção e atuação profissional nesse contexto educativo.

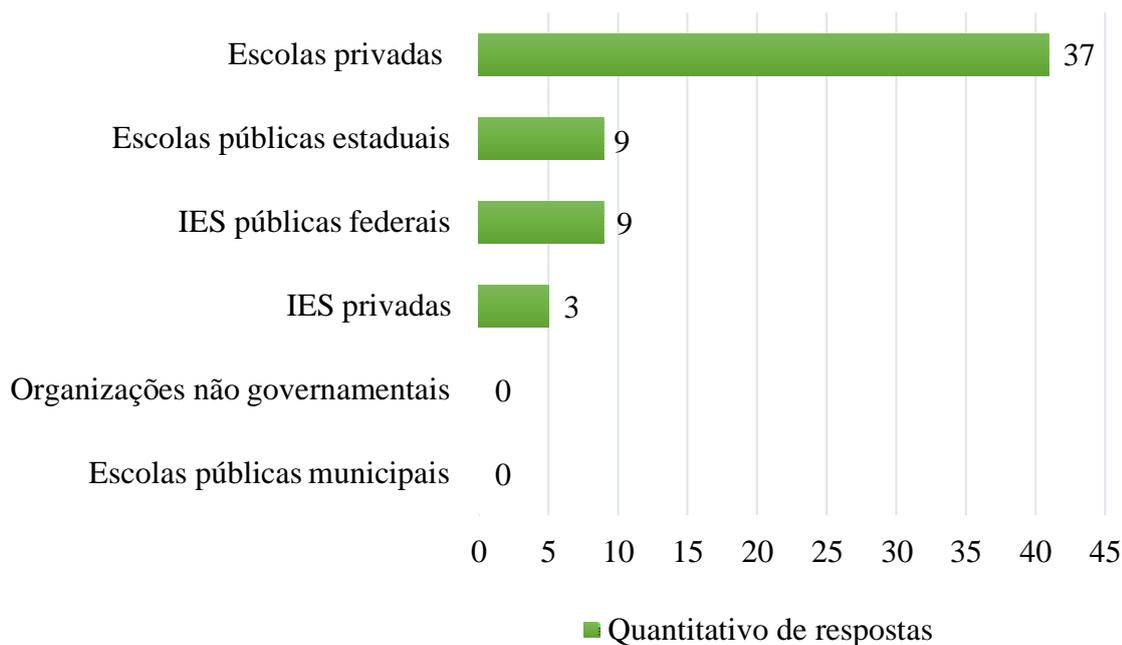


Figura 4. *Tipo de Instituição em que atuam.*

No tocante ao tempo de atuação em Psicologia Escolar, foi possível observar que 42,9%, das respondentes, em sua maioria, apresentam de 1 a 5 anos de atuação na área, como exposto na Figura 5, convergindo com o tempo de conclusão da graduação em Psicologia. Essa informação pode sugerir, possivelmente, a inserção na área Escolar como primeira experiência profissional após a conclusão da formação inicial. Já 21,4% das participantes possuem de 6 a 10 anos de atuação e 16,1% de 11 a 15 anos de prática em Psicologia Escolar.

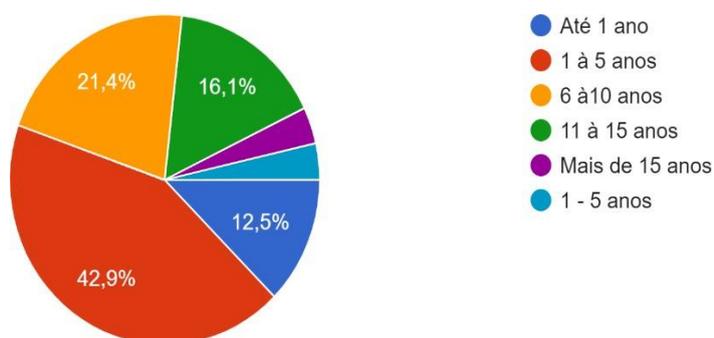


Figura 5. *Tempo de Atuação em Psicologia Escolar.*

Eixo 2 - Experiências em Psicologia Escolar na Formação Inicial e Continuada

Estudo 1

Com relação à instituição de formação inicial (Figura 6), verificou-se que dos 58 participantes, 48 concluíram a graduação em Psicologia nas Instituições de Educação Superior (IES) localizadas na cidade de Teresina, capital do estado, provenientes da: Universidade Estadual do Piauí (n=22), Centro Universitário Santo Agostinho (n= 15), Faculdade Integral Diferencial/ Devray (n=11). Essas IES concentram 90% da formação inicial das psicólogas escolares no estado do Piauí. As outras 10 participantes, tiveram sua formação em outras IES nos estados do Ceará, Paraíba, Maranhão, Minas Gerais, Distrito Federal e Rio Grande do Sul.

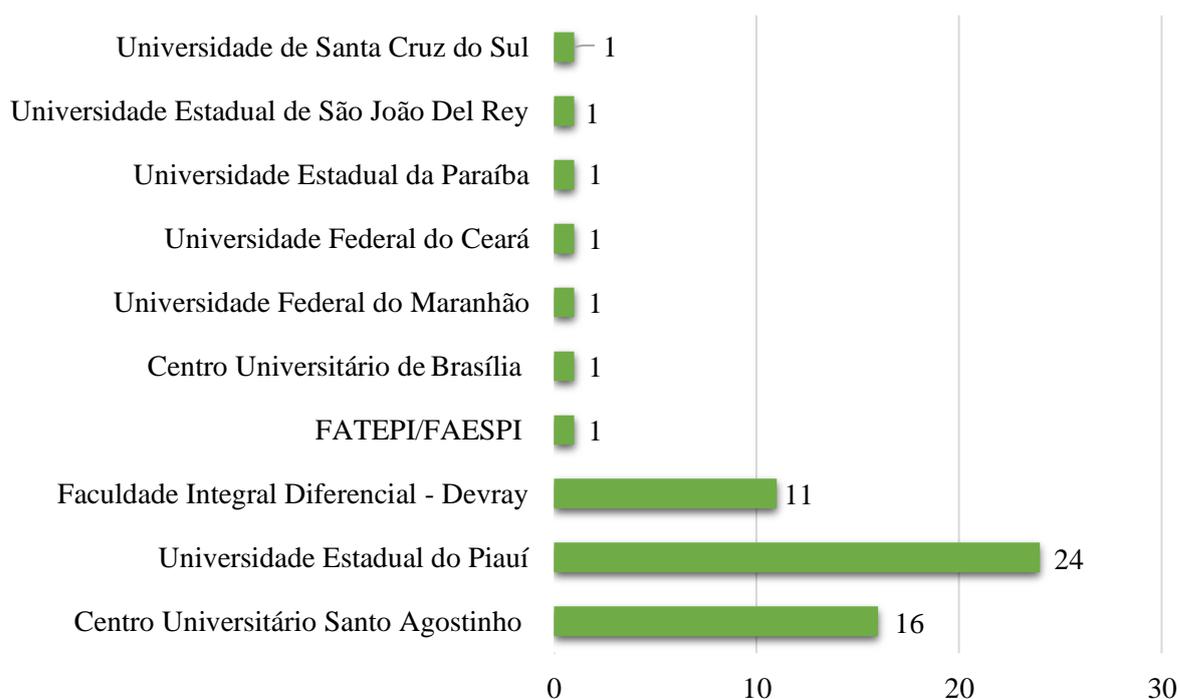


Figura 6. *Instituição de Formação Inicial em Psicologia (graduação).*

Com relação ao tempo de conclusão da graduação em Psicologia, foi possível constatar que 46,4% das referidas profissionais têm de 2 a 5 anos de finalização da formação inicial, o que pode denotar um grupo com recente inserção profissional em Psicologia Escolar, segundo aponta a Figura 7.

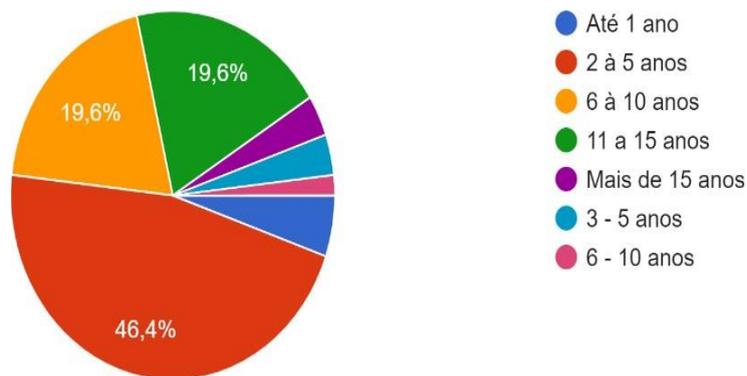


Figura 7. *Tempo de Conclusão da Formação Inicial em Psicologia*

De acordo com Silva (2009), a formação em Psicologia no estado do Piauí, especificamente na cidade de Teresina, foi implantada apenas no ano de 1998, sendo o último estado da região Nordeste a ter o referido curso. Essa inserção mais tardia, se comparada às outras regiões do Brasil, pode ter influenciado os percursos da Psicologia Escolar no estado, bem como a formação profissional recente, conforme demonstra a Figura 8, resultando em uma área de inserção e atuação profissional relativamente nova. Essas informações podem ser oportunas para a compreensão de como essa história de formação pode relacionar-se à construção do perfil profissional do psicólogo escolar piauiense, apontando avanços conquistados e desafios a serem superados nas trilhas percorridas pela da área no referido contexto.

No que tange aos estudos e experiências em Psicologia Escolar ao longo da formação inicial (Figura 8), verificou-se que 96,5% das participantes cursaram disciplinas na graduação ligadas à área e 94,7% tiveram vivências de estágios curriculares também na área, ambos ofertados em caráter obrigatório, denotando um fortalecimento da Psicologia Escolar nos cursos de graduação no estado do Piauí. Embora a formação em Psicologia tenha uma história mais recente de inserção no estado, tais indicadores evidenciam um cenário formativo favorável e em expansão significativa da Psicologia Escolar no estado. Essa realidade difere, por exemplo,

de inúmeros cursos de graduação em outras regiões do Nordeste (Cavalcante, 2015; Souza, 2011) que ainda não apresentam disciplinas e estágios obrigatórios em Psicologia Escolar, mesmo com um histórico mais antigo de inserção da área.

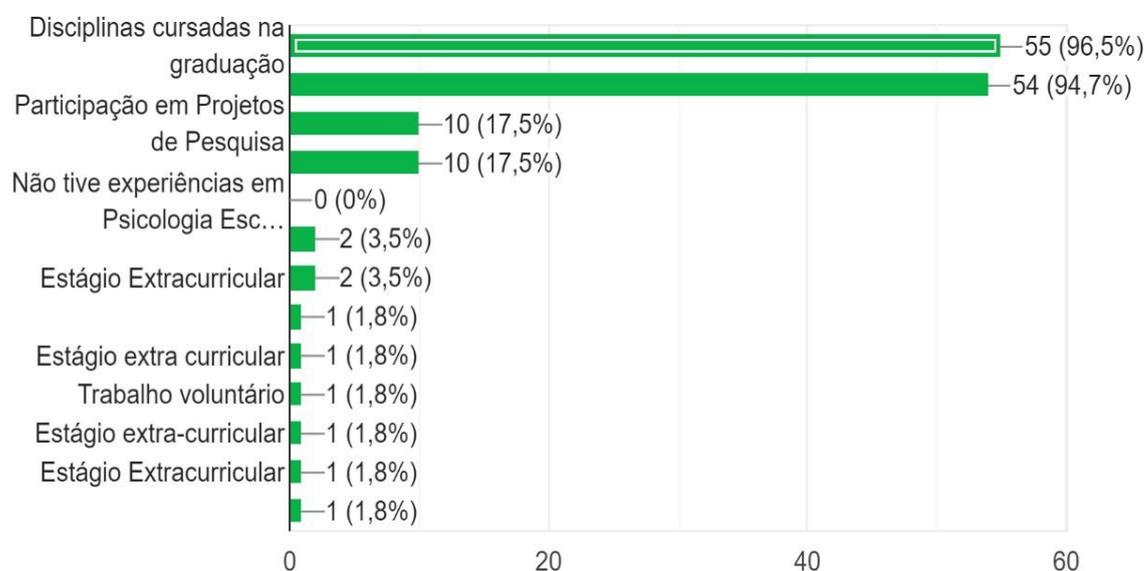


Figura 8. *Experiências em Psicologia Escolar na Formação Inicial.*

Um outro aspecto interessante a ser discutido, refere-se ao quantitativo significativo de profissionais que relataram experiências de estágios curriculares não-obrigatórios em Psicologia Escolar, representando 17,8% dos participantes, o que também pode apontar para um contexto favorável de ampliação da Psicologia Escolar em instituições educativas, especialmente nas escolas privadas do estado (Fernandes, 2011; Lemos & Silva, 2017) que têm absorvido um contingente cada vez maior de psicólogas escolares. O resultado que aponta para uma expansão notória de profissionais atuantes no estado pode relacionar-se ao contexto de ampliação da oferta e acesso às Instituições de Ensino Superior (IES). Atualmente, o Piauí conta com um total de 16 IES que ofertam entre 40 a 240 vagas anuais para o curso de Psicologia, distribuídos em cinco cidades do interior e na capital. Destaca-se que, no ano de 2019, foram abertos mais quatro cursos nas cidades de Teresina, São Pedro do Piauí e Picos (Cacau, Carvalho & Marinho-Araujo, 2019).

Em relação à formação continuada dos participantes do Estudo 1, os resultados mostram que 56,1% fizeram Especialização Lato Sensu e 19,4% possuem Mestrado; entretanto, apenas duas participantes mencionaram o Mestrado em Educação como área relacionada à formação continuada na pós-graduação. Apesar de afirmarem que apresentam pós-graduações, a maioria das participantes não apontou a área, podendo ou não se relacionar à Psicologia Escolar, conforme apresenta a Figura 9, a seguir.

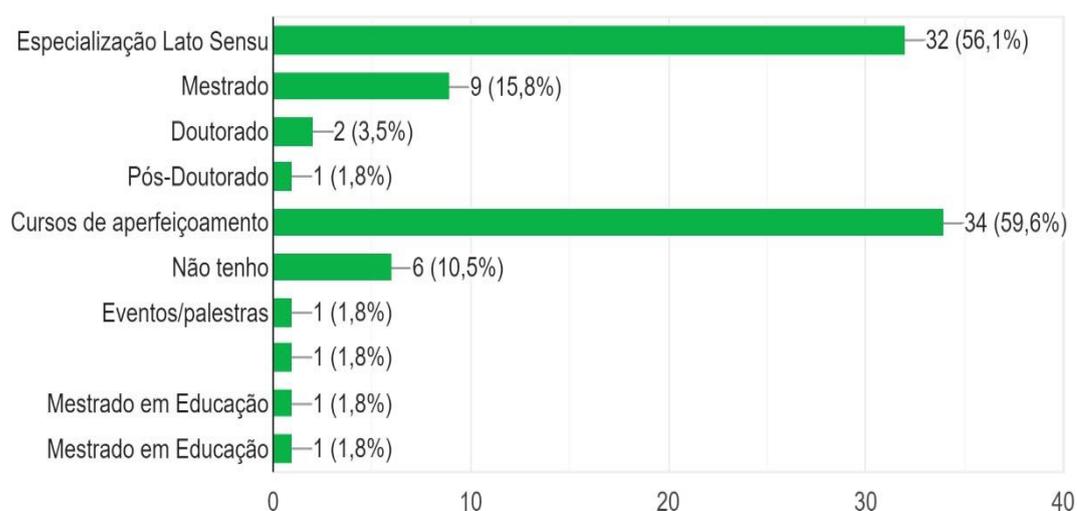


Figura 9. *Experiências em Psicologia Escolar na Formação Continuada.*

As informações sugerem que a maioria das participantes apresenta qualificações profissionais, especialmente por meio de especializações e cursos de aperfeiçoamento, o que pode denotar interesses na busca por formações continuadas em seus contextos de trabalho. Entretanto, não ficaram evidentes as áreas de formação complementar da maioria das respondentes do Estudo 1. Apesar de terem apontado experiências significativas em Psicologia Escolar no âmbito da formação inicial, no tocante à formação continuada não foi possível identificar maiores aproximações ou distanciamentos com relação à área. No Estudo 2, apenas uma participante apresentou formação específica em Psicologia Escolar, por meio de especialização lato sensu.

É importante destacar que as oportunidades formativas na área da Psicologia Escolar no estado do Piauí têm sido ampliadas consideravelmente nos últimos anos. São mais frequentes especializações, extensões, ações de pesquisa e grupos de estudos, alargando o escopo teórico-prático em prol do fortalecimento da Psicologia Escolar no estado. Como exemplos desse cenário profícuo, pode-se citar o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Humano, Psicologia Educacional e Queixa Escolar – PSIQUED, instituído em 2012 junto à Universidade Federal do Piauí; o Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Processos Educativos – PSIPED, vinculado à Universidade Estadual do Piauí no ano de 2016 e a Liga Acadêmica de Psicologia Escolar em uma IES privada da capital – LIAPSEE (Cacau, Carvalho & Marinho-Araujo, 2019).

Em síntese, no que se refere às trajetórias formativas, 90% das participantes concluíram o curso de graduação em Psicologia nas (IES) localizadas na cidade de Teresina, destacadamente na Universidade Estadual do Piauí (41,9%), com o período de conclusão da formação inicial entre 2 e 5 anos (46,4%), cujo tempo de formação assemelha-se ao tempo de atuação na área. Verificou-se, também, que 96,5% das participantes cursaram disciplinas na graduação ligadas à área e 94,7% tiveram vivências de estágios curriculares, ambas em caráter obrigatório. Por fim, em relação à formação continuada, verificou-se que 56,1% das participantes fizeram Especialização Lato Sensu e 15,8% possuem Mestrado; entretanto, as participantes não mencionaram a área relacionada à formação complementar.

Frente ao exposto, ainda que as participantes apresentem formação e atuação recentes na área, nota-se um cenário animador, especialmente com relação à ampliação do número de psicólogos no estado (nesta pesquisa foram identificados 102 psicólogas escolares) e de oportunidades formativas em ascensão, o que pode expressar indicadores favoráveis para a consolidação da área, mesmo diante de uma história recente dos percursos da Psicologia Escolar no estado do Piauí.

A seguir, serão discutidos os indicadores da atuação profissional representados no Eixo 3.

Eixo 3- Indicadores da Atuação Profissional

Neste eixo serão apresentados e analisados, transversalmente, os indicadores que se referem às atividades mais realizadas e realizadas com menor frequência pelas psicólogas escolares, considerando as informações recolhidas no questionário (Estudo 1) e nas entrevistas (Estudo 2), de forma a responder ao objetivo específico de: identificar as principais práticas que caracterizam a atuação profissional do psicólogo escolar no contexto piauiense, verificando também como esse panorama de práticas pode relacionar-se com o perfil profissional investigado.

Nesta pesquisa, parte-se da defesa de que as práticas desenvolvidas pelo psicólogo escolar, em uma perspectiva crítica, devem manter uma relação convergente com o perfil profissional a ser construído, por meio do qual são mobilizadas competências para lidar com os desafios da realidade educacional piauiense. Acredita-se que a consolidação desse perfil reflète-se nas ações que caracterizam a atuação profissional do psicólogo escolar.

Inicialmente, foram questionadas em ambos os estudos, as principais bases teóricas que fundamentam a atuação das participantes, com vistas à percepção de aproximações com a Psicologia Escolar crítica. Entre os referenciais teóricos citados, destacam-se os fundamentos da Epistemologia Genética de Jean Piaget, além de Henri Wallon e de Lev Vygotsky. Esses autores foram mencionados, majoritariamente (56% das respostas), como uma tríade de teorias do desenvolvimento semelhantes. Também foram destaques menções referentes à Gestalt-Terapia, Terapia Cognitivo-Comportamental, Psicanálise e princípios da Análise do Comportamento abrangendo 47,2% das respostas, entre questionário e entrevistas. Os referidos resultados do Estudo 1 e do Estudo 2, podem ser observados nos registros a seguir.

Atuo a partir da perspectiva centrada no aluno, (humanista) levando em consideração também o processo de aprendizagem significativa de Ausubel, bem como as bases psicogenéticas de aprendizagem de Piaget e o sócio-construtivismo de Vygotsky (P¹25).²⁵

O que mais utilizo são as bases teóricas que tive contato na faculdade, entre as Teorias do Desenvolvimento, Teorias de Psicologia da Aprendizagem, e tudo que esteja na interface entre a Educação e a Psicologia é válido... Piaget, Vygotsky, Wallon, as contribuições da Terapia Cognitivo Comportamental e também princípios da Análise do Comportamento, quando lido com as crianças e problemas comportamentais, mas sempre busco artigos e produções locais, o que estão fazendo ou produzindo os psicólogos escolares da minha cidade, por exemplo (P¹55).

Acredito que utilizo em minha prática as diversas teorias que aprendemos, a depender a situação, usamos algo de Piaget, Vygotsky, e, especialmente no manejo com crianças e adolescentes as ideias de Skinner e Beck. Todas elas auxiliam meu olhar para as demandas da escola (P¹45).

Olha, eu me reporto à Gestalt, não tem como eu me reportar a outra...por mais que eu entenda que é uma visão e que é válida, mas, por exemplo, a que eu me embaso aqui é a que eu me sinto compreendida enquanto ser humano, que, pra mim é a Gestalt, então eu não vou questionar o método de nenhuma outra, mas é o lugar que fazer sentido pra mim (...) E eu consigo alinhar Vygotsky com a minha abordagem da Gestalt. Pra mim

²⁵Nesta seção, optou por utilizar P¹ para fazer referência às participantes do Questionário (Estudo 1) e P² para referir-se às psicólogas que participaram das Entrevistas (Estudo 2).

não causa um choque epistemológico. Mas eu faço essa reflexão sempre sobre se eu realmente tenho esse aprofundamento pra fazer uma análise mais coerente (P21).

Conforme ilustram as falas apresentadas, observou-se que um quantitativo significativo de participantes elegeu uma variedade de concepções teóricas distintas e, às vezes, até contraditórias. Quando as respondentes se reportam a teorias divergentes entre si, pode-se pressupor que haja pouca clareza e apropriações frágeis dos fundamentos que concebem compreensões de sujeito, desenvolvimento e aprendizagem também em direções diferentes.

Há que se considerar que articulações teórico-práticas que apresentam distanciamentos entre as bases epistemológicas podem levar a análises acríticas e superficiais, produzindo práticas inconsistentes e distantes da realidade. Esse indicador pode sugerir que os participantes talvez desconheçam as diferenças epistemológicas, conceituais, metodológicas e filosóficas que existem entre as bases teóricas citadas, tendo em vista que apresentam incoerências entre si. Resultados semelhantes também foram encontrados em pesquisas desenvolvidas por Braz-Aquino, Lins, Cavalcante & Gomes (2015), Lessa e Facci (2011), Souza e Silva (2009) e Silva (2011), cujos estudos reiteram a importância de se realizar escolhas teóricas e metodológicas que apresentem convergências, de forma a viabilizar o exercício consciente da práxis, especialmente as referências da Psicologia Escolar crítica, tendo em vista a especificidade da identidade profissional.

Convém ressaltar que apenas 26% das participantes fizeram menção às teorias ou autores da Psicologia Escolar Crítica contemporânea, cujas inúmeras produções têm refletido, historicamente, o compromisso social e político com os contextos educacionais brasileiros. Embora se considere a premência do domínio e aprofundamento acerca dos conhecimentos teórico-metodológicos da Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem para a atuação do psicólogo escolar, os indicadores presentes nas falas das participantes podem explicitar contradições, o que pode expressar uma identidade difusa e pouco clara quando se busca,

destacadamente, fora dos referenciais da Psicologia Escolar crítica, as suas principais fundamentações teóricas, conforme demonstraram os resultados.

Apesar das incoerências ressaltadas, considera-se também que o reconhecimento de teorias ou teóricas da Psicologia Escolar crítica mencionado por algumas participantes da pesquisa, ainda que com menor expressividade, configura-se com especial relevância, demonstrando a coexistência e circulação de significados e concepções que acompanham as renovações da área, conforme relatos a seguir:

Acho que devemos entender muito de sociedade, de conjuntura. Por mais que muitos associem essas compreensões à Psicologia Social ou Comunitária, eu acho que a Psicologia Escolar crítica nos dá muitas contribuições pra esse olhar diante da escola, do coletivo, da instituição. A Psicologia Escolar crítica tem ampliado muito o meu olhar para além do que eu vejo de aparente na escola todo dia...Não podemos esquecer da dimensão política da atuação, adentrar mais à essas discussões, posicionamentos ideológicos, teóricos (relato de P23).

Acredito que precisamos saber muito sobre Desenvolvimento Humano, é fundamental! Tenho lido muita coisa de Vygotsky, Piaget, Leontiev, Luria, importante ler...e as produções da Psicologia Escolar tem trazido muito esses autores e fundamentado uma compreensão que extrapola intervenções individuais e que se a gente não buscar transpor, estudar, ver o que a área está produzindo, a gente tende a ir pro individual mesmo, aí vira o foco! É como se fosse uma armadilha...aí que acho que articular essas questões teóricas à nossa prática ainda é um desafio muito grande. Parece que tem um abismo grande entre essas duas coisas, entre a escola que vivemos, sabe?! É um pouco angustiante! Mas acredito que ainda conseguimos fazer algumas articulações, só que é algo que precisamos desenvolver mais (relato de P22).

Ressalta-se que essas participantes parecem reconhecer a pertinência de bases teóricas relativas ao desenvolvimento humano e à Psicologia Escolar, apresentando indicadores que denotam apropriações teóricas; contudo, há um discurso acerca de descolamentos entre as teorias e a realidade escolar, o que pode gerar inquietações e inseguranças refletidas nas práticas realizadas. Essa análise pode sugerir a existência de possíveis hiatos entre as escolhas teóricas e as práticas desenvolvidas nas unidades escolares, indicando a necessidade de espaços formativos para psicólogos escolares que contemplem uma fundamentação com base em teorias do desenvolvimento humano que se coadunem à Psicologia Escolar Crítica.(Freitas, 2017; Lopes, 2016; Nunes, 2016; Marinho-Araujo, 2007; 2010).

Esses espaços de interlocução por meio de formações em serviço podem oportunizar um exercício cotidiano de articulações teórico-práticas, como uma competência que pode ser desenvolvida de forma mais intencional e associada às realidades escolares específicas no cenário educacional piauiense. A partir da defesa por um processo de aperfeiçoamento contínuo, sugere-se que a elaboração de políticas institucionais de formação continuada para psicólogos escolares no referido contexto pode ser oportuna para fortalecer atividades mais reflexivas. Com criticidade e reflexão fundamentada, os psicólogos podem mediar a ruptura de práticas cristalizadas em concepções deterministas de desenvolvimento e aprendizagem e promover formas mais conscientes do sujeito se relacionar com sua realidade de trabalho, promovendo ações éticas e competentes, além de fortalecer sua identidade profissional junto à escola. (Freitas, 2017; Dutra-Freitas & Marinho-Araujo, 2018).

No tocante às atividades que caracterizam a atuação das participantes, buscou-se verificar as práticas mais realizadas e também as realizadas com menor frequência. Foram investigadas aproximações e distanciamentos com as perspectivas críticas e institucionais de atuação, bem como possíveis orientações ou diretrizes que norteiam as ações das participantes, de forma a perceber como contribuem ou interferem na construção dos seus perfis profissionais.

Esses resultados ajudam a responder à questão norteadora “a atuação dos psicólogos escolares se aproxima de uma perspectiva mais contemporânea e crítica da atuação em Psicologia Escolar?”, e ao objetivo de pesquisa que busca “analisar os indicadores de competências técnicas, teóricas e transversais que caracterizam a atuação dos psicólogos escolares do contexto piauiense. A Figura 10 representa as atividades *sempre realizadas* ou *realizadas com frequência* pelas psicólogas escolares, de acordo com informações obtidas por meio da análise do questionário (Estudo 1) e das entrevistas (Estudo 2).

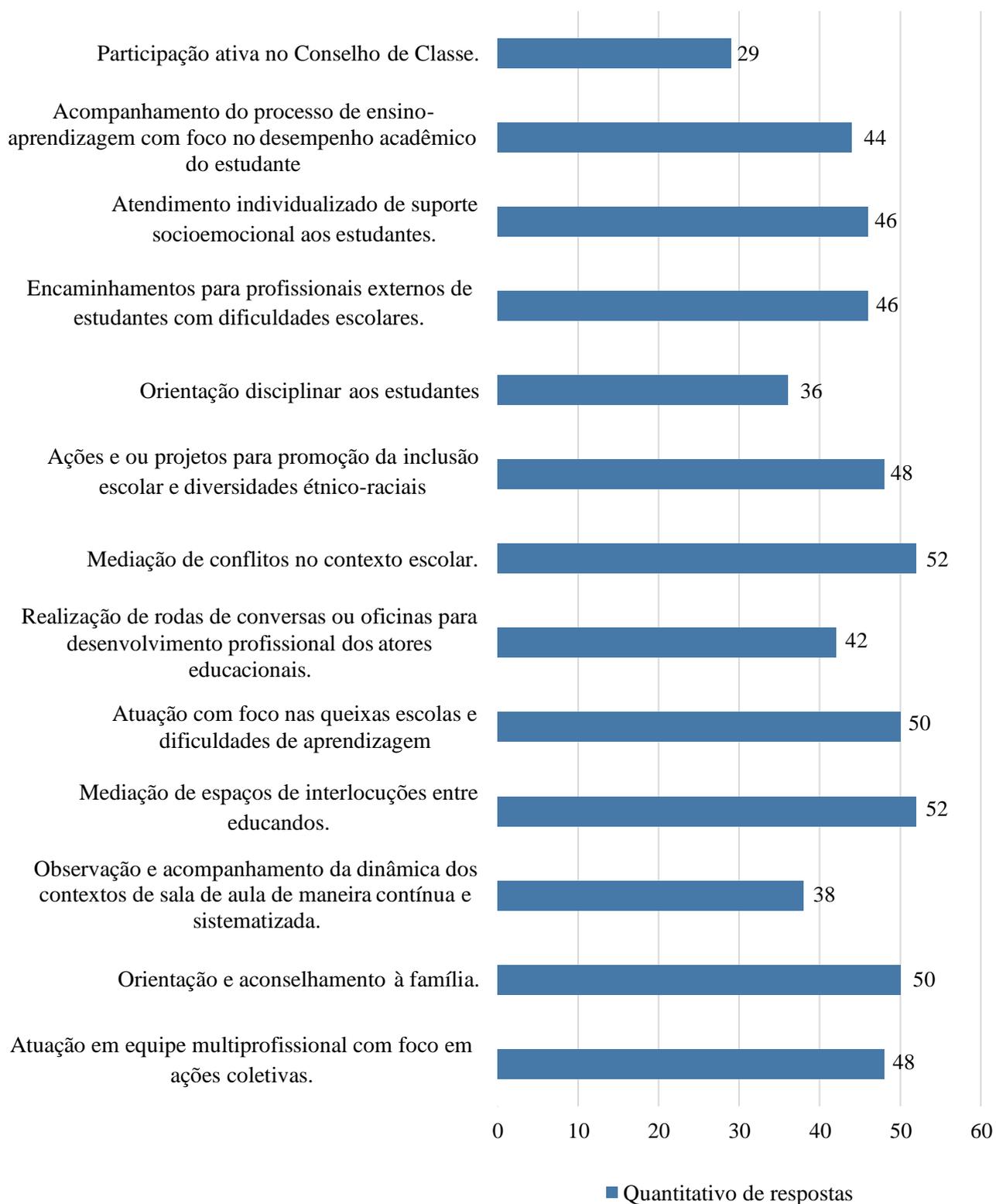


Figura 10. *Atividades sempre realizadas ou realizadas com frequência.*

Neste eixo, dos 34 itens apresentados no Estudo 1 e das perguntas mobilizadoras do Estudo 2, observou-se a coexistência entre práticas mais tradicionais, centralizadas nos atendimentos às queixas escolares dos estudantes, e práticas mais emergentes e institucionais, cujos indicadores também apontaram para ações com o coletivo institucional, envolvendo, atividades ampliadas com a equipe escolar. De acordo com a Figura 10, pode-se perceber que, dentre as atividades mais realizadas destacam-se ações direcionadas ao estudante e às suas demandas escolares, cujos indicadores demonstram, quantitativamente, práticas realizadas com considerável expressividade, como: *mediação de espaços de interlocução entre educandos* (89,65%); *atuação com foco no atendimento às queixas e dificuldades escolares dos estudantes* (86,2%); *atendimento individualizado de suporte socioemocional ao estudante* (79,31%); *acompanhamento ao processo de ensino e aprendizagem com foco no desempenho acadêmico do estudante* (75,86%).

Esses indicadores também se articulam aos relatos presentes no Estudo 2, como expressa a fala de P²⁴:

Fazemos um trabalho preventivo, através de palestras na escola e grupos terapêuticos com os alunos a partir das queixas dos professores. Quando, por exemplo, a gente detecta que em uma escola específica o índice de automutilação é grande, então nós já tratamos de elaborar uma palestra em cima dessa demanda, pra diminuir as dores, ou prevenir um problema. Então nós fazemos visitas nas escolas... o objetivo é justamente ajudar os jovens, professores, nas suas angústias, suas limitações...eu não posso agora parar pra me aperfeiçoar na área, porque tenho que dar conta dessas demandas, que são muitas! Um psicólogo escolar tem que dar conta de quase 45 escolas! E estamos sobrecarregadas! Então estamos na fase de sensibilização, que é muito difícil ainda...de as pessoas começarem a entender que o psicólogo é importante na escola, não só na área da educação, então precisamos mostrar isso e como se mostra? Trazendo e

resolvendo essas demandas! Como casos sérios de suicídio, automutilação, estupro, e, principalmente, as dificuldades de aprendizagem. (P²⁴)

A partir dos resultados apresentados, cumpre refletir que, ainda que se considere a importância de ações de escuta psicológica e acolhimentos, muitas vezes, individuais, reflete-se que, ao priorizar atividades como o *atendimento individualizado de suporte socioemocional ao estudante e com foco no atendimento às queixas e dificuldades escolares dos estudantes* (como mostram os resultados na figura 10), o psicólogo escolar pode reduzir o seu olhar para as inúmeras possibilidades de articulação e fortalecimento no e com o coletivo escolar, no qual as relações e demandas são constituídas, mas também ressignificadas. Martin Baró (1996), em seus trabalhos, alertava para a existência de um *psicologismo* premente que direciona a sensibilidade do olhar do psicólogo para questões de ordem individual, emocional e subjetiva, ao desviar e mascarar mecanismos e as estruturas opressivas que o circunda.

A Psicologia Escolar passou a problematizar, historicamente, atuações que privilegiavam o atendimento ao estudante e às suas queixas escolares, especialmente, quando as intervenções do profissional centravam-se, por um lado, no atendimento individualizado do aluno, e, por outro, à orientação e aconselhamento familiar, localizando nestes âmbitos os principais determinantes para a produção e resolução da queixa escolar. Essas críticas têm fortalecido e privilegiado uma mudança de paradigma que problematiza ações pautadas, fundamentalmente, nos insucessos escolares.

A ampliação política da atuação em Psicologia Escolar por meio da perspectiva de intervenção institucional, relacional e preventiva elaborada por Araujo (2003), Marinho-Araujo & Almeida (2005/2014) e Marinho-Araujo (2010, 2014a, 2015), parece se tornar oportuna à medida em que apresenta uma proposta que busca romper com a lógica de atuações remediativas, *com foco no atendimento às queixas e dificuldades escolares*. Esse modelo de intervenção institucional em Psicologia Escolar propõe que as ações profissionais sejam

organizadas em quatro grandes dimensões: (a) mapeamento institucional, (b) escuta psicológica, (c) assessoria ao trabalho coletivo e (d) acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem (Marinho-Araujo, 2015).

Na atuação institucional que vem sendo defendida, a intencionalidade da prática pauta-se em construções, planejamentos e análises coletivas dos fenômenos educativos, apontando para um compromisso maior com o desenvolvimento humano dos atores educacionais em uma perspectiva preventiva. Os indicadores ainda demonstraram atividades coadunadas à essas concepções, ao orientarem sua práxis para: *atuação em equipe multiprofissional com foco em ações coletivas* (82,75%); *ações e ou projetos para a promoção da inclusão escolar e diversidades étnico-raciais* (82,75); *realização de rodas de conversas e/ou oficinas para o desenvolvimento profissional dos educadores* (72,41%). Os referidos indicadores também se fortaleceram no Estudo 2, conforme o relato de P²² e P²³:

É uma atuação que abarca toda a comunidade escolar, desde o desenvolvimento de projetos, o acompanhamento e supervisão da atuação de todos os psicólogos escolares, intervenções pontuais com os alunos, suporte para a coordenação, gestor, família, colaboradores. Nós temos um programa com os colaboradores de serviços gerais, que acontece todo mês a partir de atividades de capacitação continuada para o desenvolvimento profissional deles (...) Temos um outro projeto maior que é o família em pauta, que também é um encontro por mês a partir de sugestões das famílias, ou a partir de uma necessidade conforme as situações que nós identificamos no cotidiano escolar com os alunos, como por exemplo, sexualidade, uso de drogas, uso de mídias, racismo, violência, misoginia, relações de gênero, álcool, relação familiar, muitos temas variados! E, especificamente, esse é um projeto já institucionalizado! Além do projeto que começamos em parceria com o professor de Yoga (P²²).

Temos mais espaço de muita liberdade e autonomia pra desenvolver projetos e ações mais coletivas. Temos horários pra realizar as atividades, observações sistemáticas em sala de aula, tempo pra circular lá dentro, observar as relações em sala de aula, acesso e presença aos alunos. Temos bastante tempo com eles em sala de aula, quando desenvolvemos algum projeto, sempre envolvendo o professor. Tempo pra sair pra alguns eventos, como o sítio da escola em que realizamos vivências, dinâmicas, parques de Teresina. Também temos 3 projetos realizados na escola, mais com o institucional, que é o “projeto de pais”, “professores na escuta” e “escola de colaboradores” no sentido de fazer da escola um lugar de desenvolvimento dos educadores também! Nós sentamos um dia com a gestão, coordenação e psicologia e nos perguntamos: qual o público que atendemos além de ter que focar só nos alunos? Daí pensamos em desenvolver essas ações com todos os que compõem a comunidade escolar a partir desses projetos. Discutimos como estava o grupo de funcionários, de professores, pra pensar ações. (P²³)

Esse indicador evidenciado pelas participantes fortalece a concepção de que lidar com a complexidade das situações que emergem cotidianamente deve ser uma ação mobilizada e enfrentada, prioritariamente, pela equipe escolar. O psicólogo escolar é convidado a ultrapassar a queixa escolar, ressignificando intervenções com foco prioritário no estudante e protagonizando o planejamento e reorganização de suas intervenções para uma perspectiva coletiva e institucional. A prevenção aqui explicitada não assume uma conotação relacionada à antecipação de possíveis demandas, desajustes de comportamentos ou fenômenos que se encontram ‘fora dos padrões’ esperados ou que podem gerar problemas e conflitos futuros. O conceito de prevenção que se defende nesse trabalho investe na potência da ação que os sujeitos apresentam, nas formas de enfrentamento de desafios, nas possibilidades de construção de ações exitosas.

Para atuar com base perspectiva institucional, o psicólogo escolar deve ter como alvo o olhar para o sucesso escolar e o empoderamento da ação pedagógica dos educadores por meio da conscientização de seus papéis, funções e responsabilidades (Marinho-Araujo, 2010; 2015; 2014a), na direção de ressignificar concepções sobre ensino e aprendizagem e qualificar a mediação docente para superar obstáculos à apropriação dos conhecimentos. Nessa direção, Marinho-Araujo (2014a) ressalta que:

A abordagem crítica e institucional da Psicologia Escolar (enquanto área de estudo, produção de conhecimento, atuação e formação profissional), considera que a realidade escolar é extremamente complexa e multideterminada, inspirando novas formas de compreensão para os clássicos desafios próprios a esse contexto, como situações de fracasso, processos de ensino, aprendizagem e avaliação, entre outros temas. O psicólogo escolar é chamado a uma atuação ampliada para todo o contexto institucional da escola, mudando o foco de análise e intervenção: do indivíduo para o coletivo, as dinâmicas relacionais, os aspectos intersubjetivos, as práticas pedagógicas – para muitos (p.148).

A operacionalização dessa prática pode ocorrer, por exemplo, por meio da *realização de rodas de conversas e/ou oficinas para o desenvolvimento profissional dos educadores*. Esse indicador mencionado pelas participantes acerca de sua atuação profissional, também expressa um compromisso premente das psicólogas escolares piauienses com ações pautadas no paradigma da Psicologia Escolar crítica e institucional, acompanhando os avanços e renovações da área

Compreende-se que, esse processo de reconfiguração da prática deve ter como ponto de partida a intencionalidade clara de intervir para a superação de visões normatizadoras, deterministas e preconceituosas que também permeiam a subjetividade de estudantes, familiares e educadores. Essas concepções mantêm-se, muitas vezes, escamoteadas em queixas

escolares ou conflitos emergenciais na escola, que estão presentes nos tempos, lugares, vozes individuais, coletivas, e até nas próprias concepções do psicólogo escolar.

As intervenções que buscam contemplar a superação dessa realidade foram mencionadas por 82,75% das participantes, ao citarem a importância de serem realizadas *ações e ou projetos para a promoção da inclusão escolar e diversidades étnico-raciais, sexualidade e gênero e a mediação de espaços de interlocução entre os educandos*. Acredita-se que a mediação desses espaços de interlocução junto aos estudantes também pode fortalecer o compromisso com ações que oportunizem o empoderamento do estudante em suas trajetórias por meio da escuta de suas vozes, o rever de crenças e representações sociais.

Essa realidade animadora suscita a defesa de que o psicólogo escolar no cenário piauiense pode consolidar um papel fundamental na mediação do desenvolvimento de competências dos estudantes, mas também dos sujeitos adultos; os atores escolares encontram, no espaço escolar, inúmeras possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem. Os indicadores expressam que, entre as psicólogas escolares piauienses, há equilíbrio entre práticas com características tradicionais, que se deslocam para o atendimento à queixa escolar do estudante, e as intervenções a nível institucional, desenvolvidas no coletivo escolar demonstrando atuações mais críticas e progressistas (Martinez, 2009; 2010). Esses resultados sugerem a existência de uma atuação híbrida, apontando para a presença de um perfil profissional em transição.

Ainda no tocante aos indicadores da atuação, também se considerou pertinente apresentar os resultados que apontam para as *atividades não realizadas ou pouco realizadas* pelas psicólogas escolares no cenário piauiense, conforme representa a Figura 11.



Figura 11. *Atividades não realizadas ou pouco realizadas.*

De acordo com a Figura 11, verificam-se que as atividades que se relacionam com ações à nível institucional e político, destacadamente, a: *participação na elaboração de políticas públicas educacionais* (79,31 %), *participação na elaboração e discussão do projeto político pedagógico* (75,86 %), *formação continuada de gestores escolares* (70,68 %) e *formação continuada de professores* (67,24 %) ainda permanecem como espaços a serem ocupados com maior expressividade pelas psicólogas escolares, tendo em vista o índice significativo de respondentes que afirmou não realizar ou realizar com pouca frequência as referidas atividades.

Em contrapartida, participantes do Estudo 2 mencionaram o desenvolvimento dessas atividades, a exemplo do relato de P²³:

(..) discutimos junto com a gestão o Projeto Político Pedagógico. A gente participa dessa elaboração, sentamos pra ver as novas políticas educacionais, como a Base Nacional Curricular Comum, a Política Nacional de Educação Inclusiva e como isso impacta a escola. A gente tem uma abertura e acesso muito grande junto à gestão da escola. Somos coparticipantes em tudo! Projetos, decisões, ações...sempre pensamos juntos no que desenvolver de forma que afete e contribua com a comunidade na qual a escola está inserida, pensando sempre para além dos muros da escola, porque nosso compromisso social é maior, exatamente por estarmos nessa região de maior vulnerabilidade. Não pensamos só no desenvolvimento dos alunos, apesar de ser o que mais nos demanda, mas queremos que esse processo se dê também com a comunidade, que é de risco (P²³).

A busca por tais espaços de intervenção em Psicologia Escolar tem sido mobilizada por muitos profissionais em diversas regiões brasileiras e instituições educativas, desde a Educação Básica até o Ensino Superior. A literatura exemplifica possibilidades de articulação, discussão e elaboração de projetos políticos pedagógicos, políticas públicas educacionais e institucionais (Moreira & Guzzo, 2014; Sant'Ana & Guzzo, 2014); projetos institucionalizados de formação continuada de gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores (Braz-Aquino & Gomes, 2016; Petroni & Souza, 2014; Souza, Petroni, Dugnani, Barbosa & Andrada, 2014). Outros exemplos podem ser encontrados em ações de: (a) elaboração e implementação de programas de inclusão escolar (Barroco & Matos, 2018; Fleith, 2011, 2016; Szymanski, 2018; Tada, 2018); (b) implementação de políticas de ações afirmativas e permanência em instituições de Ensino Superior e/ou Tecnológica (Feitosa, 2017; Marinho-Araujo, 2009; Matos, Santos, & Dazzani, 2018; Moura & Facci, 2018); (c) elaboração de projetos e políticas institucionais de

enfrentamento ao racismo no Ensino Superior (Asmassallan, 2019; Teixeira, Gomes & Dazzani, 2018.), homofobia e outras formas de exclusão, violência e preconceito.

Ainda que, de maneira geral, poucas psicólogas escolares piauienses consigam mobilizar atividades dessa natureza, o fato de algumas participantes terem mencionado essas atividades, ainda que com menos expressividade, revela um indicador de avanços e buscas em seus contextos de atuação, mesmo em meio às possíveis resistências e barreiras que podem ser colocadas, muitas vezes, pela própria equipe pedagógica, como discutem autores como Petroni & Souza (2014) e Neto, Guzzo & Moreira (2014). Sugere-se que esses espaços institucionalizados e de articulações políticas sejam cada vez mais apropriados pela Psicologia Escolar neste cenário regional.

Em síntese, a partir dos análises dos indicadores discutidos neste eixo - bases teóricase atividades que caracterizam a atuação profissional das psicólogas escolares piauienses -, pode-se depreender que, ainda que desenvolvam intervenções com foco no estudante e nas queixas escolares, também demonstram comprometer-se com possibilidades de atuação no âmbito institucional, mesmo que não sejam ações integralmente planejadas para esse fim. Por meio dos resultados, nota-se que as participantes reconhecem nas práticas relacionais, políticas e interdisciplinares uma dimensão importante do trabalho no contexto escolar, apesar de um menor quantitativo ter mencionado bases teóricas, autores ou produções fundamentadas na Psicologia Escolar crítica.

Apesar de terem tido vivências profícuas de formação em Psicologia Escolar, especialmente por meio de disciplinas e estágios curriculares obrigatórios, bem como oportunidades de estágios não obrigatórios, conforme os indicadores apontados o eixo da formação, tais experiências formativas podem não ter garantido convergências teórico-epistemológicas mais consistentes na direção das tendências epistemológicas contemporâneas, como apontaram as análises teórico-práticas. Esses distanciamentos podem apontar, com já foi

sinalizado anteriormente, para um perfil em (re)configuração e transição, sugerindo a presença de uma identidade profissional ainda difusa e pouco clara.

Sugere-se que a reorganização das práticas que privilegiem intervenções institucionais, na perspectiva defendida nesta pesquisa, como grande potência de ação, possa favorecer um processo de articulação pedagógica e institucional, em caráter preventivo, além de otimizar a tomada de decisões para um novo fazer psicológico, redefinindo as intervenções, estratégias e processos a serem realizados pelas psicólogas piauienses. A seguir, serão discutidos os resultados das análises acerca das competências teóricas, técnicas e transversais mais mobilizadas pelas participantes em sua atuação profissional.

Eixo 4 - Indicadores de Competências Teóricas e Técnicas

Este eixo de análise discute as características do perfil profissional, analisadas transversalmente a partir das respostas do questionário e das entrevistas, que correspondem ao domínio, aprofundamento e utilização de conhecimentos metodológicos e técnicos, articulados às bases teórico-conceituais da Psicologia e da Psicologia Escolar. Os indicadores também correspondem às técnicas, procedimentos, instrumentos e estratégias de intervenção relacionadas à ciência psicológica na atuação do psicólogo escolar.

Por meio dessa discussão, buscou-se responder a um dos objetivos específicos desta pesquisa que se refere a: analisar os indicadores de competências técnicas, teóricas e transversais que caracterizam a atuação dos psicólogos escolares do contexto piauiense, de forma a evidenciar as características que podem compor o perfil profissional dos psicólogos no referido contexto. Conforme demonstra a Figura 12, a seguir, foram identificadas as principais *competências teóricas e técnicas* que as participantes afirmam mais mobilizar em sua atuação profissional. As participantes podiam marcar diversas alternativas que refletissem suas competências.

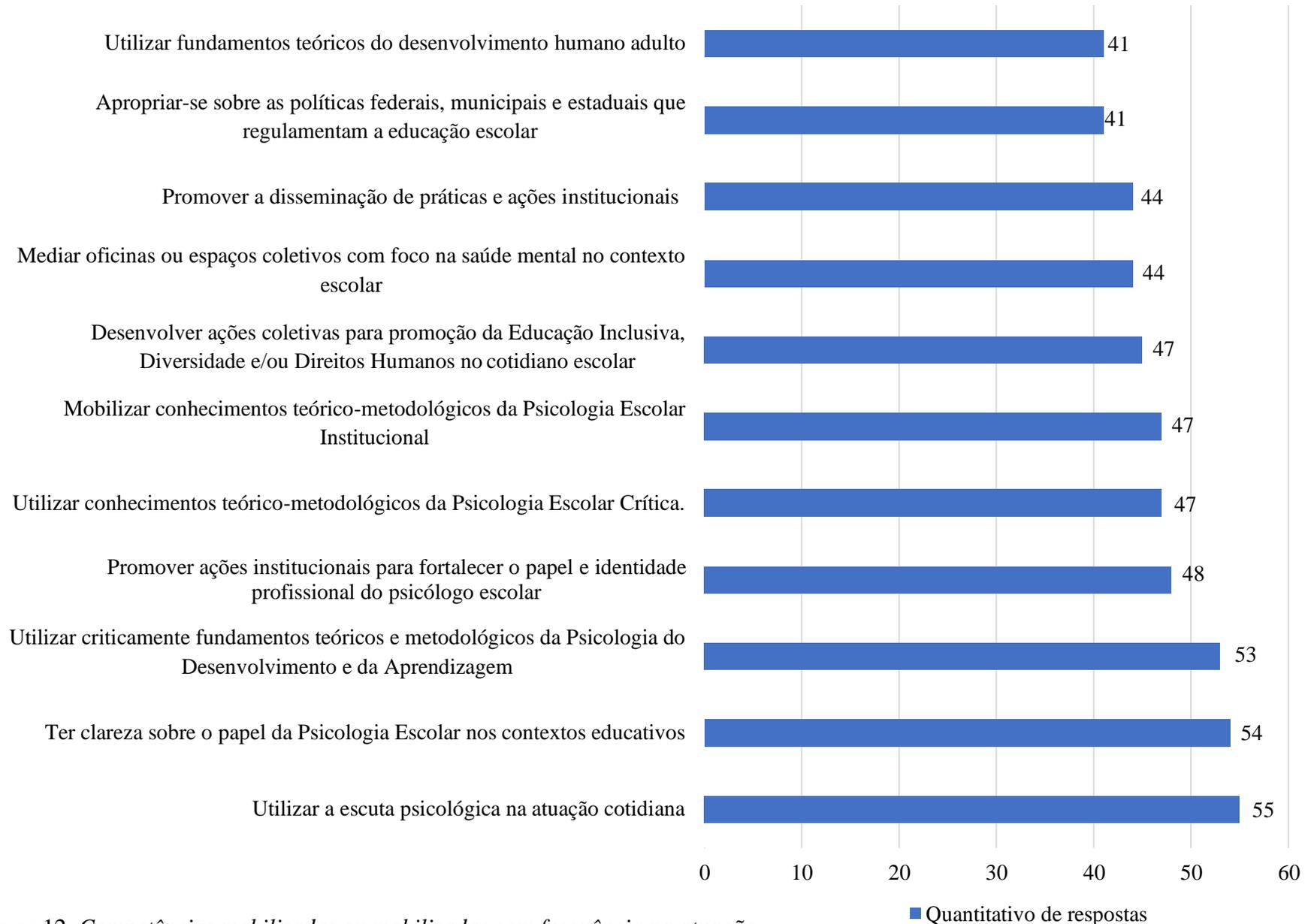


Figura 12. *Competências mobilizadas ou mobilizadas com frequência na atuação*

A Figura 12 demonstra que as competências teóricas e técnicas mais mobilizadas pelas psicólogas escolares, correspondem à:

- *Utilizar a escuta psicológica na atuação cotidiana – (94,82%).*
- *Ter clareza sobre o papel da Psicologia Escolar crítica nos contextos educativos – (93,10%).*
- *Utilizar criticamente os fundamentos teórico-metodológicos da Psicologia do Desenvolvimento Humano e da Aprendizagem – (91,37%).*
- *Desenvolver ações coletivas para a promoção da educação inclusiva, diversidade e direitos humanos na escola (82,75).*
- *Promover ações institucionais para fortalecer o papel da Psicologia Escolar (82,75).*
- *Utilizar os conhecimentos teórico-metodológicos da Psicologia Escolar Crítica e Psicologia Escolar Institucional (81,03%)*

Nota-se que todos os indicadores de competências técnicas e teóricas apresentados com maior expressividade mantêm convergências e aproximações com a atuação institucional em Psicologia Escolar crítica. O indicador da *escuta psicológica na atuação cotidiana* foi apontado com destaque por 94,82% das participantes, que reconhecem a mobilização dessa competência em suas ações profissionais. Tal resultado mostra-se relevante para a composição do perfil profissional do psicólogo escolar piauiense, uma vez que esse construto técnico a ser desenvolvido, especialmente nos âmbitos da formação inicial e continuada, é pressuposto para a concretização de diversas ações no contexto escolar. De forma semelhante, em pesquisa desenvolvida por Nunes (2016) o referido indicador também foi apontado com destaque pelos psicólogos escolares da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), para a composição do seu perfil profissional.

A escuta psicológica não se refere apenas à uma ação de escuta individualizada, visando o acolhimento e identificação de dores e sofrimentos que se articulam à dinâmica subjetiva de

um indivíduo a partir uma queixa, dificuldade, sintoma ou conflito. De acordo com Marinho-Araujo (2010), a competência da escuta psicológica no contexto escolar é entendida como a ação de observar, reflexivamente, as situações que se apresentam na escola, perscrutando a realidade considerando sua conjuntura política, social e educativa, além da escuta dos sentidos individuais e significados coletivos, especialmente as concepções, valores e cultura institucional, as contradições, os ditos, não ditos:

(...) desenvolver sensibilidade de escuta dos discursos institucionais e das “vozes da escola”, provocar a ressignificação das demandas e criar novos espaços para interlocução e circulação de falas e discursos dos sujeitos; essas são competências necessárias à intervenção psicológica coadunada ao desenvolvimento de uma conscientização que pode provocar mudanças significativas, consistentes e duradouras na prática pedagógica. (p. 27).

Nessa concepção, a escuta psicológica se concretiza e se renova cotidianamente, por meio de um olhar diferente e ampliado para a complexa conjuntura que se reflete na escola, em todas as ações, situações imprevistas ou intencionalmente planejadas na atuação. Essa competência precisa ser exercitada de forma lúcida e reflexiva, ainda que diante de um mesmo contexto, cenário, espaço ou demanda, mas que se desdobre em uma nova percepção sobre o ‘mesmo’ a cada dia do cotidiano de trabalho. Acredita-se que a escuta psicológica transversaliza as diversas competências que subsidiam as ações, decisões, papéis e funções do psicólogo escolar.

Outros indicadores como: *clareza sobre o papel da Psicologia Escolar crítica; desenvolver ações coletivas para a promoção da educação inclusiva, diversidade e direitos humanos na escola; promover ações institucionais para fortalecer o papel da Psicologia Escolar e utilizar os conhecimentos teórico-metodológicos da Psicologia Escolar Crítica e Psicologia Escolar Institucional*, que foram assinalados pelas respondentes, podem sugerir que elas possuem apropriações aprofundadas acerca das especificidades do papel e identidade

profissional assumidos pelo psicólogo escolar piauiense em uma perspectiva crítica, nos diversos contextos educativos em que pode atuar. Essa mobilização parece ser confirmada também nas entrevistas do Estudo 2, como no relato de P²³, ao afirmar que:

A gente tem que construir um perfil que tenha um olhar amplo pro contexto, lembrando que fazemos parte de um tempo que é histórico, que muda, que é dinâmico. Ter um perfil histórico, com um olhar social e político frente a nossa realidade, e até às nossas demandas. Porque muita coisa em termos de queixas a gente precisa ressignificar, porque muitas delas são demandas do professor e não do aluno ou da família. Tem muitos artigos que apontam que devemos ter essa perspectiva crítica e analítica, mas muitas vezes o que a gente vê é um retrocesso, é o pessoal voltando pra perspectiva clínica, que não tem a ver só o local do atendimentos, mas o que tem por trás daquela ação, seja ele com uma pessoa ou com grupos.

Contudo, considerando indicadores da atuação profissional demonstrados no Eixo 2, algumas contradições podem ser discutidas. Apesar de terem sido significativamente evidenciadas práticas que se coadunam às perspectivas da Psicologia Escolar crítica, a exemplo das ações multiprofissionais com foco em ações coletivas, realização de rodas de conversas e/ou oficinas para o desenvolvimento profissional dos educadores, a análise dos resultados permitiu identificar que as funções desempenhadas pelas psicólogas escolares ainda têm privilegiado intervenções com foco no atendimento às queixas, dificuldades e demandas do estudante, conforme também demonstraram os indicadores *mediação de espaços de interlocução com os estudantes; atendimento individualizado de suporte socioemocional ao estudante, e acompanhamento ao processo de ensino e aprendizagem com foco no desempenho acadêmico do estudante*, o que pode expressar articulações teórico-práticas ainda contraditórias.

As tendências contemporâneas da área vêm sinalizando para um fazer que, de fato, redirecione as ações do psicólogo escolar para além de um trabalho voltado aos processos individuais e que se envolva com a transformação de todo um coletivo escolar em um trabalho articulado com e entre os membros escolares, como contraponto à uma Psicologia à serviço de situações-problemas. Essa defesa se ancora em um movimento de denúncias da Psicologia Escolar contra-hegemônica que afirma que “o fazer psicológico está impregnado por uma característica que o identifica como a ciência da adaptação (...) ciência explicativa, detentora de um poder quase mágico, de identificar problemas, acolher angústias e oferecer soluções” (Guzzo, Moreira & Mezzalira, 2016, p.25).

Considerando o quantitativo e as análises das respostas no Estudo 1 e no Estudo 2 com relação às competências técnicas e teóricas, pode-se afirmar que há apropriações claras *acerca do papel da Psicologia Escolar nos contextos educativos*. No entanto, as respostas sobre a *utilização de fundamentos teórico-metodológicos da Psicologia Escolar Crítica e Institucional* parece passível de algumas reflexões. Considerando o perfil demonstrado nos indicadores acerca da atuação, observam-se contradições entre as respostas e o que tem preconizado a Psicologia Escolar crítica.

Contudo, entende-se que articular a teoria à prática desenvolvida na escola é uma competência complexa, que, para desenvolver-se, deve implicar em um exercício reflexivo cotidiano e intencional para integrar essas dimensões que, se dicotomizadas, podem culminar em atuações mecanizadas, não refletidas e fragmentadas. Acredita-se que o processo de ensino e aprendizagem exige do psicólogo escolar interlocuções com áreas distintas do conhecimento, aprofundamentos e escolhas ideológicas consistentes, com vistas à compreensão e análise das singularidades dos espaços de trabalho de um contexto escolar que é específico, dinâmico e relacional. Nas entrevistas do Estudo 2, esse tema foi igualmente abordado, conforme retrata o trecho a seguir:

(...) mas eu sempre penso que nos falta muito um aprofundamento teórico maior com relação às questões institucionais, políticas, linhas teóricas mais contemporâneas, para além das práticas tradicionais, tipo inclusão e tal. Eu acho que precisaríamos mais de discussões sobre a Psicologia Escolar crítica, relacionar com práticas contemporâneas... nesse sentido... Porque, às vezes, parecem coisas muito distantes da realidade (Relato de P²²).

Kuenzer (2002, 2004) reflete que existe uma dimensão *prática*, que supera a lógica fragmentada e dicotômica entre teoria e prática no conceito de competência, que não preconiza descolamentos entre ambas as dimensões, como se ora predominasse teoria e ora prática. A autora defende que a *práxis*, como uma competência a ser desenvolvida, articula as especificidades da teoria e da prática. Nessa acepção, compreende-se que nem o conhecimento teórico isolado, nem tampouco o simples agir, por meio da experiência de vida ou prática, são suficientes para o desenvolvimento de competências.

Acredita-se que *Apropriar-se dos fundamentos teórico-metodológicos da Psicologia do Desenvolvimento Humano e da Aprendizagem*, como uma competência teórica mencionada pelas psicólogas escolares, pode ser um passo importante para fomentar essa articulação *prática*, uma vez que as bases teóricas da Psicologia Escolar crítica estão ancoradas em fundamentos epistemológicos acerca da constituição psicológica do desenvolvimento humano fundado nos processos de aprendizagem. O conhecimento aprofundado, claro e consciente dessas bases pode nortear, sobremaneira, as concepções que sustentam as práticas do psicólogo escolar piauiense, em um processo cotidiano reflexivo em busca da *práxis*.

Compreende-se que os fundamentos epistemológicos e teóricos que sustentam a Psicologia Escolar crítica defendida nesta pesquisa ainda não se configuram como hegemônicos para todos os psicólogos que atuam nos espaços educativos. Porém, há que se destacar a ampliação considerável de discussões na área que têm se sustentado em bases teóricas

dialéticas, em uma perspectiva histórica e cultural, que consideram o desenvolvimento psicológico humano como produto da história social, cuja a cultura tem um papel essencial na constituição de funções psicológicas mais complexas, potencializando processos de aprendizagem mais efetivos (Asmassalan, 2019; Andrada, Petroni, Jesus & Souza, 2018; Cavalcante & Braz-Aquino, 2019; Braz-Aquino & Gomes, 2016; David, 2017; Feitosa, 2017; Freitas, 2017; Marinho-Araujo, 2015, 2016; Neves, Arinelli, Reis, Medeiros & Souza, 2018; Nunes, 2016; Souza, 2009)

Defende-se que a Psicologia histórico-cultural (Vygotsky 1931/2012, 1982/2012, 1983/2012, 1984/2012), pressuposto teórico que fundamenta esta pesquisa, pode contribuir para “ampliar os olhares do psicólogo escolar sobre os contextos educacionais, o desenvolvimento humano em suas diferentes trajetórias, os processos de aprendizado engendrados nas relações sociais ali estabelecidas, além de instrumentalizá-lo para análises políticas, sociais, econômicas e institucionais. (Braz-Aquino & Gomes, 2016, p. 143-144).

A abordagem histórico-cultural considera o estudante em suas complexas relações e dinâmicas escolares, propondo que os atores possam mediar as relações e processos de desenvolvimento humano e se responsabilizarem, coletivamente, pelas situações de fracasso, de êxitos e superações escolares. O domínio e apropriação da Psicologia histórico-cultural para a atuação em Psicologia Escolar foi apontado nos estudos de Nunes (2016) como importante característica de perfil profissional para a concretização de uma atuação crítica e política.

Com relação às *competências teóricas e técnicas menos mobilizadas* pelas participantes (Figura 13), pode-se observar os seguintes indicadores:

- *Atuar na elaboração de políticas públicas educacionais (67,24%).*
- *Utilizar métodos, técnicas e instrumentos para a avaliação psicológica no contexto escolar (60,34%).*
- *Utilizar conhecimentos acerca do mapeamento institucional (55,17.)*

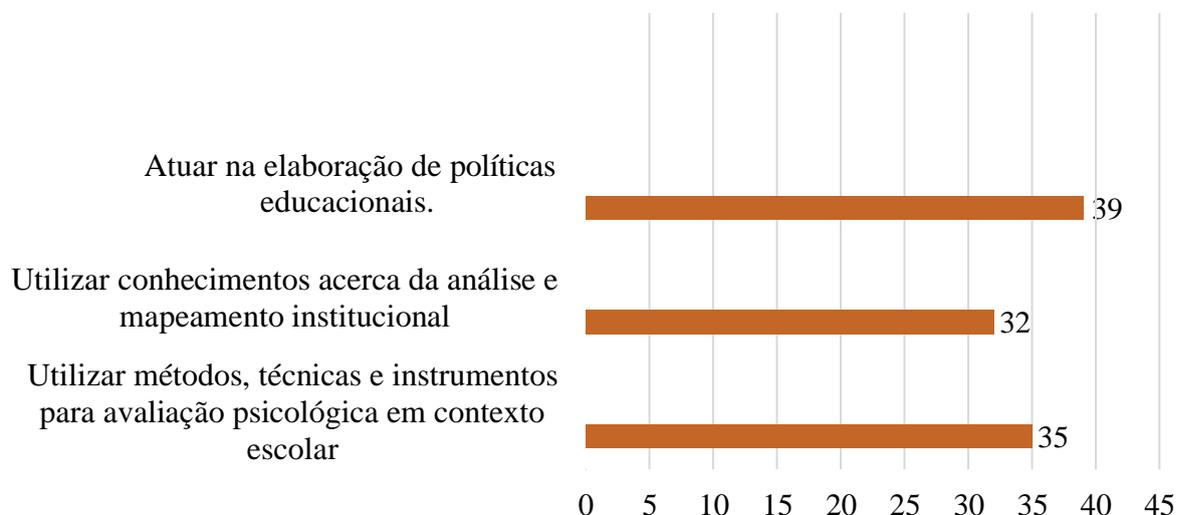


Figura 13. *Competências teóricas e técnicas menos mobilizadas na atuação*

Percebe-se que as competências apontadas como menos mobilizadas, mantêm relação considerável com as *atividades menos realizadas* (Figura 11) pelas referidas participantes, a exemplo da: *participação na elaboração de políticas públicas educacionais, participação na elaboração e discussão do projeto político pedagógico*. Esses indicadores de competências podem sugerir que a participação e engajamento das psicólogas escolares com ações desse tipo ainda é residual, considerando as perspectivas emergentes e contemporâneas da área.

A defesa pela dimensão crítica e política da atuação em Psicologia Escolar, discutida na literatura (Guzzo, Mezzallira & Moreira, 2012; Brasil, 2012, Martinez, 2010; Marinho-Araujo 2014a, Marinho-Araujo, Moreira & Guzzo, 2015; Neves, Penna-Moreira, & Barbosa, 2011), perpassa pelo envolvimento profissional com questões que ultrapassam as situações visíveis e “aparentes” na escola. Um fazer que reflita esses enfoques requer articulações, discussões, elaboração de documentos, diretrizes e políticas públicas educacionais, tanto a nível institucional, contemplando o ambiente educacional no qual o psicólogo está inserido, como o engajamento com pautas legislativas estaduais, municipais e até federais.

Há que se reconhecer que a complexidade que abrange esse fazer no cenário educacional, exige do psicólogo, como um importante articulador, a capacidade de se perceber como um agente de transformação social, que ultrapasse ações pontuais voltadas às problemáticas estudantis e/ou familiares, ainda que em parceria com uma equipe multidisciplinar. Importa reconhecer que, militar a favor de uma educação emancipatória e inclusiva, compromissada com a ressignificação de trajetórias individuais e coletivas, não pode prescindir do conhecimento, participação, discussão e elaboração de frentes institucionais, políticas sociais e educacionais.

Esse engajamento se torna premente, especialmente mediante o atual contexto político e ideológico conservador que se instala na realidade brasileira, que ataca, cerceia e sucateia a educação em todos os seus espaços e modalidades, desqualificando os educadores. As medidas reformistas que se apresentam nos diversos cenários públicos, disfarçadas de justificativas “progressistas”, - como, por exemplo, a implantação não democrática da militarização de escolas públicas; o corte desenfreado de verbas de fomento ao ensino e à pesquisa; a inclusão excludente de estudantes pobres e negros; o enfraquecimento de políticas públicas; a ameaça às políticas de ações afirmativas; o sucateamento do Ensino Superior com vistas à privatização, dentre outras -, convocam psicólogos escolares a engajar-se nessas discussões que afetam, sobremaneira, a dinâmica das ações escolares. Torna-se urgente que os profissionais avancem na apropriação e participação ativa nos espaços legítimos de ‘poder’ e liderança política, que só se efetivam com e entre o coletivo (Braz-Aquino & Gomes, 2016; Marinho-Araujo, 2014a, 2015; Souza et al, 2018).

Acredita-se que a Psicologia Escolar terá um reconhecimento mais efetivo, de modo a demonstrar suas reais contribuições, quando passar a implicar-se com a análise das inquietações sociais e políticas que atravessam a constituição da realidade escolar nos seus fenômenos, o que requer o desenvolvimento de um perfil que acompanhe as novas exigências dos cenários de

atuação. Isso inclui, necessariamente, vivências formativas que favoreçam ênfases curriculares, disciplinas e núcleos de estágios que se articulem às realidades sociais emergentes, favorecendo a superação de possíveis hiatos entre a Psicologia Escolar que se defende e a escola real em que se vive. Essas lacunas também foram evidenciadas nas entrevistas do Estudo 2:

Eu acho que devemos ter mais prática. Na Universidade, por exemplo, nós temos um monte de estágios no último semestre, e isso não te possibilita conhecer em profundidade a Psicologia Escolar. Quem tem a oportunidade de um estágio extracurricular remunerado, até consegue conhecer mais, mas a Psicologia Escolar em um universo de estágios de outras áreas não te dá tempo e oportunidade de viver, de fato, a Psicologia Escolar. Não dá tempo de discutirmos sobre inclusão escolar, processos de desenvolvimento humano na escola, como se dá aprendizagem, como se concretiza a Psicologia Escolar crítica que estudamos. Mas eu sempre penso que nos falta muito um aprofundamento teórico maior com relação a questões institucionais, políticas, linhas teóricas mais contemporâneas, para além das práticas tradicionais, tipo inclusão e tal. Eu acho que precisaríamos mais de discussões sobre a Psicologia Escolar crítica, as práticas contemporâneas, como se envolver mais politicamente com a nossa atuação, nesse sentido. (relato de P25).

Contudo, destaca-se que, para além das justificativas que insistem em incidir apenas nas lacunas da formação inicial, também há que se considerar a importância da autonomia e protagonismo do psicólogo escolar com os rumos e contornos de sua própria trajetória formativa, identidade pessoal e profissional, como um processo a ser construído cotidianamente e continuamente. Essa mobilização também deve abranger a própria categoria profissional por meio de movimentos e lutas coletivas, em prol de objetivos comuns orientados ao enfrentamento dos desafios históricos e atuais da área, como a inserção de psicólogos escolares em escolas da rede pública piauiense, que se mantém inexpressiva.

Com relação ao indicador de competências teórico-metodológicas que se refere a *utilizar métodos, técnicas e instrumentos para a avaliação psicológica no contexto escolar*, 60,34% das participantes mencionaram não mobilizarem ou pouco mobilizarem essa competência em suas atividades profissionais. Diferente desse resultado, a pesquisa de Nunes (2016) evidenciou que os psicólogos escolares reconheciam no domínio da avaliação psicológica uma competência técnica essencial para as práticas profissionais na escola, sendo um dos indicadores mais mencionados pelas psicólogas da SEDF.

Acredita-se que o movimento histórico de críticas ao uso da psicometria para fins de ajustamento psicológico, que reforçava causas individualizantes para questões escolares e sociais, fortaleceu discursos contrários à utilização de testes psicológicos. Contudo, essas compreensões estereotipadas e generalizantes podem contribuir, de forma equivocada, para o risco de se descartar procedimentos importantes para subsidiar atuação de psicólogos escolares. Atualmente, a Psicologia Escolar vem repensando estratégias e novas concepções no que se refere às contribuições que a avaliação psicológica, em um processo, histórico, crítico, dinâmico e interativo, pode oferecer ao contexto escolar.

Compreende-se que esse processo avaliativo não requisita, necessariamente, o uso de testes psicológicos, instrumentos que podem ser utilizados em conjunto com outros recursos e procedimentos. Fleith (2011) acredita que a avaliação psicológica deve se dar de maneira dinâmica e interativa, contemplando diversas dimensões escolares, familiares e institucionais, podendo ser realizada para: identificação de alunos com altas habilidades; (b) mapeamento da instituição escolar; (c) reconhecimento das potencialidades dos docentes, gestores e estudantes; (d) análise das relações interpessoais da equipe escolar; e (e) avaliação do clima psicológico de sala de aula, dentre outros.

A autora também alerta para a necessidade um perfil crítico, ético e reflexivo de modo a não reforçar preconceitos, estereótipos e estigmatizações no contexto escolar por meio da

avaliação psicológica. Fleith (2011) afirma que, considerando este perfil, é importante que o psicólogo escolar pondere suas ações avaliativas com vistas a evitar compreensões que supervalorizem uma prepotência equivocada de que terá respostas precisas e pontuais para todas as demandas que receber. A autora ainda enfatiza a importância de uma reflexão contínua acerca das intencionalidades que vão subsidiar o desenvolvimento de uma avaliação psicológica, como:

A quem estou beneficiando? A que interesses estou servindo? Em que medida minha atuação está sendo influenciada pelas crenças vigentes na cultura escolar? Minha prática está embasada teórica e metodologicamente de forma que assegure consistência e coerência nas ações? Como me posiciono perante a diversidade e inclusão escolar? (p.167).

Em síntese, compreende-se que a mobilização da competência técnica e metodológica de *utilizar métodos, técnicas e instrumentos para a avaliação psicológica no contexto escolar*, a depender de sua intencionalidade, pode levar o profissional à uma compreensão mais aprofundada e dialética acerca das relações intersubjetivas articuladas ao contexto escolar, social e cultural. Sugere-se que o perfil profissional do psicólogo escolar possa contemplar a apropriação dessa competência, em uma perspectiva dinâmica, relacional e contextualizada, que considere as dimensões da *ensinagem* e da aprendizagem, além de ampliar o olhar para as potencialidades do estudante. (Dazzani, 2010; Fleith, 2011; Neves, 2011; Nunes, 2016).

A seguir, proceder-se-á com a apresentação dos indicadores das competências transversais mais evidenciados pelas participantes, cujos componentes podem ser úteis para a composição do perfil profissional do psicólogo escolar piauiense.

Eixo 5 - Indicadores de Competências Transversais

Com vistas a verificar as principais características que podem compor o perfil profissional dos psicólogos no contexto do Piauí, buscou-se contemplar o objetivo específico de: analisar os indicadores de competências técnicas, teóricas e transversais que caracterizam a atuação dos psicólogos escolares do contexto piauiense. De acordo com o enfoque teórico-metodológico adotado nessa pesquisa, as competências transversais explicitadas pelas participantes correspondem às características e recursos individuais e subjetivos, advindos da experiência de vida, bem como aos aspectos relacionais e interpessoais, que constituem as trocas intersubjetivas.

Também compõem essa categoria os recursos ético-políticos, que buscam romper com ações ancoradas em juízos de valor e estéticas normalizadoras, moralistas e excludentes (Marinho-Araujo & Almeida, 2016). Conforme demonstra a Figura 14, a seguir, foram identificadas as principais *competências transversais* que as participantes afirmaram mais mobilizar, por meio do quantitativo de respostas em porcentagem e da análise dos indicadores.



Figura 14. *Competências transversais mobilizadas com frequência na atuação*

Segundo expressa a Figura 14, as competências transversais mais presentes na atuação das psicólogas escolares, referem-se à:

- Construir relacionamentos favoráveis a atuação profissional (98,27%)
- Reconhecer e valorizar as potencialidades do outro (98,27%)
- Rever conhecimentos, crenças e pontos de vista a partir de novas atualizações. (96,55%)

Diferente dos indicadores de atividades e das competências teóricas e técnicas, onde foi possível identificar as competências e atividades mobilizadas com mais frequência e as menos mobilizadas na atuação profissional das participantes, a análise das competências transversais apontou, de forma predominante, para os recursos pessoais e interpessoais, como competências mais mobilizados pelas participantes. Considera-se que essa observação pode representar a existência de um maior autoconhecimento e clareza acerca da pertinência e comparecimento das competências pessoais, relacionais e interpessoais nos contornos das práticas psicológicas na escola.

Como indicador de competência transversal mais evidenciado, identificou-se que 98,27% das respondentes acreditam que a capacidade de *construir relacionais interpessoais favoráveis à atuação profissional* pode ser apontada como um recurso indispensável para a composição do perfil do psicólogo escolar, tendo em vista ser uma competência mobilizada com frequência em seu fazer cotidiano. A interlocução realizada com P²⁶ durante a entrevista no Estudo 2 corrobora com esse indicador:

Sobre as competências interpessoais e relacionais que você questionou é interessante parar pra pensar sobre isso, porque a gente não pensa nisso no cotidiano diante dos desafios que tem pra resolver. Eu acho que essas competências valem mais do que as características técnicas, já que competências também são características pessoais. Então, eu acho que para o psicólogo já é clichê...o que pode fazer com a que a gente

não reflita sobre isso com relação a gente mesmo. E na Psicologia Escolar você precisa lidar com famílias, envolve sociedade, envolve análise de conjuntura política, social, vamos lidar com muitas situações difíceis, com aluno se mutilando, com problemas familiares, enfim... Então, temos que nos preparar para lidar com essas realidades que são diversas e complexas. Tem que ter um bom relacionamento com a gestão, com os professores, saber se comunicar, saber dar devolutiva, saber escutar, saber estar presente quando o outro de comunica algo, saber buscar informações nas observações participantes.

Esse resultado se aproxima de outros estudos que também investigaram acerca de características de perfil necessárias à atuação, como a pesquisa de Nunes (2016), cujos indicadores demonstraram que 64% das psicólogas citaram a capacidade de construir relacionamentos favoráveis e estabelecer processos de comunicação claros como indicadores de competências transversais determinantes para as articulações coletivas que caracterizam o trabalho institucional e preventivo. De acordo com a perspectiva de atuação aqui defendida, o psicólogo escolar deve buscar ressignificação das demandas, promover e mediar espaços institucionais permanentes para ecoar as diversas falas dos atores escolares, visando a (re)construção de novos sentidos e significados para as práticas pedagógicas.

A esse profissional, enquanto um articulador de relações e trocas intersubjetivas, cumpre mobilizar a construção de relacionamentos interpessoais que possam favorecer e oportunizar essas interlocuções e ações conscientizadoras, geradoras de transformações no contexto escolar. Não há como pensar em redefinições na identidade profissional do psicólogo escolar, em mudanças efetivas e concretas, bem como na superação de resistências e barreiras relacionais sem relações interpessoais bem consolidadas no cotidiano escolar.

Esse processo é viabilizado por inúmeras competências que irão favorecer, com intencionalidade, o planejamento de ações como, por exemplo, a capacidade *construir*

relacionamentos interpessoais favoráveis à atuação e de *reconhecer e valorizar as potencialidades do outro*, como fortes recursos para a construção de uma cultura do sucesso escolar (Libâneo, 2015; Nunes, 2016; Marinho-Araujo, 2015). Compreende-se que tais indicadores relatados pelas psicólogas escolares são animadores, pois que refletem o reconhecimento de uma atuação eminentemente relacional, que só pode ser consolidada em articulação com professores, gestores, estudantes, familiares e outros atores educativos.

Ao se defender a importância de relacionamentos interpessoais que se desdobrem em parcerias institucionais, não significa que esse processo se efetivará apenas por meio do investimento incessante em relações apaziguadoras e não-conflituosas no contexto escolar. Em muitos momentos, caberá ao psicólogo escolar lidar com situações em que precise evidenciar contradições e conflitos, argumentar ética e politicamente frente à processos discriminatórios ou desfavoráveis ao desenvolvimento de subjetividades na instituição escolar. Para ações como essas, competências transversais com características pessoais de assertividade, firmeza, retidão, lógica argumentativa, coerência ética são imprescindíveis.

Mas, ainda que a atuação se efetive por meio de comunicações assertivas, muitas vezes, pode se desdobrar em oportunas instabilidades, retrocessos e avanços que possibilitarão saltos próprios ao desenvolvimento, mobilizando processos psicológicos, comportamentais, conhecimentos, afetos, crenças, valores, habilidades e até a transformação de trajetórias e contextos. Independente das especificidades da atuação em um cenário público ou privado, o compromisso social e político que a Psicologia Escolar suscita pode perpassar pela urgência em fazer ecoar vozes silenciadas e escamoteadas por relações de poder/saber, mascaradas em violências simbólicas extremamente sutis no cotidiano escolar.

Defende-se que, no processo de construção do perfil do psicólogo escolar, ocorra o desenvolvimento de competências transversais. É importante ao profissional refletir acerca de como e quais competências devem ser desenvolvidas e mobilizadas face aos desafios dos

inúmeros contextos escolares que são, fundamentalmente, relacionais, intersubjetivos, complexos e dinâmicos.

Essas discussões devem se materializar em escolhas éticas, estéticas, políticas, pessoais, interpessoais, sócio-afetivos a serem mobilizados pelos psicólogos escolares piauienses, de forma intencional, em um movimento permanente de reflexões conscientes que se desdobrem em ações competentes, rompendo com atuações mecanizadas e práticas estereotipadas em Psicologia Escolar. (Marinho-Araujo, 2010; 2015). Essas reflexões perpassaram o relato de P21 nas entrevistas do Estudo 2, com inquietações em relação à sua identidade profissional, o que reforça a pertinência do indicador *rever conhecimentos, crenças e pontos de vista a partir de novas atualizações* para construção do perfil profissional:

“Acho que as questões éticas e estéticas tem a ver com o nosso compromisso político. Acho que daria pra firmar mais os princípios da Psicologia Escolar e deixar isso mais claro para a comunidade escolar...Tipo, que Psicologia Escolar é essa? Quem é esse psicólogo? Acho que a gente tá apresentando pouco desse profissional para a comunidade local ou a gente está simplesmente preocupado com a questão operacional, com o fazer... Acho que entra nesse tópico...Sei que tem muita coisa sobre Psicologia Escolar aí na literatura, mas não me parecem ações organizadas entre si, tá tudo muito espalhado, difuso, e isso afeta nossa identidade também. Porque é tanta coisa que temos que dar conta na escola, que esse tipo de reflexão nem se faz presente no dia a dia. E suas perguntas me trouxeram isso. Então, a gente tem que se rever continuamente, porque senão caímos no automático mesmo, no senso comum, no que a escola quer.

A partir desse relato é que importa ressaltar também o papel dos cursos de Psicologia, nos âmbitos da formação inicial e continuada, no desenvolvimento das competências transversais do psicólogo escolar. Como afirmam Marinho-Araujo & Almeida (2017) há que se reconhecer que:

Além da formação profissional, cabe à educação superior, no âmbito de sua função sociopolítica, 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.01)

Após as reflexões empreendidas até aqui nesse capítulo, proceder-se-á com a apresentação de uma síntese dos indicadores já discutidos que elencaram as *atividades, competências teóricas, técnicas e competências transversais* que caracterizam o perfil profissional das psicólogas escolares no contexto piauiense. No que se refere à *atuação* foi possível perceber que:

- Parece haver certa falta de clareza a respeito da identidade profissional do psicólogo escolar que, nas respostas, transita entre as perspectivas tradicionais e críticas. Observou-se que as participantes pouco mencionaram teóricos e teorias da Psicologia Escolar crítica; as menções às teorias do desenvolvimento e aprendizagem apresentaram-se difusas e divergentes, já que evidenciaram bases epistemológicas opostas entre si, o que pode dificultar a compreensão da especificidade profissional nas instituições escolares.
- Embora realizem ações em equipe multiprofissional com foco em práticas coletivas, a atuação cotidiana parece privilegiar intervenções individuais com os estudantes, a partir de suas demandas e queixas, com foco no atendimento às dificuldades escolares, o que pode sugerir uma atuação organizada em torno de ações emergenciais e imediatistas.
- As psicólogas escolares piauienses não têm priorizado o planejamento de atividades com maior envolvimento institucional e político como a *participação*

na elaboração de políticas públicas educacionais, participação na elaboração e discussão do projeto político pedagógico, e formação continuada de gestores escolares e professores.

- As atividades mais desenvolvidas apresentaram contradições com relação às competências destacadas pelas participantes.

Com relação às competências teóricas e técnicas mais mobilizadas, as psicólogas escolares apresentaram os seguintes indicadores:

- *Utilizar a escuta psicológica na atuação cotidiana.*
- *Ter clareza sobre o papel da Psicologia Escolar crítica nos contextos educativos.*
- *Utilizar criticamente os fundamentos teórico-metodológicos da Psicologia do Desenvolvimento Humano e da Aprendizagem.*
- *Desenvolver ações coletivas para a promoção da educação inclusiva, diversidade e direitos humanos na escola.*
- *Promover ações institucionais para fortalecer o papel da Psicologia Escolar.*
- *Utilizar os conhecimentos teórico-metodológicos da Psicologia Escolar Crítica e Psicologia Escolar Institucional.*

No que se refere às competências teóricas e técnicas menos mobilizadas, observou-se a presença dos seguintes indicadores:

- *Atuar na elaboração de políticas públicas educacionais.* Esse indicador revela aproximações entre essa competência e as práticas menos realizadas pelas psicólogas escolares, sinalizando para a necessidade do desenvolvimento dessa competência que subsidiará a realização de tais atividades profissionais.
- *Utilizar métodos, técnicas e instrumentos para a avaliação psicológica no contexto escolar.* Esse indicador demonstra a necessidade de um maior

aprofundamento formativo acerca das contribuições da avaliação psicológica, em uma perspectiva crítica, para a atuação do psicólogo escolar.

- *Utilizar conhecimentos acerca do mapeamento institucional.* Esse indicador apresentou-se como controverso e passível de questionamentos, tendo em vista que o aprofundamento e utilização dos conhecimentos teórico-metodológicos da Psicologia Escolar Crítica e Psicologia Escolar Institucional foram citados como competências teóricas e técnicas mobilizadas com frequência na atuação. O não reconhecimento desse indicador como uma competência teórica e técnica importante e coadunada à atuação institucional pode revelar um conhecimento superficial a respeito de tais perspectivas de intervenção na Psicologia Escolar.

No tocante às competências transversais mais mobilizadas, observou-se a premência dos seguintes indicadores:

- Construir relacionamentos favoráveis a atuação profissional.
- Reconhecer e valorizar as potencialidades do outro.
- Rever conhecimentos, crenças e pontos de vista a partir de novas atualizações.

No capítulo seguinte, serão apresentadas as considerações finais dessa pesquisa, evidenciando os indicadores de perfil e orientações formativas e técnicas elaborados à luz dos resultados, bem como possíveis desdobramentos e sugestões para pesquisas futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretende-se apresentar, neste capítulo, as contribuições e desdobramentos da pesquisa desenvolvida para a Psicologia Escolar piauiense, apontando também as limitações e implicações para estudos futuros. Acredita-se que as reflexões empreendidas podem colaborar para a consolidação das práticas dos psicólogos escolares do estado, por meio do fortalecimento de um perfil profissional à luz das inovações teórico-metodológicas defendidas na área (Dazzani, 2010; Freitas, 2017; Ferreira et al, 2019; Braz-Aquino et al, 2018; Cavalcante & Braz-Aquino, 2019; Nunes, 2016; Marinho-Araujo, 2007, 2010, 2015; Neves et al, 2018).

O compromisso político e social da Psicologia Escolar crítica tem clamado por profissionais atentos às condições sociais de opressão, domesticação, violência e inclusão que, por vezes, são mascaradas na escola; mas também espera-se que o psicólogo escolar se comprometa com as potencialidades e práticas de sucesso que ocorrem no espaço escolar. Defende-se ainda, coadunado à literatura contemporânea, uma prática profissional que busque uma articulação de ações, prioritariamente, institucionais e coletivas (Guzzo, 2008, 2014; Marinho-Araujo & Almeida, 2014; Marinho-Araujo, 2014; Mitjans Martinez, 2009; Dazzani, 2010; Neves, 2011).

A concepção da crítica já anunciada historicamente e enfatizada ao longo deste trabalho, parece permanecer obnubilada pelos resquícios e ideologias fundamentadas na manutenção da ordem capitalista do ajustamento psicológico, que ainda parece impor barreiras à consolidação de uma práxis de base materialista dialética, na qual se ancora a Psicologia crítica. (Martin-Baró, 1986/2011; Parker, 2007; Tonet, 2007). Essa crítica sinaliza a premência por reflexões como: Que Psicologia Escolar pretendo fazer? As ações profissionais pautam-se em quais escolhas teóricas, técnicas, ideológicas, éticas e políticas? Como desenvolver uma prática crítica e atenta à realidade educacional que se apresenta no Piauí? Quais competências há

necessidade de desenvolver para uma atuação política e institucional? Que psicóloga escolar eu quero ser?

Acredita-se que responder a esses questionamentos provocados a partir desta pesquisa, aliados à conjuntura social, política e educacional em constantes transformações no estado do Piauí, requer um perfil profissional que acompanhe essas mudanças, solicitando uma formação ampliada (inicial e continuada), e que se concretize na atuação cotidiana. Neste trabalho, o conceito de perfil foi compreendido de forma dinâmica, flexível e processual, constituído por meio de um conjunto de conhecimentos teóricos, tácitos, habilidades, características pessoais, interpessoais, posturas, valores, que, associados à história e experiências de vida do psicólogo escolar e às especificidades da profissão, materializam-se em características de perfil (Marinho-Araujo, 2007; Marinho-Araujo & Almeida, 2016; Nunes, 2016).

A presente pesquisa teve como principal intencionalidade a investigação acerca das especificidades do perfil profissional dos psicólogos escolares inseridos em instituições educativas do Piauí. Buscou-se conhecer as práticas das referidas participantes, cujas atividades foram refletidas à luz da literatura sobre perfil e competências articulada aos pressupostos da Psicologia Escolar crítica. A partir de uma análise integrativa dessas categorias conceituais, foi possível sistematizar e indicar, como contribuição desse estudo de mestrado, a construção de uma proposta de indicadores perfil profissional para atualização dos psicólogos escolares no estado.

A investigação ocorreu em dois momentos: Estudo 1 e Estudo 2. Foi aplicado, no Estudo 1, um questionário eletrônico a profissionais de diversas regiões do estado; posteriormente, no Estudo 2, foram realizadas entrevistas com psicólogas escolares atuantes em uma escola da rede privada e em escolas públicas da Secretaria de Educação e Cultura do estado do Piauí (SEDUC), localizadas na cidade de Teresina. Os resultados apresentaram contribuições teóricas e metodológicas para subsidiar tanto a construção de indicadores de perfil do psicólogo escolar

piauiense, quanto orientações técnicas para o desenvolvimento de competências no âmbito da formação e da atuação desse profissional no estado.

As competências teóricas, técnicas e transversais propostas nesse estudo foram elaboradas partir das respostas dos profissionais ao questionário e à entrevista. Espera-se que tanto as características de perfil quanto as competências possam subsidiar ações de formação, qualificação, aperfeiçoamento, ensino, intervenção, pesquisa e desenvolvimento profissional para o contexto investigado.

Apresenta-se na Tabela 13, a seguir, a sistematização dos resultados da pesquisa relativos às categorias do perfil e de competências, fundamentados pela literatura (Araujo, 2003; Marinho-Araujo & Almeida, 2017). Pretende-se que essa proposta possa suscitar debates e inspire a elaboração de políticas públicas que favoreçam a inserção profissional de psicólogos escolares, especialmente na rede pública de educação do estado do Piauí, por meio da efetivação de concursos públicos com base no perfil profissional sugerido.

Tabela 13

Proposta de Perfil Profissional em Psicologia Escolar

Indicadores do Perfil Profissional
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento dos referenciais ontológicos, epistemológicos e conceituais relacionados à Psicologia como aporte para compreensão do processo de escolarização, fundamentado em bases histórico-culturais do desenvolvimento humano. • Domínio de bases teóricas, metodológicas e técnicas específicas ao conhecimento psicológico. • Domínio da escuta psicológica articulada à especificidade da atuação na escola. • Análise crítica e histórica da conjuntura social, política e econômica na compreensão das situações e demandas escolares.

- Compromisso permanente com a busca de aprimoramento profissional.
 - Posicionamentos crítico-reflexivos sustentados no compromisso social e na emancipação humana de todos os atores educacionais.
 - Postura autônoma e proativa no âmbito da formação e atuação.
 - Criatividade para o desenvolvimento de ações inovadoras, especialmente diante de situações inusitadas e desafiadoras na escola.
 - Capacidade de planejamento e organização na execução de atividades cotidianas.
 - Facilidade para comunicação, valorizando os pontos de vista do outro.
 - Autonomia e protagonismo na análise de situações individuais e coletivas.
 - Defesa de princípios éticos e políticos.
 - Compreensão e defesa dos direitos humanos na escola, rompendo com padrões excludentes e adaptacionistas.
 - Postura crítico-transformadora na mediação das trajetórias de estudantes em situação de vulnerabilidade social.
 - Envolvimento contínuo com equipe multidisciplinar baseada em respeito, comunicação, negociação e cooperação visando ações de qualidade e superação de situações desafiadoras nos contextos educacionais.
-

Os resultados dessa pesquisa também revelaram características importantes das principais práticas desenvolvidas pelas psicólogas escolares do Piauí. Em síntese, foi possível verificar que:

- 1- A identidade profissional das participantes parece estar em processo de transição, apresentando ainda algumas práticas coadunadas às perspectivas tradicionais, mas outras relacionadas aos pressupostos críticos e institucionais em Psicologia Escolar.
- 2- As bases teóricas que subsidiam as práticas articulam-se, na maioria, aos fundamentos da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem; contudo, há

escolhas por filiações teóricas, muitas vezes, opostas e contraditórias, o que pode explicar a existência de práticas também difusas e divergentes.

- 3- As profissionais pouco mencionaram teorias da Psicologia Escolar, o que pode indicar possíveis hiatos na compreensão da especificidade profissional nas instituições escolares e o exercício de articulações entre teoria e prática.
- 4- Embora também realizem ações em equipe multiprofissional com foco em práticas coletivas, a atuação cotidiana parece privilegiar intervenções focadas nos estudantes, a partir de suas demandas, conflitos e queixas, o que pode sugerir uma atuação organizada em torno de ações emergenciais e imediatistas.
- 5- As participantes parecem não priorizar o planejamento de atividades com maior envolvimento institucional e político como a participação na elaboração de políticas públicas educacionais, na elaboração e discussão do projeto político pedagógico, ou na formação continuada de gestores escolares e professores.
- 6- De acordo com o relato das psicólogas escolares não há orientações ou diretrizes institucionais que possam nortear a atuação profissional cotidianamente.
- 7- As participantes relataram a premência por ações de formação continuada, pautadas na ampliação política da atuação em Psicologia Escolar, o que pode estar associado às inquietações relatadas pelas participantes com relação à falta de reconhecimento de sua identidade profissional junto aos atores educacionais.
- 8- Existem práticas exitosas realizadas por diversas psicólogas escolares do estado, especialmente, no tocante às participantes do Cenário A. Destacam-se: protagonismo na elaboração de eventos em Psicologia Escolar, publicações acerca das práticas, planejamento cotidiano de rotinas de trabalho, organização da atuação em Psicologia Escolar de forma setorizada em cada nível de escolarização.

- 9- Com relação às psicólogas da rede pública de educação do Piauí, existe uma sobrecarga massiva de trabalho, potencializada pelo número insuficiente de profissionais, influenciando o perfil dessas profissionais.

Os resultados e análises dessa pesquisa, em especial os indicadores de perfil e competências aliados às características das práticas profissionais, além do compromisso com a ampliação e fortalecimento da Psicologia Escolar no Piauí, inspiraram a elaboração de algumas *orientações norteadoras* para formação e atuação na área. Apresentam-se a seguir essas indicações, que podem vir a subsidiar organizações curriculares na formação inicial e continuada, eixos teórico-práticos nas trajetórias profissionais, temas balizadores para seleção de psicólogos escolares em contextos educacionais públicos e privados:

- (a) Elaboração coletiva, junto à equipe da instituição, de diretrizes norteadoras para organizar as ações profissionais da Psicologia Escolar, de forma a oportunizar maior coesão e articulação à identidade profissional vivenciada na escola.
- (b) Discussões sistemáticas e participativas periódicas acerca das principais atribuições da Psicologia Escolar junto à comunidade escolar, gestores, professores, funcionários, estudantes e familiares.
- (c) Disseminação, de forma processual e institucional, das especificidades do conhecimento que fundamenta a prática do psicólogo escolar.
- (d) Participação contínua na elaboração de projetos coletivos para desenvolvimento da equipe escolar, valorizando a colaboração, solidariedade e partilha de conhecimentos e práticas.
- (e) Ênfase nas forças e qualificações dos atores escolares, visando o empoderamento por meio da conscientização.
- (f) Promoção da circulação de informações, participação coletiva, gestão democrática nos projetos e ações da escola.

- (g) Visibilidade e disseminação de práticas pedagógicas e institucionais exitosas, intensificando projetos e experiências bem-sucedidas e destacando a potencialidade da equipe.
- (h) Organização coletiva do trabalho institucional e do serviço de Psicologia Escolar.
- (i) Planejamento de aprimoramento contínuo junto a outros psicólogos escolares e em equipes multidisciplinares.

Como desdobramentos para pesquisas futuras, sugere-se um compromisso maior de estudos em Psicologia Escolar que se envolvam com a realidade das escolas públicas piauienses e que fortaleçam as parcerias entre as IES formadoras e a rede pública de educação. Compreende-se que o envolvimento com a complexidade que permeia a atuação na escola perpassa pela mobilização de competências teóricas, técnicas e transversais, convocando a presença de pesquisas-intervenção na área, comprometidas com a transformação das práticas dos psicólogos escolares nos diferentes contextos de atuação da realidade do Piauí, oportunizadas por meio de ações formativas em serviço, visando a (re)construção e fortalecimento de ações institucionais em uma perspectiva crítica e política.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, K. F., & Rocha, M. L. (2007). Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: Referenciais e dispositivos de análise. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 27, 628-663.
- Almeida, S. F. C. (Ed.). (2003). *Psicologia Escolar: Ética e competências na formação profissional*. Campinas: Alínea.
- Amendola, M. F. (2014). Formação em Psicologia, demandas sociais contemporâneas e ética: Uma perspectiva. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 34, 971-983.
- Anache, A. A. (2009). O Psicólogo Escolar e o processo de escolarização de pessoas com deficiência intelectual. In C. M. Marinho-Araujo (Ed.), *Psicologia Escolar: Novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 221-243). Campinas: Alínea.
- Andrada, E. G. C. (2005). Focos de intervenção em psicologia escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(1), 163-165.
- Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia Escolar e Educacional: História, compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12, 2, 469-475.
- Antunes, M. A. M. (2011). Psicologia e Educação no Brasil: Uma análise histórica. In: R. G. Azzi, M. H. T. A. Gianfaldoni (Eds.), *Psicologia e Educação* (pp. 9-32). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- 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.

- Asmassallan, M. S. F. (2019). *A atuação do psicólogo escolar na Educação Superior: Possibilidades de enfrentamento ao racismo institucional* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Barbosa, D. R. (2012). Contribuições para a construção da historiografia da Psicologia educacional e escolar no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(especial), 104-123.
- Barbosa, D. R., & Souza, M P. R. (2012). Psicologia educacional ou escolar? Eis a questão. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16, 163-173.
- Barbosa, R. M., & Marinho-Araújo, C. M. (2010). Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia*, 27(3), 393-402.
- Bauchspiess, C. (2019). *Psicologia escolar e comunidades de aprendizagem: Caminhos para a educação em direitos humanos* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Bernardes, J. de S. (2012). A formação em psicologia após 50 anos do primeiro currículo nacional da psicologia: Alguns desafios atuais. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32, 216-231.
- Bisinoto, C., & Marinho-Araujo, C. M. (2015). Psicologia Escolar na Educação Superior: panorama da atuação no Brasil. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 67(2), 33-46.
- Brasil, R. T. (2012). Psicologia escolar: o desafio da crítica em tempos de cinismo. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(2), 219-227.
- 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 psicólogos escolares da rede pública de ensino: Compromisso com práticas transformadoras. In V. L. T. Souza, F. S. B. 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. & Gomes, A. R. (2016). Estágio em Psicologia Escolar: Apontamentos sobre a formação e atuação profissional. In: M. V. Dazzani & V. L. T. de Souza (Eds.), *Psicologia Escolar crítica: Teoria e prática nos contextos educacionais* (pp. 141-157). Campinas, SP: Alínea.
- Braz-Aquino, F. S., 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.
- Brito, I. S. (1996). *História da educação no Piauí: enfoque normativo, estrutura organizacional, processo de sistematização*. Editora Gráfica da UFPI.
- 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.
- Cacau, T. P., Carvalho, M. M. & Marinho-Araujo, C. M. (2019). O Piauí que se apresenta a Psicologia Escolar: História, formação e desafios de uma inserção profissional. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación* (prelo).
- Campos, H. R. (Ed.). (2007). *Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas*. Campinas: Alínea.
- Campos, H. R., & Jucá, M. R. B. L. de (2010). A psicologia escolar nas diretrizes curriculares: Espaços criados, desafios instalados. In H. R. Campos (Ed.), *Formação em psicologia escolar: Realidades e perspectivas* (pp.37-58). Campinas, SP: Alínea.
- Cavalcante, L. D. A., & Aquino, F. D. S. B. (2013). Ações de psicólogos escolares de João Pessoa sobre queixas escolares. *Psicologia em Estudo*, 18(2), 353-362.

- Cavalcante, L. de A., & Braz-Aquino, F. S. (2019). Práticas favorecedoras ao contexto escolar: Discutindo formação e atuação de psicólogos escolares. *Psico-USF*, 24(1), 119–130
- Cavalcante, L., & Marinho-Araujo, C. (2019). A Dimensão Ética e Política da Pesquisa em Psicologia Escolar. *Revista de Psicologia da IMED*, 11(1), 103-119.
- Conselho Federal de Psicologia (2013). *Referências técnicas para atuação de psicólogas (os) na Educação Básica*. Brasília, DF: CFP.
- Costa, M. O. (2016). *Psicologia Escolar e Juventudes: entre caminhos e armadilhas* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- Chagas-Ferreira, J. F. (2014). Cibercultura e nativos digitais: Desafios para a atuação do psicólogo escolar. In R. S. L. Guzzo (Ed.), *Psicologia escolar: desafios e bastidores na educação pública* (pp. 241-259). Campinas: Alínea.
- 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.
- Cruces, A. V. V. (2005). Práticas emergentes em Psicologia Escolar: Nova ética, novos compromissos. In: A. M. Martínez (Ed.), *Psicologia Escolar e compromisso social: Novos discursos, novas práticas* (pp. 49-69). Campinas, SP: Alínea.
- David, M. M. (2017). *Atuação da psicologia escolar no Instituto Federal de Goiás: concepções e práticas* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Dazzani, M. V. M. (2010). A Psicologia Escolar e a educação inclusiva: Uma leitura crítica. *Psicologia Ciência e Profissão*, 30, 362-375.
- Dazzani, M. V., & Souza, V. D. (2016). *Psicologia escolar crítica: teoria e prática nos contextos educacionais*. Campinas, SP: Alínea.
- Del Prette, Z.A P. (Ed.). (2001). *Psicologia Escolar e Educacional: Saúde e qualidade de vida*. Campinas: Alínea.

- 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.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2006b). O futuro da pesquisa qualitativa. In: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens* (pp. 363-366). 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).
- Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, 24, 213-225.
- Facci, M. G. D. & Eidt, N. M. (2011). Formação do psicólogo para atuar na instituição de ensino: A queixa escolar em questão. In: R. G. Azzi, M. H. T. A. Gianfaldoni (Eds.), *Psicologia e Educação* (pp. 129-156). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Feitosa, L. R. C., (2017). *Psicologia escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: contribuições para atuação na educação superior* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Fernandes, A. G. N. (2011). *Sentidos e significados produzidos pelo psicólogo escolar acerca de sua atuação profissional: Definindo passos e consolidando espaços*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal do Piauí, Teresina.
- Ferreira, F., Carvalho, M., Gomes, Y., Alarcão, L., Galvão, D., & Marinho-Araujo, C. (2019). Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar: Uma Experiência na Perspectiva Institucional. *Revista de Psicologia da IMED*, 11(1), 202-216. doi:<https://doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.3027>

- Fonseca, W. B. D. (2015). *Psicologia e educação: O perfil da atuação dos psicólogos(as) nas escolas em Aracaju* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão.
- Fleith, D. S. (2009). A contribuição do psicólogo escolar para o desenvolvimento das altas habilidades. In C. M. Marinho-Araujo (Ed.), *Psicologia Escolar: Novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 245-264). Campinas: Alínea.
- Fleith, D. S. (2011). A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: Desafios para o psicólogo escolar. In R. S. L. Guzzo, & C. M. Marinho-Araujo (Eds.), *Psicologia Escolar: Identificando e superando barreiras* (pp.33-46). Campinas: Alínea.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Fonseca, T. S, Freitas, C. S. C., & Negreiros, F. (2018). Inclusão escolar: concepções de psicólogos escolares e educacionais. *Revista Educação Especial*, 31(62), 603-616.
- 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.
- 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.
- Frigotto, G. (2010). O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: I. C. A. Fazenda (Ed.), *Metodologia da pesquisa educacional* (pp. 75-100). São Paulo, SP: Cortez.
- Galvão, P. (2014). *Psicologia escolar em organização não governamental: Um estudo sobre o perfil profissional* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.

- 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.
- Galvão, P., & Marinho-Araujo, C. M. (2018). ONGs no Brasil: Contextualização Histórica do Cenário para Atuação em Psicologia Escolar. *Psicologia em Revista*, 24(1), 101-123.
- Gatti, B. & André, M. (2010). A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: W. Weller & N. Plaff (Eds.), *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: Teoria e prática* (pp. 29-38). Petrópolis, RJ: Vozes.
- González Rey, F. (2002). *Pesquisa qualitativa em Psicologia: Caminhos e desafios*. São Paulo, SP: Pioneira Thompson.
- González Rey, F. (2005a). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação*. São Paulo, SP: Cengage Learning.
- González Rey, F. (2005b). *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo, SP: Pioneira Thompson.
- Governo do Distrito Federal. (2010). *Orientação Pedagógica: Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem*. Brasília: SEDF.
- Guzzo, R. S. L. (1996). Formando psicólogos escolares no Brasil: Dificuldades e perspectivas. In S. M. Wechsler (Ed.), *Psicologia Escolar: Pesquisa, formação e prática* (pp. 63-79). Campinas: Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2001). Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: Desafios do novo milênio para a Psicologia Escolar. In: Z. A. P. Del Prette (Ed.), *Psicologia Escolar e Educacional: Saúde e qualidade de vida* (pp. 19-36). Campinas, SP: Alínea
- Guzzo, R. S. L. (2001). Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: Desafios do novo milênio para a psicologia escolar. In Z.A P. Del Prette (Ed.), *Psicologia Escolar e Educacional: Saúde e qualidade de vida* (pp. 25-42). Campinas: 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. (2014). 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. (2016). Desafios para o cotidiano do psicólogo dentro da escola: A questão do método. In: M. V. Dazzani & V. L. T. de Souza, *Psicologia Escolar crítica: Teoria e prática nos contextos educacionais* (pp. 21-35). Campinas, SP: Alínea.
- Guzzo, R. S. L., Costa, A. S. C. & Sant'Ana, I. M. (2009). Formando psicólogos Escolares: Problemas, vulnerabilidades, desafios e horizontes. In C. M. Marinho-Araujo (Ed.), *Psicologia Escolar: Novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 155-202). Campinas: 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.
- Guzzo, R. S. L., Mezzalira, A. S., Moreira, A. P. G., Tizzei, R. P., & Neto, W. M. D. F. S. (2010). Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 26(25ANOS), 131-142.
- Guzzo, R. S. L.; Moreira, A. P. G., & Mezzalira, A. S. C. (2011). Avaliação Psicossocial: Desafios para a prática profissional nos contextos educativos. *Avaliação Psicológica*, 10, 163-171.

- Ibáñez, L. L. C. (2011). A Psicologia Social de Martín-Baró ou o imperativo da crítica. In: R. S. L. Guzzo & F. Lacerda Júnior, *Psicologia social para a América Latina: O resgate da psicologia da libertação* (pp. 121-151). Campinas, SP: Alínea.
- 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.
- Kupfer, M. C. M. (2010). O que toca à Psicologia Escolar. In: A. M. Machado & M. P. R. Souza (Eds.), *Psicologia Escolar: Em busca de novos rumos* (pp. 55-66). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: Artmed.
- Lemos, D. C. R. B. (2010). *Trilhas da psicologia escolar: Um estudo sobre a prática do psicólogo escolar e suas contribuições para a comunidade* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Lemos, D. C. R. B., & Silva, C. A., & (2017). Breve imersão na história da Psicologia em interface com a Educação: Um estudo sobre a inserção do psicólogo escolar educacional no estado do Piauí. In C. A. Silva & D. C. R. Lemos (Eds), *Memórias e vivências da Psicologia Escolar* (pp. 14-45). Teresina, PI: Instituto Dom Barreto.
- 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.
- Libâneo, L. C. (2015). *Práticas exitosas em psicologia escolar: Indicadores da atuação na cultura do sucesso* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Luria, A. R. (1976/2013). Desenvolvimento cognitivo. São Paulo, SP: Ícone.

- Luria, A. R. (1986). *Pensamento e linguagem: As últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Macedo, J. P., Fernandes, A. G. N., & Araújo, R. C. B. (2009). A Psicologia e o ensino normalista piauiense: percursos de uma disciplina. *Mnemosine*, 5(2).
- Maia, C. M. F. (2017). *Psicologia escolar e patologização da educação: Concepções e possibilidades de atuação* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Maluf, M. R., & Cruces, A. V. V. (2008). Psicologia educacional na contemporaneidade. *Boletim da Academia Paulista de Psicologia*, XXVI, 87-99.
- Marinho-Araujo, C. M. (2003). *Psicologia Escolar e o desenvolvimento de competências: Uma opção para uma capacitação continuada* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Marinho-Araujo, C. M. (2007). A psicologia escolar nas diretrizes curriculares: Espaços criados, desafios instalados. In H. R. Campos (Ed.), *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas* (pp.17-48). Campinas: Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M. (Ed.). (2010). *Em Aberto*, 83, 23. Brasília: INEP.
- 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. (2015). Psicologia Escolar para todos: A opção pela intervenção institucional. *Psicologia, Educação e Cultura*, 19 (1), 147-163.
- 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. (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. (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. J. N. (2007). Psicologia escolar: perspectivas e compromissos na formação continuada. In H. R. Campos (Ed.), *Formação em Psicologia Escolar: Realidades e perspectivas* (pp. 69-87). Campinas: Alínea.
- 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.
- Martín-Baró, I. (1986/2011). Para uma Psicologia da Libertação. In: R. S. L. Guzzo & F. Lacerda Júnior, *Psicologia social para a América Latina: O resgate da psicologia da libertação* (pp. 181-197). Campinas, SP: Alínea.

- Martín-Baró, I. (1989/2011). Para uma Psicologia da Libertação. In: R. S. L. Guzzo & F. Lacerda Júnior, *Psicologia social para a América Latina: O resgate da psicologia da libertação* (pp. 199-219). Campinas, SP: Alínea.
- Martín-Baró, I. (1996). O papel do psicólogo. *Estudos de Psicologia*, 2, 7-27.
- Medeiros, L. G., & Aquino, F. D. S. B. (2011). Atuação do psicólogo escolar na rede pública de ensino: concepções e práticas. *Psicologia Argumento*, 29(65).
- 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.
- Mezzalira, A. S. C., Weber, M. A. L., Beckman, M. V. R., & Guzzo, R. S. L. (2019). O psicólogo escolar na educação infantil: uma proposta de intervenção psicossocial. *Revista de Psicologia da IMED*, 11(1), 233-247.
- Mitjás Martínez, A. M. (2009). Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. *Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 13, 1, 169-177.
- Mitjás Martínez, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? In C. M. Marinho-Araujo (Ed.), *Em Aberto*, 83, 23, 17-35.
- Montero, M. (2011). Ser, fazer e parecer: Crítica e libertação na América Latina. In: R. S. L. Guzzo & F. Lacerda Júnior, *Psicologia social para a América Latina: O resgate da psicologia da libertação* (pp. 87-100). Campinas, SP: Alínea.
- Moreira, A. P. G. & Guzzo, R. S. L. (2014). A Psicologia que defendemos na escola que vivemos: Uma contribuição dos bastidores do Voo da Águia. In: R. S. L. Guzzo (Ed.), *Psicologia Escolar: Desafios e bastidores na educação pública* (pp. 13-26). Campinas, SP: Alínea.

- Neto, W. M. F. S., Guzzo, R. S. L. & Moreira, A. P. G. (2014). Estagiários de Psicologia na escola: O que os bastidores revelam para a formação profissional? In R.S.L. Guzzo (Org.), *Psicologia Escolar: desafios e bastidores na educação pública* (pp. 197-216). Campinas: Alínea
- Neves, M. A. P., Arinelli, G. S, Reis, E. C. G., Medeiros, F. P. & Souza, V. L. T. (2018). Psicologia escolar no ensino médio: Reflexões sobre trabalho e profissão. In V. L. T. Souza, F. S. B. Aquino, R. S. L. Guzzo, & C. M. Marinho-Araujo (Eds), *Psicologia Escolar Crítica: Atuações Emancipatórias nas Escolas Públicas* (pp. 87-104). Campinas, SP: Alínea
- Neves, M. M. B. J. (2009). A atuação dos psicólogos escolares no Distrito Federal. In C. M. Marinho-Araujo (Ed.), *Psicologia Escolar: Novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 55-73). Campinas: Alínea.
- 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: Alínea.
- Neves, M. M. B. J., & Almeida, S. F. C. (2003). A atuação da Psicologia Escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares. In S. F. C. Almeida (Ed.). *Psicologia Escolar: Compromisso ético e competências na formação e atuação profissional* (pp. 83-104). Campinas: Alínea.
- 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.
- Parker, I. (2009) Psicologia crítica: Qués es y qué no es? *Revista Venezolona de Psicología. Clinica Comunitaria*, 8, 139-159.

- Parker, I. (2014). *Revolução na Psicologia: Da alienação à emancipação*. Campinas, SP: Alínea.
- Patto, M. H. S. (1981). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e Ideologia: Uma introdução crítica à Psicologia Escolar*. São Paulo, SP: T.A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1999). *A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo
- Pereira, F. M. & Pereira-Neto A. (2003). O psicólogo no Brasil: Notas sobre seu processo de profissionalização. *Psicologia em Estudo*, 8, 19-27.
- Petroni, A. P., & Souza, V. L.T. (2014). Psicólogo escolar e equipe gestora: Tensões e contradições de uma parceria. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34, 444-459.
- Possato, J. M. (2019). *Práticas inovadoras em contextos educativos: Subsídios para a atuação do psicólogo escolar* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Prediger, J., & da Silva, R. A. N. (2014). Contribuições à prática do psicólogo na educação profissional. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34(4), 931-939.
- Ramos, D. K. (2011). Representações sociais sobre a atuação do psicólogo escolar: um estudo com profissionais da educação. *Temas em Psicologia*, 19(2), 503-511.
- Sant'Ana, I. M., & Guzzo, R. S. L. (2014). O psicólogo escolar e o projeto político-pedagógico da escola: Diálogos e possibilidades de atuação. In R. S. L. Guzzo (Ed.), *Psicologia Escolar: Desafios e bastidores na educação pública* (pp. 85-109). Campinas: Alínea.
- Santos, D. C. O. D., Menezes, A. B. D. C., Borba, A., Ramos, C. C., & Costa, T. D. (2017). Mapeamento de competências do psicólogo escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(2), 225-234.

- Seixas, P. S. (2014). A formação graduada em psicologia no Brasil: Reflexão sobre os principais dilemas de um contexto pós-DCN. (Tese de doutorado não publicada). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte.
- Silva, C. A. (2009). *Psicologia Escolar em Teresina: Percursos de inserção e particularidades da profissão* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal do Piauí, Teresina.
- 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.
- Soares, N. P. L. (2004). *Escola Normal em Teresina (1864–2003): reconstruindo uma memória da formação de professores*. III Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI.
- Soares, N. P. L., & Ferro, M. A. B. (2003). *A escola normal do Piauí: origem, consolidação e apogeu*. 26ª Reunião da ANPEnD, Grupo de Trabalho História da Educação.
- Soares, S. S., & Silva, S. M. C. (2009). A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente a demanda escolar: concepções, práticas e inovações [Resumo]. Em *IX Encontro Interno & XIII Seminário de Iniciação Científica da Universidade Federal de Uberlândia*.
- Souza, C. S. D. (2010). *A atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino da cidade de Uberlândia-MG* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.
- Souza, S. T. (2014). *A inserção do psicólogo da Educação Básica de Sergipe: Da formação à atuação profissional* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal de Sergipe, Sergipe.

- Souza, V. D. (2009). Psicologia e Compromisso Social: reflexões sobre as representações e a identidade do Psicólogo Escolar-educacional. *Revista Eletrônica de Psicologia e Políticas Públicas*, 1(1), 14-34.
- Souza, V. L. T., Aquino, F. de S. B., Guzzo, R. S. L., & Marinho-Araujo, C. M. (Eds.) (2018). *Psicologia Escolar Crítica: Atuações Emancipatórias nas Escolas Públicas*. 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.
- Souza, V. L. T., & Neves, M. A. P. (2019). Psicologia Escolar no Ensino Médio Público: O rap como Mediação. *Revista de Psicologia da IMED*, 11(1), 6-26.
- Tada, I. N. C., Sápia, I. P., & Lima, V. A. A. (2010). Psicologia escolar em Rondônia: Formação e práticas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14, 333-340.
- Titon, A. P., & Zanella, A. V. (2018). Revisão de literatura sobre psicologia escolar na educação profissional, científica e tecnológica. *Psicol. Esc. Educ.*, 22 (2), 359-368.
- Tonet, I. (2016). *Método científico: Uma abordagem ontológica*. Maceió, AL: Coletivo Veredas.
- Vasconcellos-Guedes, L., & Guedes, L. F. A. (2007). E-Surveys: Vantagens e Limitações dos Questionários Eletrônicos via Internet no Contexto da Pesquisa Científica¹. *X SemeAd-Seminário em Administração FEA/USP (São Paulo, Brasil)*.
- 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 crise de la Psicología: Obras escogidas, Tomo I. 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, L. S., Luria, A. R. & Leontiev, A. N. (1934/2014). Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo, SP: Ícone.
- Weschler, S. M. (Ed.). (1996). *Psicologia Escolar: Pesquisa formação e prática*. Campinas: Alínea.
- 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.
- 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.
- Zarifian, P. (2001). *O modelo da competência: Trajetória histórica, desafios atuais e propostas*. São Paulo, SP: Editora Senac.

ANEXOS

**Anexo 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE**

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa desenvolvida pela pesquisadora Thaysa Pacheco Cacau, mestranda 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 estudo proposto tem como objetivo investigar o perfil profissional do psicólogo do Piauí. Compreende-se que a consolidação do perfil profissional do Psicólogo Escolar exige constantes estudos e atualizações, tendo em vista o movimento de transformações dialéticas e dinâmicas que surgem nos diversos contextos educacionais brasileiros, exigindo reconfigurações deste perfil. Esse processo deve contemplar articulações entre um conjunto de recursos cognitivos, comportamentais, psicológicos, afetivos, transversais (pessoal, social e interpessoal), ética e estética, que, ao serem mobilizados pelas pessoas, levam ao desenvolvimento de competências para atuar em contextos profissionais. Como desdobramento desta pesquisa, espera-se construir subsídios teórico- práticos para oportunizar uma mobilização lúcida e consciente de competências imprescindíveis para planejamento de ações e orientações práticas ao enfrentamento dos desafios do cotidiano educacional, ancorados em uma perspectiva de atuação crítica e institucional em Psicologia Escolar

Por meio deste instrumento, gostaria de consultá-la (o) sobre o seu interesse em participar da pesquisa, que se dará por meio da realização de entrevistas semi-estruturadas a serem realizadas em dias e horários agendados previamente, a depender da disponibilidade do participante. Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa. Seu nome não será divulgado, sendo mantido sigilo e omissão total de informações que permitam identificá-lo (a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, registros escritos e gravações, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável por um período de cinco anos e, posteriormente, serão destruídos.

Assim, solicitamos a sua colaboração para a realização de entrevistas (que serão registradas por meio de um gravador de voz). Se possível, requeremos também sua autorização para posterior publicação dos resultados em revistas científicas e espaços acadêmicos, visando o incentivo de estudos, pesquisas e práticas em prol da Psicologia Escolar, sem exposição de quaisquer informações que possam identificá-lo.

Informamos que essa pesquisa não oferece riscos previsíveis para a sua saúde e bem-estar e que sua participação no estudo é livre e voluntária, podendo ser interrompida a qualquer momento por você. 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. As pesquisadoras estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário durante as diversas etapas da pesquisa, através dos contatos de emails thaysacacau@gmail.com, claisy@unb.br ou telefone (61) 981911865.

Agradecemos à sua colaboração.

Assinatura da pesquisadora – Thaysa Cacau

Assinatura da (o) participante

Anexo 2. Questionário eletrônico (ESTUDO 1)



Perfil Profissional do Psicólogo Escolar do Piauí

Prezados (as) colegas psicólogo e psicóloga,

O presente instrumento, adaptado de estudos desenvolvidos por Marinho-Araujo (2003), (Galvão, 2014) e (Nunes, 2016), compõe a pesquisa de mestrado sobre o **Perfil Profissional do Psicólogo Escolar de Teresina: Subsídios para atuação institucional**, sob a responsabilidade de Thaysa Cacau (thaysacacau@gmail.com) e a orientação da Prof^ª Dr^ª Claisy Marinho (claisy@unb.br), vinculadas ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. A pesquisa tem como objetivo a caracterização dos participantes, bem como o conhecimento de aspectos relacionados à sua formação, aos indicadores de seu perfil e de sua atuação. Esperase que as informações contribuam para o fortalecimento da identidade do psicólogo escolar imprescindíveis para o desenvolvimento de ações, intencionalmente planejadas e ancoradas em uma perspectiva de atuação crítica e institucional em Psicologia Escolar e a elaboração de políticas educacionais que visem a inserção do psicólogo escolar em instituições de ensino no Piauí.

Pedimos sua valiosa colaboração no preenchimento das informações a seguir.

EIXO 1 - CARACTERIZAÇÃO

- Idade:
- Gênero:
- Instituição de formação superior (graduação) • Tempo de formação:
- Tempo de atuação em Psicologia Escolar:
- Nível de ensino em que atua:
- Tipo de instituição em que atua:
 - Privada
 - Filantrópica
 - Pública estadual
 - Pública municipal
 - Institutos Federais
 - Organizações não governamentais
 - Outros

EIXO 2- FORMAÇÃO

Experiências em Psicologia Escolar ao longo da Formação Inicial:

- () Disciplinas cursadas na graduação
- () Estágio curricular
- () Participação em Projetos de Pesquisa
- () Projetos de Extensão
- () Outras experiências _____

() Não tive experiências em Psicologia Escolar

Experiências na Formação Continuada em Psicologia Escolar:

() Especialização *Lato Sensu*

() Mestrado Profissional

() Mestrado Acadêmico *Stricto Sensu*

() Doutorado

() Pós-Doutorado

() Outras:

() Não tenho

EIXO 3 – ATUAÇÃO

- Quais são as bases teóricas que fundamentam sua atuação?
- Dificuldades na atuação:

Assinale opções que caracterizam especificidades da sua Atuação profissional.

Cada um dos itens deve ser respondido em uma escala de quatro pontos, que varia de “(1) nunca realizo” até

“(4) sempre realizo”. Você pode marcar mais de um item e, ainda, acrescentar “outras atividades”.

	ATIVIDADES	(1) Nunca utilizo	(2) Pouco utilizo	(3) Utilizo com certa frequência	(4) Sempre utilizo
1.	Atuação em equipe multiprofissional com foco em ações coletivas.				
1.	Formação continuada de professores.				
2.	Formação continuada de gestores escolares.				
3.	Pesquisa no contexto escolar para planejamento de intervenções.				
4.	Observação e acompanhamento da dinâmica dos contextos de sala de aula de maneira contínua e sistematizada.				
5.	Orientação e aconselhamento à família.				
6.	Mediação de espaços de interlocução entre docentes e família.				
7.	Assessoria à gestão institucional				

8.	Mediação de conflitos no contexto escolar.				
9.	Mediação de espaços de interlocuções entre educandos.				
10.	Participação ativa no Conselho de Classe.				
11.	Participação na elaboração e discussão do Projeto Político-Pedagógico.				
12.	Participação na elaboração e discussão de políticas públicas educacionais.				
13.	Avaliação psicológica de estudantes.				
14.	Avaliação psicológica de docentes.				
15.	Promoção de eventos no contexto escolar.				
16.	Atendimento às queixas escolares e dificuldades de aprendizagem.				
17.	Realização de rodas de conversas ou oficinas para desenvolvimento profissional dos atores educacionais.				
18.	Recrutamento e seleção de professores e profissionais da equipe.				
	Supervisão de estagiários de Psicologia Escolar				
19.	Adaptação e adequação curricular de estudantes com necessidades educacionais especiais.				
20.	Promoção de ações voltadas para a inclusão e diversidade (étnico-raciais, gênero, deficiências, sexualidade).				
21.	Orientação disciplinar aos estudantes.				
22.	Elaboração de rotinas de estudos para estudantes.				
23.	Orientação profissional com uso prioritário de testes psicológicos.				
24.	Orientação profissional em um processo contínuo, com o envolvimento de professores, gestão e família.				
25.	Encaminhamentos para profissionais externos de estudantes com dificuldades escolares.				
26.	Participação ativa no planejamento pedagógico.				
27.	Planejamento semanal de rotinas de trabalho.				
28.	Atendimento individualizado de suporte socioemocional aos estudantes.				
29.	Orientação psicopedagógica aos estudantes				

() Outras: _____

EIXO 3 – COMPETÊNCIAS TEÓRICAS E TÉCNICAS

Para realizar as atividades relatadas assinale as Competências Teóricas e Técnicas mobilizadas.

Cada um dos itens deve ser respondido em uma escala de quatro pontos, que varia de “(1) nunca ocorre” até

“(4) sempre ocorre”. Você pode marcar mais de uma opção e, ainda, acrescentar “outras atividades

Nº	Competências Teóricas e Técnicas	(1) Nunca ocorre	(2) Pouco ocorre	(3) Ocorre com certa frequência	(4) Sempre ocorre
1.	Utilizar conhecimentos teórico-metodológicos da Psicologia Escolar Crítica.				
2.	Mobilizar conhecimentos teórico-metodológicos da Psicologia Escolar Institucional				
3.	Utilizar métodos, técnicas e instrumentos para avaliação psicológica em contexto escolar.				
4.	Ter visão crítica e política do conhecimento psicológico.				
5.	Desenvolver projetos de intervenção com os alunos a partir das queixas e demandas escolares.				
6.	Analisar e utilizar criticamente fundamentos teóricos e metodológicos da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem.				
7.	Utilizar conhecimentos acerca da análise e mapeamento institucional				
8.	Mediar processos de desenvolvimento humano adulto no contexto escolar.				
9.	Mobilizar conhecimentos teóricos para elaboração de pareceres técnicos, laudos e outras comunicações profissionais.				
10.	Desenvolver ações coletivas para promoção da Educação Inclusiva, Diversidade e/ou Direitos Humanos no cotidiano escolar.				
11.	Mediar rodas de conversas com professores e/ou familiares para fortalecer o papel e identidade profissional do psicólogo escolar.				
12.	Mediar rodas de conversas com professores e/ou familiares para fortalecer o papel e identidade profissional do psicólogo escolar.				

13.	Atuar na elaboração de políticas educacionais.				
14.	Apropriação sobre as políticas federais, municipais e estaduais que regulamentam a educação escolar				
15.	Combater ações ou situações que reforcem atuações coercitivas, patologizantes e domesticadoras no contexto escolar				
16.	Utilizar a escuta psicológica na atuação cotidiana.				
17.	Promover a disseminação de práticas pedagógicas e institucionais exitosas.				
18.	Mediar oficinas ou espaços coletivos com foco na saúde mental no contexto escolar.				
19.	Ter clareza sobre o papel da Psicologia Escolar na atualidade.				
20.	Coordenar processos grupais.				
21.	Apropriar-se de métodos para observações e entrevistas com os atores educacionais.				
22.	Atuar na ressignificação da queixa escolar e dos processos medicalizantes				
23.	Promover orientação sobre o papel da família no contexto escolar.				

EIXO 5 – COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS

Para realizar as atividades relatadas assinale as **Competências Transversais mobilizadas**.

Cada um dos itens deve ser respondido em uma escala de quatro pontos, que varia de “(1) nunca ocorre” até

“(4) sempre ocorre”. Você pode marcar mais de uma opção e, ainda, acrescentar “outras atividades”.

Nº	Competências transversais (éticas, estéticas e interpessoais)	(1) Nunca ocorre	(2) Pouco ocorre	(3) Ocorre com certa frequência	(4) Sempre ocorre
1.	Expressar argumentos e posicionamentos com clareza e segurança.				
2.	Expressar compromisso político, levantando questionamentos críticos e reflexivos acerca de decisões, posturas e ações.				

3.	Demonstrar visão da complexidade que constitui o contexto escolar, considerando os condicionantes da realidade social e política.				
4.	Combater ações ou situações que gerem uma estética normativa, coercitiva e limitadora de ajustamento dos alunos à escola.				
5.	Capacidade para construir relacionamentos interpessoais favoráveis a atuação profissional				
6.	Reconhecer e valorizar as potencialidades do outro				
7.	Trabalhar em equipe inter e multiprofissional.				
8.	Analisar e problematizar criticamente o contexto em que atua na dimensão institucional e relacional.				
9.	Desenvolver ações inovadoras e criativas no contexto escolar.				
10.	Autoavaliar-se constantemente acerca da sua atuação e identidade profissional.				
11.	Atuar de forma proativa e autônoma.				
12.	Persistir e perseverar, a despeito de insucessos circunstanciais.				
13.	Rever conhecimentos, crenças e pontos de vista a partir de novas informações.				
14.	Saber receber críticas e rever concepções.				
15.	Comprometer-se com formação profissional contínuos.				
16.	Desenvolver posturas que permitam perceber e enfrentar desafios, promovendo o diálogo.				
17.	Ter clareza sobre os fundamentos éticos nas ações, relações e comunicações.				
18.	Apropriação sobre as políticas federais, municipais e estaduais que regulamentam a educação escolar				
19.	Planejar, coordenar e realizar atividades de forma organizada, sistematizada, objetiva.				

() Outras: _____

Anexo 3. Roteiro de Entrevista Semiestruturada (ESTUDO 2)



QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO E ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PSICÓLOGOS ESCOLARES DA REDE PRIVADA DE TERESINA - PIAUÍ

Caras (os) psicólogas (os) escolares,

Este instrumento faz parte da pesquisa de mestrado intitulada: O PERFIL PROFISSIONAL DO PSICÓLOGO ESCOLAR DO PIAUÍ: SUBSÍDIOS PARA A ATUAÇÃO CRÍTICA E INSTITUCIONAL realizada pela pesquisadora Thaysa Pacheco Cacau, no Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde e à linha de pesquisa em Processos Educativos e Psicologia Escolar, sob orientação da Prof^a Dra. Claisy Maria Marinho-Araújo. A pesquisa tem como objetivo identificar o perfil profissional dos psicólogos escolares, buscando a construção de indicadores que possibilitem uma atuação ancorada na perspectiva de atuação crítica e institucional. Para tanto, considera-se necessária a caracterização dos participantes, bem como o conhecimento sobre aspectos relacionados à sua formação, perfil e atuação. Essas informações serão essenciais para o desenvolvimento da pesquisa.

Caso se interesse em participar, agradecemos a sua disponibilidade e colaboração!

EIXO 1 – CARACTERIZAÇÃO PROFISSIONAL

I - Identificação

- Nome: _____
- Gênero: _____ Idade: _____
- Tempo de atuação na Instituição _____
- Atua em qual nível/segmento? _____
- Email _____

EIXO 2 - FORMAÇÃO

1- Formação Inicial

- Graduação em Psicologia/Instituição: _____
- Ano de conclusão: _____
- Que tipo de aproximações você teve com a Psicologia Escolar na graduação? Quais?

2- Formação Continuada

- () Especialização/Área _____
- () Mestrado/Área _____
- () Doutorado/Área _____
- () Outros cursos/grupos de estudo/atividades (especificar) _____

Você avalia que as ações de formação continuada favoreceram sua atuação na Psicologia Escolar? Se sim, como?

EIXO 3 – ATUAÇÃO

- 1- Como você caracterizaria/descreveria sua atuação em Psicologia Escolar? Quais são as principais atividades desenvolvidas? Como e com quem as desenvolve?
- 2- Existe algum modelo de atuação ou orientações (diretrizes, regimentos) técnicas que norteiam o trabalho da Psicologia Escolar?
- 3- Em quais bases teóricas e metodológicas estão ancoradas a sua atuação profissional?
- 4- Quais os principais desafios em sua atuação profissional?

EIXO 4 – PERFIL E COMPETÊNCIAS

- 1- Quais os conhecimentos teórico-metodológicos você considera necessários à atuação do psicólogo escolar?
- 2- Quais os conhecimentos práticos e técnicos considera necessários à atuação do psicólogo escolar?
- 3- Há outras características pessoais e sociais importantes para a atuação do psicólogo escolar?
- 4- O que é ser Psicólogo escolar para você?
- 5- Que competências éticas e estéticas você considera importantes para sua atuação profissional?
- 6- Pensando em seu próprio perfil profissional, quais características você acredita que há a necessidade de desenvolver enquanto psicólogo escolar?

