



UnB

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

**PESQUISA-INTERVENÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR: MEDIAÇÃO
ESTÉTICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA E RESSIGNIFICAÇÃO
IDENTITÁRIA**

Thiago Lacerda Guimarães

Brasília, junho de 2023



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

**PESQUISA-INTERVENÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR: MEDIAÇÃO
ESTÉTICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA E RESSIGNIFICAÇÃO
IDENTITÁRIA**

Thiago Lacerda Guimarães

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, área de concentração Processos Educativos e Psicologia Escolar.

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

Brasília, junho de 2023

Esta pesquisa recebeu o apoio institucional da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF/EAPE), por meio de afastamento remunerado para estudos (DODF 01/03/2021, DODF 21/12/2022 e DODF 04/01/2023, Processo nº 00080-00225574/2020-52).



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

Dissertação de mestrado aprovada pela seguinte banca examinadora:

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

Prof.^a Dr.^a Mara Aparecida Lissarassa Weber – Membro
Centro Universitário de Brasília

Prof.^a Dr.^a Renata Muniz Prado Basto – Membro
Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília

Dr. Frederico Guerreiro Ferreira – Membro Suplente
Universidade Federal de Catalão

Brasília, junho de 2023

Agradecimentos

À Deus toda honra e toda a glória, pela oportunidade de vivenciar suas bênçãos e misericórdias no dia-a-dia. Deus é bom o tempo todo.

À minha esposa Cibele e meus filhos, Sarah e Rafael, que vivenciaram, contribuíram, sofreram, incentivaram e possibilitaram a realização desse momento. Amo vocês!

À professora Claisy, que me ensinou muito mais que conteúdo, me proporcionando uma jornada de conscientização e desenvolvimento, com generosidade e parceria em todos os momentos. Obrigado por tudo!

À minha mãe, Maria José, que foi tantos papéis ao mesmo tempo, ao meu pai, Genário e ao meu irmão, Daniel.

À minha sogra Celeste e cunhado Weber, que são minha mãe e irmão, me incentivando à conclusão desse processo. Ao pr. Ramalho Medeiros, grande incentivador de aprofundamento de estudos, líder e amigo.

Às psicólogas escolares de Sobradinho, todas, de antes, de agora e de amanhã. Obrigado pela parceria, incentivos e desenvolvimentos! Juntos criamos os sentidos que nos mobilizam.

Sissa, obrigado pela oportunidade de ter vivenciado suas dúvidas, avanços e certezas em transformar a realidade por uma atuação ética e corajosa.

À Thaysa Cacau, grande parceira e incentivadora do processo de pesquisa.

Às pedagogas do SEAA de Sobradinho, obrigado pelos ensinamentos, parceria e confiança!

À profa. Mara Weber, que me deu a oportunidade de compartilhar experiências profissionais na minha IES, e estimula o avanço da Psicologia Escolar no DF.

À professora Renata Muniz que, gentilmente, aceitou o convite para composição da banca de defesa.

Ao Dr. Frederico Guerreiro, que tive a honra de acompanhar no processo de doutoramento e agora participa, generosamente, na minha banca de mestrado. Muito obrigado pela sua cordialidade, gentileza e generosidade.

À professora Denise Fleith que, generosamente, compartilhou seus conhecimentos e contribuiu para minha formação.

Às mestrandas, doutorandas e pós-doutorandas do PGPDE, em especial à Ellis, Fabiana, Luiza, Marina, Wendy, Thaisa e Rhaisa, com quem pude compartilhar as vitórias e angústias, conhecimentos e dúvidas ao longo desse processo de desenvolvimento.

À GSEAA, em especial ao meu amigo e gerente Leonardo Nunes. Obrigado pelo incentivo e modelos, desbravando novas possibilidades e corajosamente enfrentando desafios em prol da Psicologia Escolar na SEEDF.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito, por incentivar a formação continuada de seus servidores através da EAPE e da concessão de afastamento remunerados para estudos.

À Universidade de Brasília, referência no desenvolvimento científico no país.

À secretaria do PGPDE, sempre solícita e disponível para auxiliar nas demandas discentes.

Resumo

A atuação do psicólogo escolar no contexto brasileiro é marcada por lacunas nos cursos de graduação que, frequentemente, não privilegiam disciplinas, ênfases ou estágios específicos na área. Na busca por superar essa realidade vem sendo defendida a formação continuada para o desenvolvimento de competências técnicas e transversais que potencializem a prática profissional crítica, conscientizadora, emancipatória e com foco em ações institucionais e coletivas, como apontam pesquisas e literatura contemporâneas. Considera-se que, em experiências formativas com esses objetivos, há a possibilidade de conscientização e da ressignificação identitária dos participantes pelas vivências e afetos que circulam durante esses processos. Este estudo apresentou uma pesquisa-intervenção que oportunizou formação continuada na perspectiva da Psicologia histórico-cultural para ressignificação da identidade e da atuação institucional de psicólogas escolares da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). As sete participantes integravam as Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA) da SEEDF na cidade de Sobradinho/DF. As percepções identitárias e a atuação das psicólogas foram transformadas durante o processo formativo, por meio de encontros que utilizaram diversos instrumentos e procedimentos construídos coletiva e processualmente. Como inovações metodológicas na pesquisa-intervenção, destacaram-se: elaboração de vídeos mobilizadores autorais; criação de Encontros de Desenvolvimento Coletivo (EDC); construção de um banco de mediações estéticas favorecedoras de ressignificações identitárias; autoria de materialidades estéticas pelas participantes; participação ativa do pesquisador como sujeito da pesquisa. As análises das interlocuções e reflexões ocorridas durante os encontros de formação revelaram seis zonas de sentidos que indicaram, como resultados transversais, a ressignificação identitária e a conscientização de mudanças nas práticas profissionais coadunadas à perspectiva de atuação crítica, institucional, coletiva e fundamentada pela Psicologia histórico-cultural. As conclusões

destacaram a metodologia e a produção de conhecimento inovadoras para utilização na prática profissional e na ampliação de pesquisas sobre formação continuada em Psicologia Escolar.

Palavras-chave: Psicologia Escolar; pesquisa-intervenção; formação continuada; mediação estética; atuação profissional.

Abstract

The practice of the school psychologist in the Brazilian context is marked by gaps in undergraduate courses that often do not focus on disciplines, emphases or specific skills in the area. In the quest to overcome this reality, continuing education has been advocated for the development of technical and transversal competences that enhance critical, awareness-raising, emancipatory professional practice, focusing on institutional and collective actions, such as contemporary research and literature. It is considered that, in formative experiences with these objectives, there is the possibility of raising awareness and redefining the identity of the participants through the experiences and affections that circulate during these processes. This study presented an intervention-research that provided opportunities for continuing education from the perspective of historical-cultural Psychology to redefine the identity and institutional role of school psychologists from the Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). The seven participants were part of SEEDF's Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA) in the city of Sobradinho/DF. The identities perception and the work of the psychologists were transformed during the development process, through meetings that used various instruments and procedures. As methodological innovations in intervention-research, the following stood out: elaboration of authorial mobilizing videos; creation of Collective Development Meetings (EDC); construction of a bank of aesthetic mediations that favor identity reframing; authorship of aesthetic materialities by the participants; active participation of the researcher as a research subject. The analysis of the interlocutions and reflections that took place during the training meetings revealed six zones of meanings that indicated, as transversal results, the redefinition of identity and the awareness of changes in professional practices in line with the perspective of critical, institutional, collective action and based on historical Psychology-cultural. The conclusions highlighted the innovative methodology and production of knowledge for use in

professional practice and in the expansion of research on continuing education in School Psychology.

Keywords: School Psychology; intervention research; continuing education; aesthetic mediation; professional practice.

Lista de Tabelas

1.	Quantidade de produções encontradas por base de dados e descritores	47
2.	Produções sobre o perfil, formação continuada e necessidades formativas em Psicologia Escolar	48
3.	Produções sobre o perfil profissional	50
4.	Produções com propostas de formação continuada em psicologia Escolar	55
5.	Produções sobre as necessidades formativas de psicólogas Escolares	63
6.	Regiões Administrativas - RAs do Distrito Federal	93
7.	Quantidade de psicólogas, escolas e matrículas por CRE	96
8.	Tipos e quantidades de UEs da CRE Sobradinho	99
9.	Caracterização das participantes	102
10.	Planejamento dos encontros de desenvolvimento coletivo (EDC)	108
11.	Temas por encontro de desenvolvimento coletivo (EDC)	117
12.	Vídeos mobilizadores autorais	118
13.	Zona de Sentidos 1 constituída no 1º EDC	128
14.	Zona de Sentidos 2 constituída no 1º EDC	131
15.	Zona de Sentidos 3 constituída no 2º EDC	140
16.	Zona de Sentidos 4 constituída no 3º EDC	154
17.	Zona de Sentidos 5 constituída no 4º EDC	163
18.	Zona de Sentidos 6 constituída nos EDCs	166
19.	Zonas de Sentidos constituídas na pesquisa-intervenção.	181

Lista de Figuras

1.	Primeira produção estética autoral da P4.	166
2.	Primeira produção estética autoral da P3.	167
3.	Primeira produção estética autoral da P1.	167
4.	Primeira produção estética autoral da P2.	168
5.	Primeira produção estética autoral do PP.	169
6.	Primeira produção estética autoral da P7.	170
7.	Segunda produção estética autoral da P3.	171
8.	Segunda produção estética autoral da P1.	171
9.	Segunda produção estética autoral da PP.	172
10.	Segunda produção estética autoral do P4.	173
11.	Terceira produção estética autoral da P1.	173
12.	Terceira produção estética autoral da P4.	174
13.	Segunda produção estética autoral da P2.	176
14.	Terceira produção estética autoral do PP.	177

Sumário

Agradecimentos	iv
Resumo	vi
Abstract	viii
Lista de Tabelas	x
Lista de Figuras	xi
Introdução	14
I – Da Psicologia Crítica à Psicologia Escolar na Perspectiva Institucional	23
Psicologia Crítica	23
Psicologia Escolar	25
Psicologia Histórico-Cultural	31
Identidade e Perfil Profissional na Perspectiva Histórico-Cultural	40
II – Revisão da Literatura	46
Perfil e Formação Continuada	46
Perfil profissional	50
Propostas de formação continuada	54
Identificação de necessidades formativas	62
III – Questões de Pesquisa e Objetivos do Estudo	77
Questões de pesquisa	78
Objetivo geral e Objetivos específicos	78
IV – Pressupostos Teórico-Metodológicos	79
Pesquisa qualitativa na perspectiva histórico-cultural	80
Psicologia Escolar no DF	80
Contexto da pesquisa	86
Cenário de pesquisa	92
Participantes da pesquisa	98
Procedimentos para construção de informações	100
Procedimentos para análise das informações	102
V – Resultados, Análises e Discussões	113
1º Encontro de Desenvolvimento Coletivo	116
Preparação do 1º EDC	121
Dinâmica do 1º EDC	121
2º Encontro de Desenvolvimento Coletivo	125

Preparação do 2º EDC	135
Dinâmica do 2º EDC	135
3º Encontro de Desenvolvimento Coletivo	137
Preparação do 3º EDC	147
Dinâmica do 3º EDC	148
4º Encontro de Desenvolvimento Coletivo	150
Preparação do 4º EDC	158
Dinâmica do 4º EDC	159
Análise Integrativa	161
Zonas de Sentidos: transversalizações e desenvolvimentos	161
VI – Considerações Finais	181
Referências	189
Lista de notas de rodapé	194
Anexos	210
Anexo 1. Folder de Apresentação da pesquisa	212
Anexo 2. Termo de consentimento livre e esclarecido TCLE	213
Anexo 3. Questionário inicial	214
Anexo 4. Parecer consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa	216
Anexo 5. Autorização para realização de pesquisa na SEEDF	221
Anexo 6. Tabela integrada de mediações estéticas utilizadas	222
Anexo 7. Experimentos reinterpretados de Luria (1976/2017)	223

Introdução

A atuação da psicóloga escolar¹, suas práticas, potencialidades e responsabilidades são objeto de produções acadêmicas e normativas técnicas que indicam um perfil complexo, composto por competências específicas para a atuação institucional, transformadora, crítica, reflexiva, consciente e conscientizadora (Aquino et. al. 2015; Araujo, 2003; Araujo & Almeida, 2003, 2016; Cacau, 2016; Cavalcante, 2015, 2019; Cavalcante & Braz-Aquino, 2019; Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2022; Feitosa & Marinho-Araujo, 2018, 2021; Fortes, 2014; Freitas, 2017; Galvão & Marinho-Araujo, 2019; Guzzo, 2003, 2005; Libâneo, 2015; Lopes & Silva, 2018; Marinho-Araujo, 2005, 2007, 2014a, 2016, 2017; Marinho-Araujo & Almeida, 2016; Mitjans Martinez, 2003; Nunes, 2016; Governo do Distrito Federal [GDF], 2010; M. J. Silva; 2019). Alguns desses autores evidenciaram que o perfil da psicóloga escolar é composto por competências técnicas e transversais que oportunizam uma atuação consciente e intencional nos complexos e dinâmicos contextos educacionais (Araujo, 2003; Marinho-Araujo, 2005; Cacau, 2019; Fortes, 2014; Marinho-Araujo, 2016, 2017; Marinho-Araujo & Almeida, 2016; Nunes, 2016).

As pesquisas e literatura na área contribuem para maior clareza teórica para a fundamentação da atuação em Psicologia Escolar, especialmente quanto às concepções de desenvolvimento humano na perspectiva da Psicologia histórico-cultural e à apropriação da atuação crítica e institucional, indicadas como necessárias a um aperfeiçoamento formativo permanente (Aquino et. al., 2015; Cavalcante, 2015, 2019; Cavalcante & Braz-Aquino, 2019; Feitosa & Marinho-Araujo, 2018; Galvão & Marinho-Araujo, 2019; Lopes & Silva, 2018; Marinho-Araujo & Almeida, 2016; Marinho-Araujo et. al., 2022; Sant’Ana et. al., 2022; L. A. V. Silva, 2015; M. J. Silva, 2019). Os estudos indicam que, para ser um psicólogo escolar,

¹ Optou-se, nesta pesquisa, usar preferencialmente a nomenclatura **psicóloga**, considerando que a pesquisa do Conselho Federal de Psicologia (2022) identificou que 79,2% das profissionais de psicologia no país se identificam com o gênero feminino.

não basta estar em um contexto educativo. É necessário que, para além da formação inicial em cursos de Psicologia, sua atuação seja intencionalmente embasada nos pressupostos críticos da área de Psicologia Escolar.

Defende-se, apoiado em Marinho-Araujo (2016), que a especificidade da atuação profissional em Psicologia Escolar deve ser orientada à realização de intervenções coletivas e relacionais, visando a conscientização e emancipação dos sujeitos que se relacionam e trabalham nos contextos escolares (Dutra-Freitas & Marinho-Araujo, 2018; Feitosa & Marinho-Araujo, 2018, 2021; Freitas, 2017; Galvão & Marinho-Araujo, 2019; Marinho-Araujo, 2007, 2014a, 2016; Marinho-Araujo et. al., 2022; Marinho-Araujo & Almeida, 2005, 2007, 2014, 2015; Mendes, 2011; Mendes & Marinho-Araujo, 2016; Nunes, 2016; L. A. V. Silva, 2015). Especificamente no Distrito Federal, a Psicologia Escolar é foco e referência em estudos da área, principalmente por sua presença formalizada no sistema público de ensino desde 1968 (Araujo, 2003; Cavalcante, 2019; Freitas, 2017; GDF, 2010; Neves, 2001; Nunes, 2016; L. A. V. Silva, 2015).

Entretanto, nem sempre, nesses mais de 50 anos, a intervenção institucional e coletiva guiou as práticas dessas profissionais. Nos últimos 20 anos, pesquisas foram desenvolvidas por professoras do Laboratório de Psicologia Escolar da UnB², com o objetivo de evidenciar a potencialidade dessa perspectiva na transformação da criticada atuação que focava, exclusivamente, ações individualizantes, normativas, adaptacionistas, que psicologizavam e medicalizavam questões de origem pedagógica. Entre essas pesquisas, destacam-se as que desenvolveram formação continuada com os psicólogos escolares que atuam na Secretaria de Educação do Distrito Federal, fundamentadas na Psicologia histórico-cultural e orientadas à Psicologia Escolar crítica e institucional (Araujo, 2003; Cavalcante, 2019; Freitas, 2017;

² O detalhamento e a contextualização histórica das atividades realizadas pelo Laboratório de Psicologia Escolar da UnB serão apresentados no capítulo 4, especialmente relacionados à Psicologia Escolar na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e às Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem.

Matos, 2019; Neves, 2001; Neves & Marinho-Araujo, 2006). Nesses processos formativos, as pesquisadoras utilizaram metodologias inovadoras, especialmente a mediação estética (Cavalcante, 2019; Freitas, 2017; Mendes, 2011).

A defesa teórica por uma atuação institucional e coletiva (envolvendo todos os atores e comunidade educativa), aliada às metodologias participativas (pesquisa-intervenção, formação em serviço, etnografia virtual e outras), tornaram a Psicologia Escolar da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) diferenciada no país, não só por sua história e quantidade de profissionais (atualmente, cerca de 150 psicólogas escolares são servidoras efetivas da SEEDF), mas pela característica de atuação em uma perspectiva crítica e coletiva (Cavalcante, 2019; Fortes, 2014; Freitas, 2017; Feitosa & Marinho-Araujo, 2018; Marinho-Araujo, 2021; L. A. V. Silva, 2015, Neves, 2015; Nunes; 2016).

As psicólogas escolares trabalham no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA), composto por Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA) e vinculadas à Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Considerando o início da atuação de psicólogas na rede pública de ensino do DF, em 1968, até a publicação da Orientação Pedagógica do SEAA, em vigor desde 2010 (SEEDF, 2010), o paradigma da atuação destes profissionais avançou, inicialmente de um foco clínico, no diagnóstico e na culpabilização individual de estudantes pela queixa escolar, para valorizar uma perspectiva de atuação institucional, relacional e preventiva, evidenciando a potência dos sujeitos e o engajamento coletivo (Freitas, 2017; Marinho-Araujo et. al. 2011; Nunes, 2016). O avanço da Psicologia Escolar crítica no DF tem grande influência a partir das produções acadêmicas de Araújo (1995, 2003), Marinho-Araujo (2005, 2010, 2014a, 2015) e Neves (1994, 2001, 2015).

Em 2014, por meio de concurso público, eu passei³ a fazer parte desse grupo de psicólogos escolares da SEEDF, atuando em escolas da cidade de Sobradinho/DF. Naquele período, percebi que, mesmo com esse profícuo histórico de desenvolvimento da Psicologia Escolar na perspectiva crítica e institucional no DF (e, atualmente, também em outras regiões do país), alguns desafios ainda persistiam. Desde a lacuna na minha formação inicial, onde não vivenciei disciplinas nem conteúdos que me aproximassem da Psicologia Escolar, à dúvida sobre o que se fazia na EEAA, sobre o que, aonde, com quem e como atuaria, me impulsionaram à busca por respostas a tais questionamentos.

Estudei Psicologia no Centro Universitário de Brasília, onde concluí o curso em 2007 e, após atuar nas áreas organizacional e clínica, ingressei na SEEDF. Ao iniciar minha trajetória como psicólogo escolar, fui responsável por três escolas como itinerante⁴ na Região de Sobradinho/DF, junto com outras psicólogas escolares, onde e com quem comecei a me inteirar das premissas da Psicologia Escolar. As demandas da escola por avaliações, a pressão por diagnósticos às inúmeras queixas escolares e a inquietação sobre os sentidos da atuação nos mobilizaram à união, quase como uma necessidade de sobrevivência profissional.

Como política de formação continuada da SEEDF, é designado um turno de trabalho no qual os profissionais podem dedicar-se, exclusivamente, às opções de aperfeiçoamento profissional ofertadas pela instituição. Para as profissionais da EEAA, essa formação ocorre às sextas-feiras, no turno matutino, no denominado “Encontro de Articulação Pedagógica (EAP)”. Esse espaço é resultado de uma luta política de psicólogas e pedagogas que integram as EEAA para a constituição de espaços e tempos que permitissem a discussão,

³ Nesse trecho da introdução incluo meu memorial, apresentando a narrativa da minha trajetória profissional na primeira pessoa.

⁴ As psicólogas escolares da EEAA eram responsáveis pela atuação em várias escolas concomitantemente, em forma de rodízio, até 2020, quando a Portaria nº 03/2020 (GDF, 2020), em seu art. 74, parágrafo 1º definiu que “Os Pedagogos e Psicólogos serão distribuídos e lotados, segundo os critérios estabelecidos nesta Portaria, e atuarão em 01 (uma) unidade escolar”.

aprofundamento e compartilhamento sobre as especificidades do Serviço e tempo para planejar e organizar suas atividades. Na busca por aprofundarmos os conhecimentos específicos sobre a atuação em Psicologia Escolar, o grupo das psicólogas escolares de Sobradinho reivindicou que houvesse EAP voltados exclusivamente para as psicólogas; conquistamos essa reivindicação, e, após autorização institucional, nós, psicólogos dessa EEAA, passamos a nos reunir, quinzenalmente ou mensalmente, em alguma das escolas de Sobradinho.

Nesse processo, fomos nos constituindo profissionalmente, buscando modelos de atuação que divergiam das constantes queixas individualizadas sobre as dificuldades de escolarização e supervalorização de diagnósticos. Apesar da atuação das psicólogas escolares na SEEDF se nortear pela Psicologia Escolar crítica e institucional, embasada na Psicologia histórico-cultural (GDF, 2010), era necessária não só uma escolha, tanto na esfera individual quanto na coletiva, por esse modelo de atuação, mas, uma consciente preparação para desenvolver, com competência e criticidade, essa prática coletiva.

Com os EAP, novas possibilidades identitárias e de atuação foram se constituindo coletivamente, à medida que nos aprofundávamos em relação às concepções que norteiam a atuação das psicólogas escolares na SEEDF. As demandas e conflitos presentes nos contextos escolares permaneciam; porém, o modo de enfrentamento, mais embasado e partilhado entre as psicólogas, favoreceu novas vivências e conquistas na busca por uma atuação crítica e institucional.

Em 2015, com a oportunidade de participar de uma formação continuada oferecida pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE⁵), conheci

⁵ A Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação do Distrito Federal (EAPE) tem a finalidade de promover: (a) formação continuada por diferentes meios e parcerias; (b) orientar e acompanhar projetos relacionados à formação continuada nas escolas; (c) elaborar e publicar pesquisa como princípio formativo e sobre os desafios da educação pública no DF; e (e) emitir pareceres técnico pedagógicos de cursos propostos por instituições privadas para progressões funcionais. Há oferta, semestralmente, de diversos cursos,

pesquisadores como o Leonardo Vieira Nunes, psicólogo escolar da SEEDF, e a professora Dr^a. Claisy Maria Marinho-Araujo, do Instituto de Psicologia da UnB. Ambos se dedicavam, no trabalho de formação continuada de psicólogos, à construção de conhecimento e realização de ações conscientizadoras, emancipatórias, humanizadoras e factíveis em Psicologia Escolar. As vivências e aprendizados daquele período possibilitaram conhecer, ampliar e ressignificar minhas concepções sobre o processo de escolarização e as oportunidades para a atuação profissional na perspectiva institucional.

De 2016 a 2020, assumi o papel de coordenador intermediário (CI)⁶ do SEAA de Sobradinho/DF. Essa decisão teve grande influência dos anseios compartilhados pelo grupo de psicólogas nos EAP. Nesse espaço, eram frequentes a discussão e a indicação da necessidade de uma liderança que fortalecesse a atuação institucional das EEAA. Foram o apoio e o incentivo das colegas psicólogas escolares que me mobilizaram a aceitar o cargo de coordenador.

Com essa nova perspectiva, foi possível ampliar e divulgar o trabalho das especificidades de atuação das profissionais das EEAA em diferentes escolas e setores da SEEDF. A função também me possibilitou conhecer a realidade das psicólogas escolares de outras regiões do DF e o funcionamento político-administrativo da Secretaria de Educação. Em 2016, o psicólogo escolar Leonardo Vieira Nunes se desvinculou da EAPE e assumiu a então recém estruturada Gerência do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (GSEAA), aproximando os psicólogos que também exerciam a função de coordenadores intermediários para a discussão e planejamentos coletivos, visando favorecer uma prática

presenciais ou online, sobre vários temas ligados à educação e à legislação (Portaria nº 80, de 27 de janeiro de 2023, GDF, 2023).

⁶ A coordenação intermediária do SEAA é regida pela Portaria nº 81, de 06 de março de 2017, e tem, entre outras, a responsabilidade de coordenar, orientar e supervisionar as atividades da EEAA nas escolas e regiões de sua responsabilidade. O coordenador intermediário (CI) é o elo de ligação das demandas das EEAA nas escolas com outros setores da SEEDF, como as unidades locais, gerências e subsecretarias.

mais crítica e fundamentada do Serviço nas escolas.

Com a articulação da GSEAA, em conjunto com os demais coordenadores intermediários, foi possível o avanço das discussões sobre a atuação, legislação e formação da EEAA. Em 2019 foi realizado o primeiro Fórum do SEAA, presencialmente na EAPE, se tornando um evento formativo anual desde então para todas as equipes. Em 2020, pela necessidade e oportunidade de formação continuada no período pandêmico (Marinho-Araujo et. al. 2022), foram realizadas, na modalidade online pelo canal do Youtube da GSEAA, jornadas pedagógicas, entrevistas com pesquisadores e orientações para a atuação, oferecendo rica formação continuada para as EEAA. Essas e outras mobilizações possibilitaram conquistas históricas para a categoria no DF, como o fim da atuação pela itinerância (GDF, 2021), a realização de fóruns temáticos sobre as práticas das equipes e maior clareza sobre as atividades desempenhadas pela equipe. Um dos importantes desdobramentos dessas articulações profissionais e políticas foi a ocorrência, em 2016 e 2022, de concursos públicos para psicólogas escolares.

Nas trocas de experiências, anseios e desafios vivenciados junto aos coordenadores intermediários, foi possível perceber falas frequentes sobre as dificuldades das EEAA locais em adotar a perspectiva institucional e afastarem-se de práticas clínicas e individualizantes nas escolas. Outro tema relatado era a dificuldade dos atores escolares em compreender o foco do Serviço; por não compreenderem as especificidades e potencialidades da atuação coletiva, pressionavam as profissionais de psicologia por diagnósticos que justificassem as dificuldades de escolarização. Esse cenário também era comum na minha realidade em Sobradinho.

Nos quatro anos que estive na coordenação, era frequente a necessidade de explicar e, às vezes, justificar a atuação das EEAA na perspectiva institucional e fundamentada na Psicologia histórico-cultural para diversas escolas, gestores, diretores, chefes e até para

alguns profissionais da própria EEAA. Eram ainda muito presentes no universo escolar, e entre as profissionais das equipes, a responsabilização individualizada e a medicalização como resposta para as dificuldades de alguns estudantes. O foco no fracasso escolar, mesmo com a multiplicidade de produções científicas e orientações legais apontando para uma outra perspectiva de ação, era um dos principais desafios vivenciados por mim e relatados por algumas colegas psicólogas e pedagogas.

Em meados de 2020, não sendo mais coordenador do SEAA, considerei a possibilidade da realização do mestrado acadêmico para aprofundar os estudos e ampliar as possibilidades de compreensão e atuação em Psicologia Escolar. Fui aprovado na seleção do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar da Universidade de Brasília (UnB) para cursar mestrado acadêmico a partir do 2º semestre letivo de 2020, que ocorreu em 2021. Naquele período, a UnB se ajustava a uma nova organização pedagógica e administrativa, com consequências no calendário, em decorrência da pandemia global por um novo Coronavírus - *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2 – SARS-CoV-2*, também denominado COVID – 19.

Meu interesse principal no mestrado foi desenvolver uma pesquisa-intervenção para investigar, de forma qualitativa, dinâmica e processual, a formação continuada como estratégia metodológica para o desenvolvimento de competências e o fortalecimento da identidade de psicólogas escolares. Essa intenção surgiu a partir da interrelação entre a minha experiência pessoal e o desejo de corroborar com a atuação das colegas em uma efetiva perspectiva institucional, visando promover processos de conscientização nos atores educacionais. Espera-se que essa pesquisa potencialize o desenvolvimento humano adulto das psicólogas escolares para, além dos conhecimentos teóricos e técnicos, ampliem a conscientização de papéis e a constituição de sentidos para a atuação profissional coletiva. Busca-se, ainda, ampliar o escopo teórico e metodológico acerca de processos de formação

continuada, com possibilidade de aplicação pelas profissionais em seus contextos de atuação e no planejamento de propostas formativas em diferentes áreas.

Essa dissertação foi organizada em seis capítulos. O primeiro capítulo se dedica à apresentação da fundamentação teórica em Psicologia Escolar na perspectiva crítica, embasada pela Psicologia histórico-cultural e orientada à atuação institucional. O segundo capítulo é dedicado à revisão de produções científicas em bases de dados nacionais relacionadas à Psicologia Escolar e à formação continuada. O terceiro capítulo apresenta a definição do problema de pesquisa e os objetivos.

O quarto capítulo descreve a metodologia e os referenciais teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa e pesquisa-intervenção, orientadoras da investigação. São apresentados o contexto histórico da Psicologia Escolar no DF, o cenário e as participantes do estudo, com detalhamento dos procedimentos para construção, interpretação e análise das informações constituídas no processo de pesquisa. O quinto capítulo é dedicado à apresentação e discussão dos resultados, com análise dos encontros da pesquisa-intervenção. O sexto e último capítulo apresenta as considerações finais do estudo evidenciando as construções de conhecimento originadas da pesquisa, desdobramentos e sugestões para investigações futuras. Ao final, são relacionadas as referências bibliográficas e anexos.

Capítulo I

Da Psicologia Crítica à Psicologia Escolar na Perspectiva Institucional

Esse capítulo se propõe a apresentar alguns dos elementos que fundamentam a Psicologia Escolar na perspectiva crítica e institucional, embasada nos preceitos da Psicologia histórico-cultural. Essas teorias orientam a atuação das psicólogas escolares das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA), da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), por meio de uma política pública que, desde 2010, oferece diretrizes para a atuação profissional. Será, também, apresentada a revisão da literatura sobre o perfil profissional da psicóloga escolar, as necessidades de formação continuada e propostas formativas relacionadas à área.

Psicologia Crítica

A Psicologia hegemônica tem sua origem atrelada ao surgimento e fortalecimento do capitalismo no mundo ocidental, tendo na Europa seu nascimento e nos Estados Unidos seu desenvolvimento (Parker, 2009). Com essa influência, a Psicologia incorporou, em suas práticas e concepções, os mesmos ideais dominantes da época, com redução e distorção da compreensão da subjetividade e atividade humana a processos de individualização, psicologização e naturalização, minimizando, especialmente, as diferenças individuais, ao criar padrões de normalidade e, conseqüentemente, seus desvios (Parker, 2009).

Em oposição à visão individualizada dos sujeitos, a Psicologia Crítica defende a reconstrução da ciência psicológica colocando-a a serviço da constituição de uma sociedade mais igualitária, inclusiva e humanizadora, confrontado os padrões normativos para oportunizar mudanças e avanços sociais (Martín-Baró, 1996; Parker, 2009). Martín-Baró (1996), ao propor a Psicologia da Libertação, critica a origem e as definições “genéricas”, oriundas de outros países, sobre o papel do psicólogo e as especificidades sociais e culturais de seus contextos geopolíticos na constituição dos sujeitos. O autor convoca os profissionais

de Psicologia a desnaturalizarem seus supostos conhecimentos e práticas normatizadoras para que seja possível uma imersão e transformação das realidades sociais de povos injustiçados, aos quais os psicólogos, frequentemente, não integram ou reconhecem em sua atuação (Martín-Baró, 1996).

O autor, reportando aos contextos de opressão comuns aos países latinoamericanos, teceu críticas aos psicólogos que dedicavam sua atenção aos setores mais abastados, por meio de atuações individualizadas, ignorando os fatores sociais e servindo aos interesses da ordem social e econômica estabelecida, que reproduzia o sistema vigente, com privilégios e exclusão. Martín-Baró (1996) indicou o retorno às origens da Psicologia, reorientando a prática psicológica à consciência humana. Para ele, o *que fazer* do psicólogo deve estar voltado para a tomada de consciência pelos sujeitos, em busca da: (a) transformação das pessoas pela modificação de suas realidades, possível apenas pelo diálogo, não pela imposição; (b) gradual decodificação do seu mundo, percebendo os mecanismos opressores e desumanizadores que alienam os sujeitos e naturalizam as injustiças e desigualdades; (c) constituição de novos saberes dos sujeitos sobre suas realidades, sobre e si e sobre sua identidade social, conscientizando-se das possibilidades de transformação e de seu papel ativo nas relações sociais.

A atuação dos psicólogos voltada à conscientização busca transformações coletivas da realidade, em contraponto às ações individualizantes, que se coadunam a uma compreensão passiva de desenvolvimento humano. Nessa abordagem, os profissionais devem problematizar perspectivas teóricas que corroboram com as desigualdades e injustiças sociais e as implicações dessas concepções em suas práticas (Parker, 2009).

Na área escolar, Martín-Baró (1996) acreditava que os psicólogos escolares deveriam realizar atividades que, para além dos conteúdos curriculares, favorecessem o desenvolvimento da crítica e a confrontação da realidade social, visando a constituição de

sujeitos conscientes. Na busca por essa conscientização, a Psicologia Crítica se caracteriza por ações práticas e elaborações teóricas que denunciam e procuram romper a relação da Psicologia com as formas de opressão dos sujeitos, encontrando na escola um local potencialmente favorável às mudanças sociais (Carvalho & Marinho-Araujo, 2010; Marinho-Araujo, 2014c; Marinho-Araujo & Almeida, 2014). A escola, ainda que tenha em seu interior estruturas opressoras, possui, em contraponto, inúmeras possibilidades de emancipação dos sujeitos, se constituindo como contexto privilegiado para o desenvolvimento da consciência e criticidade das pessoas sobre o seu papel social e potencial de transformação de injustiças e alienação (Marinho-Araujo e Almeida, 2014).

Psicologia Escolar

A Psicologia Escolar, como área de atuação, pesquisa e produção de conhecimento, é foco de diversas publicações que reiteram sua relevância e especificidade (Aquino et. al. 2015; Araujo, 2003; Araujo & Almeida, 2003; Cacau, 2016; Cavalcante, 2015, 2019; Cavalcante & Braz-Aquino, 2019; Feitosa & Marinho-Araujo, 2018, 2021; Ferreira, 2022; Fortes, 2014; Freitas, 2017; Galvão & Marinho-Araujo, 2019; Guzzo, 2003, 2005; Lopes & Silva, 2018; Marinho-Araujo, 2005, 2007, 2014a, 2016, 2017; Marinho-Araujo & Almeida, 2014, 2016; Mitjans Martinez, 2003; Nunes, 2016; L. A. V. Silva, 2015; M. J. Silva, 2019). Esses estudos são divulgados por meio de teses, dissertações, livros, artigos científicos, entre outras, favorecendo a ampliação e desenvolvimento do conhecimento da área.

Entretanto, apesar de sua profícua produção, a Psicologia Escolar não tem atraído muitas profissionais para integrá-la. Em 2010, segundo pesquisa realizada pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) e pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP), apenas 9,8% das profissionais do país atuavam na área escolar, enquanto 53% estavam na área clínica (Andrada et. al., 2018). Em novo e recente recenseamento nacional pelo CFP (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2022), houve uma

tímida elevação na quantidade de profissionais atuantes na Psicologia Escolar, representando 11,2% dos psicólogos. Ao comparar-se com o Censo que havia sido realizado em 1988 (CFP, 1988), quando 47,6% das psicólogas declararam dedicação a área, houve considerável esvaziamento na quantidade de profissionais ao longo dessas mais de três décadas. Em 2022, a Psicologia Escolar também foi identificada com a maior taxa de abandono de profissionais (57,4%), que migram, em sua maioria, para a Psicologia Clínica, representativa de 73,1% das atuações dos psicólogos no país (CFP, 2022). Os dados apontam que a área escolar tem capacidade de atração de profissionais, porém mais da metade delas não permanecem nessa atuação.

As atividades mais realizadas pelas psicólogas escolares são: ensino (14%), acolhimento psicológico (13,1%) e intervenções no âmbito escolar (12,6%). Além dessas, elas relataram realizar pesquisa (10,1%), avaliação psicológica (9,8%), escuta (9,7%), palestras (9,6%), orientação psicológica (6,5%), psicoeducação (5,7%), supervisão profissional (5,3%) e orientação vocacional (4,9%) (CFP, 2022). Quando somadas, as atividades de ensino e pesquisa correspondem a 24,1% das atividades das psicólogas escolares.

Entre os fatores possíveis para a identificação das causas da baixa adesão e da alta taxa de abandono dos psicólogos escolares, pode-se inferir, como um forte indicador, a forma como os cursos de graduação em Psicologia no país enfatizam algumas áreas em detrimento de outras (Andrada et. al., 2018). A formação inicial na área tem privilegiado a abordagem clínica e o atendimento individualizado; mesmo nos estágios e atividades ligadas à área escolar, há ênfase em trabalhos individualizados com queixas de aprendizagem, foco no fracasso escolar e práticas clínicas na escola (Ferreira, 2022).

Para o autor, um local privilegiado de formação profissional teórico-prática nas Instituições de Ensino Superior é o Serviço-Escola que, de acordo com sua pesquisa, se

orienta predominantemente a uma formação clínica e com foco em atendimentos individualizados. A realização de atividades orientadas à clínica na escola remonta aos primórdios da Psicologia, que, como curso de nível superior e prática profissional regulamentada (Brasil, 1962), com justificativas biológicas, médicas ou psicologizantes para explicar as causas do fracasso escolar e de desajustes na aprendizagem, buscando manter adequação e normatização no processo de escolarização (Marinho-Araujo & Almeida, 2014).

Como modelo contra hegemônico à orientação ao fracasso e individualização dos processos de aprendizagem, a Psicologia Escolar, em uma perspectiva crítica, considera as potencialidades dos sujeitos e de suas relações como promotoras de desenvolvimento (Marinho-Araujo, 2010, 2014a; Neves, 2015). Para Marinho-Araujo (2015), a área deve se orientar “... a uma atuação ampliada para todo o contexto institucional da escola, mudando o foco da análise e intervenção: do indivíduo para o coletivo, as dinâmicas relacionais, os aspectos intersubjetivos, as práticas pedagógicas – para muitos” (p. 148).

A autora elaborou, no início dos anos 2000 (Araujo, 2003), um modelo de atuação institucional, caracterizado pela dinamicidade, participação e sistematização da ação profissional de psicólogos escolares inseridos cotidianamente nos contextos educativos, visando a “conscientização e empoderamento coletivo da escola, contextualizado e mediado pelas relações e pelos processos de subjetivação que dialeticamente ressignificam os diversos atores e suas ações” (Marinho-Araujo, 2015, p. 150). Esse modelo de atuação coletiva e institucional da Psicologia Escolar, criado e ampliado por Marinho-Araujo (Araujo, 2003; Marinho-Araujo, 2014a, 2015), é sustentado por quatro grandes dimensões interdependentes: (a) mapeamento institucional; (b) escuta psicológica; (c) assessoria ao trabalho coletivo e; (d) acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem. Não há, entre as dimensões, hierarquia ou sequência, devendo ocorrer de forma integrada e dinâmica, vinculadas às

complexidades e realidades dos contextos escolares, com ressignificações e reorganizações constantes (Araujo, 2003; Marinho-Araujo, 2014a, 2015).

O mapeamento institucional favorece a compreensão da realidade escolar, sendo considerado uma “ação histórica que acompanha, dinamicamente, todas as formas de atuação do psicólogo escolar” (Marinho-Araujo, 2015, p. 152). Essa dimensão contribui para a compreensão, identificação e valorização de características que interferem no processo de ensino-aprendizagem, como inovações, contradições, avanços, reformulações, rupturas e conflitos (Governo do Distrito Federal [GDF], 2010; Marinho-Araujo, 2015). A reflexão sobre esses aspectos permite a reorganização e a renovação das práticas, contribuindo com a atuação intencional e adequada junto à escola e seus atores.

A realização do mapeamento institucional não se materializa na constituição de técnicas padronizadas, pois dinamiza-se pelas especificidades de cada escola e pela intencionalidade das psicólogas em sua realização. Marinho-Araujo (2015) evidenciou algumas possibilidades de ações, como: (a) investigação de influências ideológicas e filosóficas de desenvolvimento e aprendizagem que permeiam a instituição; (b) análise das práticas educativas e concepções que as embasam; (c) discussão acerca das relações entre os sujeitos da escola e com a comunidade; (d) análise dos documentos e legislação escolares para clareza acerca de deveres, papéis, responsabilidades, formas de avaliação, dinâmica, estrutura entre outros aspectos; (e) participação na elaboração da Proposta Pedagógica da escola; (f) análise das características do contexto sociodemográfico; (g) identificação das redes de apoio pública e privada; (h) participação em reuniões e planejamentos da escola; (i) definição de indicadores e diretrizes para os objetivos, conteúdos, avaliações e orientações didáticas para as modalidades de ensino.

Para a compreensão dos aspectos intersubjetivos que ocorrem na instituição, vinculado ao mapeamento institucional, as profissionais devem realizar a escuta psicológica

das vozes institucionais, possibilitando a análise crítica e reflexiva em relação às concepções de desenvolvimento humano, à organização escolar e às proposições de ações junto ao coletivo da escola (Marinho-Araujo, 2015). Para a autora, essa escuta qualificada subsidia a percepção e compreensão das peculiaridades vivenciadas no contexto escolar, permitindo investigá-las e questioná-las para a promoção de conscientização dos atores escolares e das responsabilidades na mediação do desenvolvimento dos estudantes.

Outra dimensão criada pela autora é a assessoria ao trabalho coletivo, entendida como uma ação constante, participativa e contextualizada, inserida no cotidiano da escola. As psicólogas escolares promovem o assessoramento das práticas pedagógicas no que compete ao conhecimento psicológico, com o foco no desenvolvimento humano adulto dos docentes, gestores e demais profissionais, auxiliando na mobilização de ações pedagógicas de sucesso (Marinho-Araujo, 2015). Essa possibilidade de atuação pode favorecer o planejamento intencional de ações de formação continuada, favorecendo a implicação dos demais sujeitos do contexto escolar em constantes e significativos aperfeiçoamentos, visando o desenvolvimento coletivo (Marinho-Araujo, 2014a).

Para mobilizar o envolvimento dos atores escolares no planejamento e na realização de aprofundamentos profissionais nas escolas, a psicóloga deve, primeiramente, se responsabilizar com o seu desenvolvimento, buscando a constituição de competências técnicas, pessoais, interpessoais e éticas (Araujo, 2003, Araujo & Almeida 2003; Marinho-Araujo, 2014a). Ao conscientizar-se de suas necessidades de aperfeiçoamento, a psicóloga pode influenciar a autoavaliação docente acerca do seu perfil, com redirecionamento de práticas pedagógicas e abertura para a constituição de novas competências (Marinho-Araujo, 2015). Entre algumas das possibilidades de ação, a autora sugeriu: (a) habilidades de análise, reelaboração e síntese sobre sua área de conhecimento vinculada ao compromisso com o desenvolvimento global do aluno; (b) competências para a construção de estratégias

interdisciplinares de comunicação e de ação que orientem o trabalho na direção do sucesso escolar; (c) comprometimento com a função politicossocial transformadora da realidade, entendida como uma das funções da escola.

Na atuação institucional proposta por Marinho-Araujo (2015), a dimensão do acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem tem como principal meta o a sensibilização para a criação de uma cultura de sucesso escolar. Nesse acompanhamento, a atuação das psicólogas escolares se orienta à análise e intervenção na relação entre docentes e discentes, entendida como o “... núcleo do processo de ensino-aprendizagem e, por isso, geradora de obstáculos ou avanços à construção do conhecimento pelos alunos” (Marinho-Araujo, 2014a, p. 93). Para que seja possível essa análise, a autora recomenda a observação das dinâmicas de sala de aula e nos demais contextos educativos, focando nas interações e relações sociais que permeiam o contexto escolar e que subsidiarão a atuação profissional.

Assim como a relação professor-estudante, defende-se nessa dimensão a relação psicóloga-docente, que, ao participar dos contextos de escolarização e planejamento das atividades e avaliações do processo de ensino-aprendizagem, favorece a reflexão dos professores sobre suas atuações, corroborando para a constituição de profissionais críticos, reflexivos e criativos (Marinho-Araujo, 2015). Ao refletirem sobre suas práticas e possibilidades reais para a superação das dificuldades nos processos de escolarização, os atores escolares podem perceber ações de sucesso e práticas exitosas, para além da ênfase cristalizada no fracasso escolar.

Ao atuarem institucionalmente, as psicólogas escolares se afastam de concepções que imputam responsabilização das dificuldades do processo de escolarização aos estudantes ou em suas famílias, contribuindo para a conscientização de papéis e responsabilidades dos atores escolares (Marinho-Araujo, 2015). Segundo a autora, nesse modelo institucional as profissionais devem buscar uma prática preventiva, não como ajustamento ou adequações às

expectativas de adaptação, normatização, normalização no processo de escolarização, mas, no planejamento intencional de ações e estratégias para a orientação e incentivo dos processos de conscientização e emancipação dos atores escolares como sujeitos de potência, de realizações exitosas, de sucesso no ensino e nas aprendizagens (Marinho-Araujo, 2015).

Essas dimensões da proposta da atuação institucional não esgotam as possibilidades de ampliação e diversificação da intervenção de psicólogas escolares, mas inspiram o surgimento de novas práticas nos contextos escolares, sendo uma potente opção para o trabalho crítico e político da Psicologia Escolar (Marinho-Araujo, 2015). As ações mobilizadas nesse modelo, embasada na fundamentação de que a constituição humana ocorre pelas relações intersubjetivas, visa a conscientização dos sujeitos pelo grande potencial de provocar mudanças consideráveis e profundas nas práticas pedagógicas (Marinho-Araujo, 2016).

A perspectiva conceitual em Psicologia Escolar adotada nessa pesquisa-intervenção se fundamenta pela proposta teórica de Marinho-Araujo (Araujo, 2003; Marinho-Araujo 2014a, 2015, 2016) quanto à intervenção preventiva, relacional e coletiva da atuação institucional. Coadunada a esse modelo de atuação, a Psicologia histórico-cultural (Vygotsky, 1925/1999, 1931/2012) fornece subsídios teóricos robustos para orientar e fomentar a atuação na perspectiva institucional e o desenvolvimento adulto. A seguir, serão apresentados os pressupostos dessa abordagem teórica.

Psicologia Histórico-Cultural

A atuação em Psicologia Escolar em uma perspectiva preventiva e relacional demanda das profissionais escolhas teóricas que considerem as diversas, complexas e potencialmente constantes oportunidades de aprendizado ao longo da vida dos sujeitos (Freitas, 2017; Marinho-Araujo, 2016; Marinho-Araujo & Almeida, 2014). As concepções sobre o desenvolvimento humano modificam o modo de interpretação e da ação das pessoas

quanto às suas realidades; assim, os fundamentos conceituais e epistemológicos adotados pelas psicólogas escolares transformam o foco e o tipo de intervenção nas escolas.

Na Psicologia Escolar crítica há crescente movimento de reflexões e atuações embasadas na Psicologia histórico-cultural, especialmente quanto à interdependência entre a aprendizagem e o desenvolvimento humano (Cavalcante, 2019; Cavalcante & Braz-Aquino, 2019; Freitas, 2017; Freitas & Marinho-Araujo, 2018; Galvão & Marinho-Araujo, 2019; Marinho-Araujo, 2014a, 2016; Souza, 2016, 2019; Souza & Andrada, 2013; Souza et. al. 2018). Tendo como referencial teórico o psicólogo Vygotsky (1931/2012) e seus colaboradores Leontiev (1978) e Luria (1976/2017), a Psicologia histórico-cultural considera o desenvolvimento humano na articulação interdependente entre a filogênese e a ontogênese. Nessa perspectiva teórica, os sujeitos se constituem por um processo biológico e evolutivo que, em seu desenvolvimento histórico, transformou o homem primitivo em sujeito cultural (Vygotsky, 1931/2012). Ao conceber o ser humano a partir de suas relações sociais e culturais, a perspectiva histórico-cultural se contrapõe às concepções que consideram o desenvolvimento humano de forma inatista, imutável e passiva (Luria, 1976/2017).

Os aspectos biológicos são características comuns e necessárias a todos os sujeitos, porém não são suficientes para a humanização. Para Vygotsky (1931/2012), a filogênese e a ontogênese se entrelaçam, com influências mútuas, originando funções cada vez mais intrincadas, conforme a complexidade das relações e necessidades sociais ao longo da história. A filogênese se define pelo estudo do desenvolvimento da espécie humana e a ontogênese como o desenvolvimento histórico e cultural dos sujeitos. Em seu processo evolutivo, o homem se desenvolveu, em termos psicológicos, de forma historicamente diferenciada dos demais animais. Na ontogênese, o homem constituiu funções psicológicas superiores, que se caracterizam como processos mentais especificamente humanos, constituídas pela interação do sujeito com a realidade, a partir da apropriação cultural dos

elementos historicamente constituídos pela humanidade. Essas funções complexas e superiores, se diferem das funções psicológicas básicas, que se desenvolvem naturalmente; as funções psicológicas superiores são novas formações, diferentes das características biológicas, com leis e regulação distintas, originadas no desenvolvimento histórico e cultural (Vygotsky, 1931/2012).

Nos primórdios da humanidade, a fabricação e as diversas transformações no uso de ferramentas para adequação da vida do homem no mundo natural fizeram com que o ser humano fosse capaz de ultrapassar os objetivos de sobrevivência biológica, principalmente pela partilha de suas descobertas e conquistas com outras pessoas, sofisticando a comunicação e desenvolvendo o trabalho social: um conjunto de ações coletivas com objetivos comuns. Nesse processo histórico, de transformação cultural do mundo natural, o sujeito se humanizou, ou seja, desenvolveu processos psicológicos cada vez mais complexos e sofisticados que marcaram a passagem de um ser primitivo para um ser cultural (Vygotsky, 1931/2012).

Nessa perspectiva de desenvolvimento, a cultura é dialeticamente constituída pelos sujeitos que, por sua vez, são constituídos por ela. As trocas culturais nas interações sociais impregnaram os aparatos neurobiológicos, originando a emergência de funções psicológicas mais complexas; o ser humano passou a dominar seu processo de desenvolvimento por meio da criação e utilização de ferramentas simbólicas para realização do trabalho (Vygotsky, 1931/2012). Esses instrumentos passaram a se constituir como um objeto orientado à realização de operações de trabalho, que têm, além da sua função prática, uma representação social. Leontiev (1978) teorizou que o instrumento não se resume no objeto nem à experiência do indivíduo, pois sua utilização em atividades em determinado trabalho incluiu, historicamente, as práticas sociais.

Na história da humanidade, a sofisticação da utilização dos instrumentos nas interações e no trabalho social mobilizaram o desenvolvimento de um sistema simbólico de signos, para mediar a compreensão, a comunicação e o pensamento (Vygotsky, 1931/2012). O autor destacou o papel do signo como um estímulo criado artificialmente pela humanidade como meio de controle da conduta pessoal e alheia, mediando a relação entre o externo e o interno.

A combinação entre o signo e o instrumento originaram a atividade psicológica superior, como gênese do pensamento e linguagem na base da consciência humana (Marinho-Araujo, 2016). Os signos presentes na linguagem possuem significados diversificados que modificam a conduta humana, e que, segundo Vygotsky (1931/2012), não se manifestam exclusivamente em palavras, mas estão presentes em diferentes símbolos como os algébricos, as obras de arte, a escrita, as fórmulas, os desenhos, os mapas, os diagramas.

O significado desses signos são representações genéricas da realidade, com conceitos partilhados socialmente possibilitando as trocas comunicacionais (Vygotsky, 1931/2012). A criação e emprego dos signos integrou os aspectos coletivos e individuais de representação da realidade, influenciada pelos afetos e emoções presentes nas relações humanas. Para Leontiev (1978) os processos de significação mediam a compreensão do mundo à medida que o sujeito se conscientiza, apoiado na experiência social. Nessa perspectiva de compreensão da realidade, o mesmo significado pode ter diferentes significações para os sujeitos, que podem construir vários sentidos acerca de um mesmo significado.

A partir desses sentidos constituídos na trajetória histórica e cultural, são mobilizadas alterações no desenvolvimento da consciência, como cita Leontiev (1978), “... num estudo histórico da consciência, o sentido é antes uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito”. Esses sentidos, constituídos na significação das vivências pelo sujeito, se tornam tão

diversos quanto as múltiplas experiências e relações históricas e culturais, como cita Leontiev (1978, p. 98):

Podemos, por exemplo, ter a consciência perfeita de um acontecimento histórico, compreender a significação de uma data ... Um sentido para o jovem ainda nos bancos da escola, um outro sentido para o mesmo jovem que partiu para o campo de batalha a defender a sua pátria e dar a vida por ela. Os seus conhecimentos do acontecimento, da data histórica, modificaram-se, aumentaram? Não. Pode mesmo acontecer de serem menos precisos, que certos elementos tenham sido esquecidos. Mas eis que por uma razão qualquer este acontecimento lhe vem de súbito ao espírito; ele aparece à consciência numa iluminação totalmente nova, de certo modo num conteúdo mais completo. Tornou-se outro, não como significação e sob o aspecto do *conhecimento* que tem dele, mas sob o aspecto do *sentido* que ele reveste *para ele*; tomou um novo sentido para ele, mais profundo.

Como exemplificado por Leontiev (1978), as experiências históricas e culturais dos sujeitos particularizam as significações e sentidos em relação à mesma atividade, podendo alterar a relação entre o que incita uma ação e qual seu resultado. No processo de significação da realidade, a influência dos afetos e das emoções modificam e mobilizam diferentes sentidos para cada sujeito (Leontiev, 1978).

Nas relações intersubjetivas criam-se espaços para circulação de sentidos e afetos; o processo psicológico favorecedor dessas trocas, que podem alterar esses significados e sentidos entre as pessoas, é a mediação (Marinho-Araujo, 2016, Souza et. al. 2014). A mediação se constitui, nessa perspectiva teórica, como um processo intermediário entre o sujeito, o mundo real e o mundo simbólico (Vygotsky, 1931/2012). Na interseção e interação entre o instrumento, signo, significado e sentido formam-se a origem das funções psicológicas superiores e das atividades mediadas (Marinho-Araujo, 2016).

A transformação dos signos em complexas estruturas simbólicas e dos instrumentos em processos psicológicos de mediação ocorre pela internalização dos significados da realidade, que reconstrói internamente o mundo exterior (Vygotsky, 1931/2012). O autor denominou esse processo de internalização: o desenvolvimento humano tem origem interpsicológica, entre as pessoas, para depois tornar-se intrapsicológica. A internalização corresponde à representação interna do mundo exterior, socialmente constituído por meio das atividades compartilhadas pelo grupo cultural do sujeito, impregnado de significados e sentidos que particularizam a interpretação da realidade pelas pessoas (Marinho-Araujo, 2016, Souza et. al. 2014).

Nas diversas relações intersubjetivas há características e dinâmicas diferenciadas. Vygotsky (1931/2012) denomina *situação social de desenvolvimento* quando há um modo único e específico de vivência entre os sujeitos, com tensionamentos, crises e avanços, originando novas estruturas, reconfigurando os significados e sentidos pelas complexas experiências e relações (Marinho-Araujo, 2016; Prestes & Tunes, 2018; Souza & Andrada, 2013). Essa *situação social de desenvolvimento* se constitui como uma “... uma experiência significativa para o sujeito, recheada de emoções, gerada em uma situação específica, que não se configura como externa, mas como junção dos aspectos do sujeito e da própria situação (Souza & Andrada, 2013, p. 362).

Nessas vivências específicas, são constituídas novas significações e sentidos, alterando as estruturas anteriores do sujeito que, por sua vez, podem se modificar em nova situação social de desenvolvimento (Marinho-Araujo, 2016; Souza et. al. 2014). Como cita Prestes e Tunes (2018, p. 78):

Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa, e, por outro lado, como eu vivencio isso. Ou seja, as especificidades da

personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionados desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento. Dessa forma, sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada na vivência.

As situações sociais de desenvolvimento, mediadas simbolicamente pela linguagem, desempenham um papel para além da comunicação, constituindo a consciência do homem em relação ao mundo e sobre si mesmo (Vygotsky, 1931/2012; Leontiev, 1978). Processos complexos como a construção de conceitos, a análise, a generalização, a abstração e a interpretação são mediados pela linguagem, permitindo o pensamento e a transição do desenvolvimento sensorial para o racional (Luria, 1976/2017).

A consciência, como uma função psicológica superior, se constitui e se altera a partir das relações sociais e mediações semióticas. Sua análise deve considerar uma origem social, histórica e cultural, constituída, desenvolvida e transformada nas atividades humanas. Como aponta Luria (1976/2017, p. 29):

A consciência humana deixa, portanto, de ser uma “qualidade intrínseca do espírito humano”, sem história e inacessível à análise causal. Começamos a entendê-la como a forma mais elevada de reflexão da realidade criada ... um sistema de agentes que existe objetivamente produz a consciência humana e a análise histórica a torna acessível.

Nas atividades humanas são elaboradas novas formas de relações sociais e assimilados novos conhecimentos, oportunizando o desenvolvimento da consciência humana e ampliando a capacidade de análise de si e da realidade (Luria, 1976/2017). A atividade se orienta por objetivos específicos que podem ser alcançados de diferentes maneiras pelos

sujeitos, a depender das condições objetivas e das práticas culturais estabelecidas. Por se constituir na busca pela realização de determinadas necessidades, a atividade se reveste das intencionalidades do sujeito, orientando o sentido de suas ações. Para a sua realização, pressupõe uma intelectualização e objetividade para uma finalidade específica, constituindo uma representação interiorizada da própria atividade, dos conteúdos e das ações necessárias para a sua realização (Marinho-Araujo, 2016).

Com base nesses conceitos e na fundamentação da Psicologia histórico-cultural, essa pesquisa-intervenção adotou o processo de formação continuada das psicólogas como estratégia metodológica para ampliar a transformação das práticas pela mobilização das relações entre as participantes, fortalecendo e ressignificando os sentidos da atuação profissional na perspectiva da Psicologia Escolar crítica e institucional. Além da apresentação de conceitos teóricos, é importante que novas formas de acessar o sujeito compareçam nas metodologias utilizadas nas ações formativas para que as possibilidades de circulação de significados ocorram e promovam transformações inter e intra subjetivas. É importante mediar, nesses contextos de formação, vivências diferenciadas que gerem situações sociais de desenvolvimento que favoreçam a construção coletiva e intencional de objetivos comuns, como citam Mendes e Marinho-Araujo, (2016):

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

No processo de formação continuada proposto nessa pesquisa-intervenção, as situações sociais de desenvolvimento foram intencionalmente planejadas utilizando-se vários procedimentos e estratégias, com destaque para as mediações estéticas. Como uma estratégia teórico-metodológica para o favorecimento de processos de conscientização, a mediação estética preconizada por Vygotsky (1925/1999) tem se mostrado favorecedora a avanços no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, especialmente como apontam as pesquisas com psicólogos escolares (Cavalcante, 2019; Freitas, 2017; Mendes, 2011; Mendes & Marinho-Araujo, 2016). Vygotsky (1925/1999) teoriza que, pela arte, são possibilitadas novas interpretações da realidade e de conscientização, por vias indiretas. Na mediação simbólica oportunizada pela estética, podem ser suscitadas emoções contraditórias entre a interpretação do observador e a materialidade artística construída pelo autor.

A mediação estética em processos de formação continuada favorece novas interpretações das realidades e oportunizam possibilidades de ação dos sujeitos, ampliando as formas de aprendizado e favorecendo a circulação de significações e sentidos (Mendes e Marinho-Araujo, 2016). As pesquisas de Cavalcante (2019) e Freitas (2017) sobre a utilização dessas mediações, ressaltam o potencial da arte para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e de processos de conscientização. Na pesquisa-intervenção aqui relatada a utilização dessa estratégia teórico-metodológica foi ampliada, de forma inovadora, pela produção de materialidades estéticas pelas próprias participantes e pelo pesquisador.

Como indicado por Mendes e Marinho-Araujo (2016), “as produções imaginadas e concretizadas, os sentidos circulados e as ressignificações construídas nos espaços de interlocução de uma formação continuada podem interferir na situação real, na medida em que suscitam novas reflexões sobre a atuação profissional” (p. 85). A seguir, serão discutidos,

teoricamente, a constituição identitária e do perfil profissional em uma perspectiva de desenvolvimento dinâmico e intersubjetivo.

Identidade e Perfil Profissional na Perspectiva Histórico-Cultural

A partir da psicologia histórico-cultural que considera que os homens se constituem historicamente nas relações sociais, o perfil profissional e as possibilidades de estruturação de competências acompanham o potencial de desenvolvimento constante e dinâmico. Como citam Marinho-Araujo e Almeida (2016, p. 8): “caracterizar a competência nessa perspectiva ampliada significa incorporar uma historicidade individual e coletiva à consolidação de um processo de desenvolvimento pessoal e profissional competente e criticamente consciente”. Esse perfil se aprimora na relação histórica das pessoas, integrando seus conhecimentos, competências, valores, vontades, necessidades, crenças, expectativas, relações de trabalho, práticas profissionais e representação social da profissão, em um momento social e cultural específico (Marinho-Araujo, 2007).

O perfil se modifica continuamente, acompanhando as mudanças do sujeito conforme ele vivencia diferentes relações, aprendizados e sentidos especialmente em atuação. Como abordado anteriormente, a atuação em Psicologia Escolar na perspectiva crítica e institucional, fundamentada na Psicologia histórico-cultural exige das profissionais a constituição de conhecimentos e de sentidos orientados à conscientização, humanização e emancipação dos sujeitos em suas relações históricas e culturas. Na realidade de trabalho, as psicólogas escolares vivenciam diversas mediações que ressignificam os sentidos das práticas e conhecimentos, dinamizando a constituição e composição de seus perfis (Nunes & Marinho-Araujo, 2020).

A fluidez histórica na constituição do perfil justifica mudanças nas características específicas e nas diversas competências que orientam as práticas e constituem as identidades profissionais. Ao considerar as especificidades da atuação em Psicologia Escolar na

perspectiva institucional, é necessária “a construção de um perfil crítico e comprometido com a transformação das condições sociais e de trabalho que permeiam o contexto escolar e educacional, articulando-se coletivamente e defendendo a utilidade das intervenções como suporte ao reconhecimento social da profissão” (Marinho-Araujo, 2007, p. 20).

Nunes e Marinho-Araujo (2020) indicaram que as psicólogas escolares devem constituir um perfil que contemple, entre as possibilidades de desenvolvimento de competências, a capacidade de iniciativa e autonomia, analisando, aplicando e reelaborando os conhecimentos no campo educacional. Há, também, a necessidade de uma postura crítica e reflexiva sobre o mundo e as práticas na escola, comprometendo-se com uma atuação transformadora pela conscientização (Marinho-Araujo, 2017, Nunes, 2016; Nunes & Marinho-Araujo, 2020). Na perspectiva crítica e institucional, para atuar de maneira competente, a psicóloga escolar deve agir de forma intencional e reflexiva para a resolução de situações previstas ou emergenciais, de maneira ágil, articulando e mobilizando conhecimentos, habilidades, saberes, experiências de vida e do trabalho, integrando-os e transversalizando-os para atuar na realidade (Marinho-Araujo, 2007, 2014a, 2016; Marinho Araujo & Almeida, 2014).

Pesquisas sobre a constituição do perfil do psicólogo escolar podem ser identificadas em trabalhos pioneiros como o de Araujo (2003; Marinho-Araujo, 2005, 2007), Araujo e Almeida (2003), Mitjás Martínez (2003); e Guzzo (2003; 2005), além de outros mais recentes (Cavalcante, 2019; Freitas, 2017; Dutra-Freitas & Marinho-Araujo, 2018; Nunes, 2016; Nunes & Marinho-Araujo, 2020). Essas produções sinalizam as especificidades da atuação e das competências necessárias para uma atuação crítica e emancipatória em Psicologia Escolar.

De forma pioneira, Araujo (2003) sugeriu diferentes saberes e habilidades para constituírem as competências a serem desenvolvidas pelas profissionais. A autora categorizou essas competências em: teóricas; técnicas; práticas; interpessoais; pessoais; éticas; estéticas.

Os conhecimentos e capacidades integram as competências, porém se igualam. O sujeito pode possuir vários conhecimentos e capacidades favoráveis à atuação competente, porém, para ser competente é necessário que mobilize esses recursos para o enfrentamento e uma possível resolução de situações-problema reais (Le Boterf, 2003). Integra-se à noção de competência outros elementos, como a dimensão histórica de sua constituição e as ressignificações vivenciadas pelos sujeitos ao longo de sua trajetória e relações sociais (Marinho-Araujo & Almeida, 2016). Para os autores, essas características evidenciam a função da temporalidade no desenvolvimento de competências que, “... progressivamente, no processo histórico de desenvolvimento, tornam possíveis a apropriação e a integração de recursos, conhecimentos e saberes, além das transformações de crenças, representações e valores” (Marinho-Araujo & Almeida, p. 04). A temporalidade citada pelos autores não se relaciona ao tempo cronológico, mas à integração da mobilização de recursos ao desenvolvimento psicológico dos sujeitos, visando a transformação dos sentidos na atuação no cotidiano profissional.

Por sua constituição histórica e social, atrelada aos processos de desenvolvimento humano, essa noção de competências coaduna-se à perspectiva da Psicologia histórico-cultural, já que ocorre na esfera ontológica do desenvolvimento humano. Segundo Marinho-Araujo & Almeida (2016), as influências histórico-culturais e os sentidos compartilhados entre os sujeitos em situações de trabalho se redefinem pelas atividades coletivas que, por sua vez, constituem o próprio sujeito:

... a ênfase em processos coletivos não minimiza capacidades, interesses, expectativas, projetos e aspirações particulares dos sujeitos; pelo contrário, de forma dialética,

favorece a autonomia no sentido da emancipação das relações alienantes, fortalece opções solidárias e articula a formação educacional e profissional às dimensões ética e sociopolítica (p. 8).

As relações coletivas de trabalho devem definir e orientar o sentido da atuação profissional e das necessidades formativas dos sujeitos. As propostas de formação continuada devem integrar os conteúdos simbólicos e as práticas profissionais em relações que favoreçam a ressignificação e a circulação das possibilidades de compreensão e transformação da realidade entre as participantes. A partir desses processos coletivos e relacionais de transformações psicológicas, o perfil profissional e as competências favorecedoras de uma atuação crítica podem ganhar relevância na ampliação de funções psicológicas das participantes e em suas práticas.

Sem a escolha consciente das psicólogas escolares pela perspectiva de atuação crítica, o paradigma institucional e a atuação emancipatória se fragilizam nos contextos escolares, sufocados pelo sistema dominante que busca alienar, incapacitar e normatizar individualmente os atores educacionais. Como possibilidade de ressignificação da atuação e do desenvolvimento de competências, tornam-se cada vez mais urgentes iniciativas, em todo o país, de formação continuada com profissionais que integram a mesma carreira e compartilham entre si similaridades de identificação social.

Há, na literatura em Psicologia Escolar, destacados trabalhos relatando processos formativos com psicólogas escolares no Distrito Federal (DF), especialmente com as que integram as Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA) (Barbosa, 2008; Freitas, 2017; Dutra-Freitas & Marinho-Araujo, 2018; Mendes & Marinho-Araujo, 2016; Nunes, 2016; Nunes & Marinho-Araujo, 2020; Penna-Moreira, 2007; L. A. V. Silva, 2015). Esses estudos e pesquisas vinculam-se ao Laboratório de Psicologia Escolar da Universidade de Brasília (UnB) que, desde 1995, desenvolve um Projeto Permanente de Extensão

Universitária em parceria com essas profissionais ofertando cursos de extensão, assessorias, reuniões entre as psicólogas escolares, mediadas pela coordenadora do Projeto, Prof^a Claisy Marinho-Araujo. Essas ações favoreceram, desde então, uma articulação teórico-prática acerca de diversos temas em Psicologia Escolar, com possibilidades de ampliação da atuação, desenvolvimento de competências e de aproximações recíprocas entre a academia e a realidade profissional (Freitas, 2017; Dutra-Freitas & Marinho-Araujo, 2018; Mendes, 2011; Mendes & Marinho-Araujo, 2016; Nunes, 2016; Nunes & Marinho-Araujo, 2020).

Entre os desdobramentos desse processo de construção de conhecimentos e ressignificação das práticas destaca-se a publicação da Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (OP SEAA) (GDF, 2010). Esse documento, em vigor até o momento, apresentou diretrizes para as atividades das psicólogas escolares na rede pública de ensino do DF. Essa Orientação se constituiu como marco na profissionalização das psicólogas escolares das EEAA, indicando a fundamentação teórica pela Psicologia histórico-cultural e a atuação em Psicologia Escolar na perspectiva crítica e institucional (Marinho-Araujo et al., 2011). Os pressupostos teórico-metodológicos do documento, apoiados na Psicologia histórico-cultural (Vygotsky, 1931/2012), demonstraram o avanço na atuação das psicólogas escolares do DF, mobilizando a emergência de novas concepções e ações das profissionais (Freitas, 2017).

Para consolidação dos avanços nas concepções e nas práticas das psicólogas escolares do DF, é necessária uma permanente e continuada formação para o aprofundamento dos pressupostos da perspectiva crítica e das dimensões da atuação institucional. O trabalho de Freitas (2017) sugeriu que os futuros processos de formação continuada para psicólogas escolares da EEAA se orientassem ao aprofundamento dos pressupostos da Psicologia histórico-cultural sobre o desenvolvimento humano e à perspectiva crítica e institucional em Psicologia Escolar.

A indicação de necessidades formativas para psicólogas escolares evidenciada pela revisão da literatura nesse capítulo sugere que as práticas profissionais ainda mostram a lacuna de uma escolha consciente das profissionais por uma atuação crítica, coletiva, preventiva e institucional em Psicologia Escolar (Marinho-Araujo, 2015). Como discutido anteriormente, as competências se desenvolvem em um processo histórico e cultural, que ganha sentido para a transformação da realidade pelas diversas relações sociais e profissionais que o sujeito vivencia e que contribui para a constituição de sua identidade. Entende-se, portanto, que a competência não se constrói pelo acúmulo de conhecimento, mas pela escolha consciente na mobilização de recursos subjetivos para sustentar um tipo de prática profissional que seja orientada a uma perspectiva de desenvolvimento humano dialeticamente constituído histórica e culturalmente (Marinho-Araujo, 2016).

Visando analisar as produções científicas sobre o perfil profissional, as necessidades de formação continuada e as propostas formativas relacionadas à Psicologia Escolar, procedeu-se à revisão da literatura nacional.

Capítulo II

Revisão da Literatura

Esse capítulo apresenta a revisão da literatura sobre o perfil profissional, as necessidades de formação continuada e as propostas formativas relacionadas à Psicologia Escolar no país nos últimos dez anos.

Perfil e Formação Continuada

Com o objetivo de realizar um levantamento acerca das produções bibliográficas sobre o perfil da psicóloga escolar, as necessidades formativas e propostas de formação continuada, especialmente orientadas às EEAA, procedeu-se à busca eletrônica de produções científicas (artigos, dissertações e teses) publicadas entre 2012 e 2022. Foram consideradas as publicações indexadas nas bases de dados: (a) Scientific Electronic Library Online (ScieELO); (b) Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (Lilacs); (c) Portal de Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC); (d) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); (e) Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC). Essas são bases de dados gratuitas, oportunizando o acesso e ampliando as possibilidades de aprofundamento dos estudos de qualquer profissional (Lopes e Silva, 2018).

Para este levantamento foram utilizados os descritores: (a) “Psicologia Escolar” AND “Desenvolvimento de Competências”; (b) “Psicologia Escolar” AND “Formação continuada”; (c) “Psicologia Escolar” AND “Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem”; e (d) “Psicologia Escolar” AND “EEAA”. Considerando todas essas combinações desses descritores nas bases pesquisadas, foram encontradas 226 produções no total, entre teses, dissertações e artigos, conforme Tabela 1:

Tabela 1*Quantidade de produções encontradas por base de dados e descritores*

Descritores	Base de Dados	Quantidade	Total
(a) Psicologia Escolar AND Desenvolvimento de Competências	CAPES/MEC	60	75
	Scielo	8	
	BDTD	6	
	PePSIC	1	
	LILACS	0	
(b) Psicologia Escolar AND Formação continuada	CAPES/MEC	103	142
	BDTD	25	
	Scielo	14	
	LILACS	0	
	PePSIC	0	
(c) Psicologia Escolar AND Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem	BDTD	5	5
	CAPES/MEC	0	
	LILACS	0	
	PePSIC	0	
	Scielo	0	
(d) Psicologia Escolar AND EEAA	BDTD	4	4
	CAPES/MEC	0	
	LILACS	0	
	PePSIC	0	
	Scielo	0	

As 226 produções passaram por triagem inicial a partir de seus títulos e palavras-chave, sendo excluídos os estudos duplicados e as publicações internacionais (N = 53) pelo objeto dessa pesquisa se orientar à atuação nacional das psicólogas escolares. Após a análise inicial dos títulos e resumos, foram identificadas 153 produções que não se relacionavam diretamente ao tema da pesquisa: (a) 78 versavam sobre a formação continuada para docentes; (b) 47 discorriam sobre temáticas de outra área da Psicologia, a exemplo de

Psicologia Clínica, Psicologia Organizacional e Psicologia do Desenvolvimento Infantil; (c) 14 descreviam e analisavam propostas para a formação discente; (d) cinco eram de outras áreas do conhecimento como Administração, Pedagogia e Física; (e) quatro se dedicavam à análise, propostas de atuação e avaliação no ensino especial; (f) duas se relacionaram à formação inicial em Psicologia; (g) duas se referiam à formação continuada para gestores escolares; (h) uma abordou a formação continuada para orientadores educacionais. Essas produções foram excluídas da revisão.

Foram localizadas 20 publicações relacionadas à formação continuada em Psicologia Escolar, sendo duas teses, oito dissertações e 10 artigos. Conforme Tabela 2, as temáticas se subdividiram em: (a) quatro sobre o perfil profissional; (b) quatro indicaram propostas e processos de formação continuada; (c) 12 apontaram para necessidades formativas, inicial e/ou continuada.

Tabela 2

Produções sobre o perfil, formação continuada e necessidades formativas em Psicologia Escolar (N=20)

Temática	N	Referências
Perfil Profissional	4	Fortes, 2014; Marinho-Araujo & Almeida, 2016; Nunes, 2016; Cacau, 2019.
Formação Continuada	4	Freitas, 2017; Cavalcante, 2019; Matos, 2019; Feitosa & Marinho-Araujo, 2021.
Necessidades Formativas	12	Gesser, 2013; L. A. V. Silva, 2015; Cavalcante, 2015; Aquino et, al. 2015; Libâneo, 2015; Lopes & Silva, 2018; Feitosa & Marinho-Araujo, 2018; Cavalcante & Braz-Aquino, 2019; Galvão & Marinho-Araujo, 2019; M. J. Silva, 2019; Marinho-Araujo et. al. 2022; Sant’Ana et. al. 2022.

As produções foram publicadas entre 2013 e 2022, sendo que, das 20 produções analisadas, 14 foram relatos de pesquisas realizadas no DF ou têm a primeira autora vinculada à Universidade de Brasília (UnB) (Cacau, 2019; Cavalcante, 2019; Matos, 2019; Cavalcante & Braz-Aquino, 2019; Feitosa & Marinho-Araujo, 2018, 2021; Fortes, 2014; Freitas, 2017; Libâneo, 2015; Galvão & Marinho-Araujo, 2019; Marinho-Araujo & Almeida, 2016; Marinho-Araujo et. al., 2022; Nunes, 2016; L. A. V. Silva, 2015). As demais produções se distribuíram em: duas na Paraíba (Cavalcante 2015; Aquino et. al., 2015); uma em Santa Catarina (Gesser, 2013); uma em Minas Gerais (Lopes & Silva, 2018); uma em Roraima (M. J. Silva, 2019); e uma em São Paulo (Sant’Ana et. al., 2022).

A quantidade de produções no DF evidencia o protagonismo da Universidade de Brasília (UnB), em especial do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar (PGPDE) e do Laboratório de Psicologia Escolar (LabPE), com vinculação à maioria das produções encontradas neste levantamento bibliográfico. A coautoria da Prof^a Dr^a Claisy Maria Marinho-Araujo nesse total de publicações reitera a relevância da pesquisadora na área, destacando, além de suas pesquisas e estudos inovadores, a elaboração de documentos e diretrizes norteadoras para atuação coletiva e institucional de psicólogos escolares na rede pública de ensino do DF. A vanguarda nas pesquisas e produções científicas do grupo do LabPE, sob a coordenação da Prof^a Claisy Marinho, potencializaram a atuação dos psicólogos escolares na SEEDF, tornando-se referência em Psicologia Escolar crítica para muitos outros estados brasileiros (Dutra-Freitas & Marinho-Araujo, 2018; Freitas, 2017; Nunes, 2016; Neves, 2001, 2015; Nunes & Marinho-Araujo, 2020; L. A. V. Silva, 2015). A seguir, serão detalhadas as informações e análises das produções sobre os temas: (a) perfil profissional; (b) formação continuada; e (c) necessidades formativas.

Perfil Profissional

A identificação do perfil profissional dos psicólogos escolares corresponde a quatro produções, sendo uma tese (Fortes, 2014), um artigo (Marinho-Araujo & Almeida, 2016) e duas dissertações (Cacau, 2019; Nunes, 2016). Como já sinalizado anteriormente, todas essas publicações possuem participação da pesquisadora Prof^a Dr^a Claisy Maria Marinho-Araujo, quer como autora, quer como orientadora de pesquisas de pós-graduação realizadas na Universidade de Brasília (UnB) que resultaram os referidos trabalhos. A seguir, na tabela 3, são apresentadas as sínteses das produções sobre o perfil profissional de psicólogas escolares:

Tabela 3

Produções sobre o perfil profissional (N=4)

Tipo de produção	Síntese
Tese	<p>Título: Psicologia escolar em organização não governamental: um estudo sobre o perfil profissional.</p> <p>Referência: Fortes (2014).</p> <p>Objetivo: Investigar indicadores para a atuação do psicólogo escolar em ONG educativa.</p> <p>Metodologia: Mapeamento de ONG com psicólogas escolares.</p> <p>Participantes: Psicólogas escolares atuantes em ONGs no Distrito Federal.</p> <p>Resultados: Proposição de indicadores de perfil e de diretrizes para a atuação das psicólogas escolares em ONGs.</p>
Artigo	<p>Título: Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior.</p> <p>Referência: Marinho-Araujo e Almeida (2016).</p> <p>Objetivo: Ampliação conceitual à compreensão de competência e sua categorização com base na psicologia do desenvolvimento histórico-cultural.</p> <p>Metodologia: Artigo teórico, desenvolvimento conceitual.</p>

Tipo de produção	Síntese
Dissertação	<p>Resultados: Desenvolvimento do conceito de competência fundamentado na Psicologia histórico-cultural, com a inovação de elaboração de categorias amplas para o perfil profissional, incluindo competências transversais.</p> <hr/> <p>Título: Indicadores do perfil profissional do psicólogo escolar das equipes especializadas de apoio à aprendizagem da Secretaria de Educação do DF.</p> <p>Referência: Nunes (2016).</p> <p>Objetivo: Investigar os indicadores de perfil profissional de psicólogas escolares das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Educação do DF.</p> <p>Metodologia: Entrevistas com os profissionais.</p> <p>Participantes: Psicólogos escolares representantes de 13 Coordenações Regional de Ensino (CRE) da Secretaria de Estado de Educação do DF.</p> <p>Resultados: Elaboração de proposta de perfil profissional específico para os psicólogos escolares da EEAA.</p>
Dissertação	<p>Título: O perfil profissional do psicólogo escolar do Piauí: subsídios para a formação e atuação em uma perspectiva crítica.</p> <p>Referência: Cacau (2019).</p> <p>Objetivo: Investigar os indicadores do perfil profissional das psicólogas escolares, visando a construção de subsídios para atuação e formação em uma perspectiva crítica.</p> <p>Metodologia: Entrevistas e questionários eletrônicos.</p> <p>Participantes: Psicólogas escolares atuantes no estado do Piauí.</p> <p>Resultados: Elaboração de proposta de perfil e de competências em Psicologia Escolar para subsidiar formação inicial e continuada de psicólogas escolares.</p>

A tese de Fortes (2014) identificou que as psicólogas escolares atuantes em ONGs educativas no Distrito Federal desconheciam a Psicologia Escolar na perspectiva

institucional, preventiva e relacional, orientando suas atuações em concepções deterministas, com o foco no fracasso escolar, sem consolidação identitária enquanto psicólogas escolares na perspectiva contemporânea. A partir de ampla discussão com fundamentação na Psicologia histórico-cultural e na abordagem de competências, a pesquisadora apresentou 14 indicadores para constituição do perfil de psicóloga escolar para atuação em ONG. Esses indicadores, apoiados nos trabalhos Marinho-Araujo (2005, 2007, 2010, 2014a, 2015, 2016) foram categorizados em três grandes dimensões orientadoras da atuação das psicólogas em ONGs: a assessoria à gestão institucional, assessoria ao trabalho coletivo e o acompanhamento do processo socioeducativo.

Fortes (2014) ressaltou, como desdobramentos do estudo, que os indicadores apontados poderiam mobilizar a realização do que ela sugeriu como uma “formação e atuação do psicólogo escolar em contextos educativos não formais voltados para as classes populares” (Fortes, 2014, p. 150). Na pesquisa, identifica-se a necessidade de complementação da formação inicial, contemplando as particularidades de uma atuação orientada pela perspectiva crítica e institucional em Psicologia Escolar, fundamentada pela Psicologia histórico-cultural.

No artigo de Marinho-Araujo e Almeida (2016), os autores ampliaram o conceito de competências para além de um saber prático e da acumulação de conhecimentos. O desenvolvimento de competências defendido inclui identificação, mobilização e utilização de recursos variados, como esquemas mentais, afetos, crenças, atitudes, posturas, processos psicológicos e comportamentos, que são ressignificados nas relações, como uma dimensão do desenvolvimento humano. Nessa concepção, as práticas pessoais e coletivas, a comunicação e a relação entre os sujeitos em um processo histórico e cultural constituem as competências, juntamente com os conhecimentos e saberes. A realização de processos de formação continuada nessa perspectiva conceitual ampliada sobre competência objetiva não só o

desenvolvimento de novas habilidades e conhecimentos, mas, principalmente, a circulação de sentidos que favoreçam práticas mais críticas e que transformem os sujeitos.

Essa abordagem competência, fundamentada na Psicologia histórico-cultural, defende que, nas relações coletivas, de trabalho, são favorecidas a criação de motivos comuns partilhados profissionalmente e, dialeticamente, promovem o desenvolvimento de funções humanas complexas. Na constituição dos sujeitos, a identidade profissional mobilizada nas trocas intersubjetivas, têm no trabalho o espaço fértil para o seu desenvolvimento.

Ao pesquisar sobre o perfil das psicólogas escolares da EEAA da SEEDF, Nunes (2016) apresentou as características profissionais e competências que poderiam favorecer a atuação. Os indicadores construídos pelo autor, embasados pelas pesquisas de Marinho-Araujo (2005, 2007, 2010, 2014a, 2015, 2016) se relacionaram ao desenvolvimento de competências técnicas, teórico-metodológicas, práticas, pessoais, sociais, interpessoais, éticas e estéticas. Nessa concepção, o perfil integra os elementos intersubjetivos que constituem os sujeitos e compõem a identidade profissional.

No processo de pesquisa, o autor identificou que as profissionais buscavam aprofundamento no conhecimento referente à Psicologia histórico-cultural para subsidiar as práticas nos contextos escolares. Nunes (2016), em suas considerações finais, evidenciou que as psicólogas escolares tinham consciência das necessidades formativas e do perfil profissional a ser aperfeiçoado, reconhecendo a potencialidade da atuação institucional. Entretanto, o autor ressaltou que, apenas essa autoanálise por parte das participantes, não demonstrou que suas práticas se direcionavam para essa ampliação do perfil ou para adequação da atuação.

Outro trabalho identificado na revisão de literatura que discutiu a categoria teórica de perfil profissional de psicólogos escolares foi a dissertação de Cacao (2019). A autora indicou que as psicólogas escolares participantes se encontravam em processo de transição das

práticas profissionais, que passavam de individualizadas e biologizantes para uma perspectiva crítica. A autora evidenciou que, apesar desse movimento, as profissionais se fundamentavam em escolhas teórico-metodológicas diversas, por vezes contraditórias à perspectiva emancipadora e coletiva em Psicologia Escolar.

As pesquisas de Fortes (2014), Nunes (2016) e Cacau (2019) evidenciaram a distância entre o conhecer/reconhecer e o realizar em Psicologia Escolar na perspectiva crítica e institucional. Para além do reconhecimento evidenciado pelas participantes, a escolha por uma prática emancipatória, com foco no trabalho institucional e coletivo se constitui pelas significações e sentidos nas relações intersubjetivas nos contextos educativos, sendo um elemento necessário aos processos de formação continuada de psicólogos escolares.

Os quatro estudos (Fortes, 2014; Marinho-Araujo & Almeida, 2016; Nunes, 2016; Cacau, 2019) relacionados à identificação de indicadores de perfil profissional em psicólogos escolares indicaram bases teóricas para a definição de competências técnicas e transversais necessárias à atuação profissional. As publicações evidenciaram a necessidade e a potencialidade da formação continuada para o desenvolvimento de competências que constituem o perfil profissional. A seguir, serão apresentadas as produções com propostas para formação continuada em Psicologia Escolar.

Propostas de Formação Continuada

Foram identificadas quatro publicações sobre o tema (Cavalcante, 2019; Feitosa & Marinho-Araujo, 2021; Freitas, 2017; Matos, 2019). Dessas, duas são dissertações, uma é artigo e outra é tese de doutorado, conforme as sínteses da tabela 4:

Tabela 4*Produções com propostas de formação continuada em Psicologia Escolar (N=4)*

Tipo de produção	Síntese
Dissertação	<p>Título: Formação continuada com psicólogos escolares da Ceilândia/DF: potencialidades da pesquisa-intervenção.</p> <p>Referência: Freitas (2017).</p> <p>Objetivo: Elaborar e desenvolver, por meio de pesquisa-intervenção, uma formação continuada com um grupo de psicólogos escolares, atuantes nas EEAA da cidade de Ceilândia-DF.</p> <p>Metodologia: Pesquisa-intervenção com levantamento de necessidades formativas, utilização de mediações estéticas, sínteses mediadoras e atividades teóricas e práticas.</p> <p>Participantes: Psicólogos escolares que atuavam nas Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA) de Ceilândia-DF.</p> <p>Resultados: Mudanças de concepções acerca da atuação institucional e pressupostos teórico-metodológicos da Orientação Pedagógica que norteia os profissionais. Criação de instrumento orientador de ações institucionais a serem desenvolvidas pelos psicólogos escolares.</p>
Tese	<p>Título: Formação continuada em psicologia escolar: (re)configurando sentidos na prática profissional.</p> <p>Referência: Cavalcante (2019).</p> <p>Objetivo: Investigar estratégias metodológicas favorecedoras de (re)configuração de perfis profissionais no âmbito da formação continuada para psicólogos escolares.</p> <p>Metodologia: Pesquisa-intervenção e estratégias metodológicas: mediação estética, tutorial, estudo de caso, socialização de roteiros para registro da prática profissional, apresentação de perguntas mobilizadoras, análise coletiva de documentos institucionais acompanhada de registro em post-its, memorial e síntese integrativa dos sentidos circulados.</p>

Tipo de produção	Síntese
	<p>Participantes: Psicólogos escolares de instituição de ensino da rede privada no DF e psicólogas integrantes das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA) da Secretaria de Educação do Distrito Federal (DF).</p> <p>Resultados: Mediação estética como potencializadora de desenvolvimento humano adulto, conscientização e reconfiguração de sentidos, de concepções e de práticas profissionais.</p>
Dissertação	<p>Título: O desenvolvimento subjetivo do psicólogo escolar: reflexões sobre os processos de atuação e formação profissional.</p> <p>Referência: Matos (2019).</p> <p>Metodologia: Estudo de caso em dois tempos.</p> <p>Participantes: Psicóloga escolar que atuava nas Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA) na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).</p> <p>Resultados: A reflexão teórico-prática sobre a atuação profissional viabiliza o desenvolvimento subjetivo.</p>
Artigo	<p>Título: Psicologia Escolar e Etnografia Virtual: construindo espaços de formação.</p> <p>Referência: Feitosa e Marinho-Araujo (2021).</p> <p>Objetivo: Discutir a atuação de psicólogos escolares dos Institutos Federais na proposição de espaços virtuais para o aperfeiçoamento desses profissionais.</p> <p>Metodologia: Etnografia virtual.</p> <p>Participantes: Psicólogos escolares de diferentes setores de atuação nos Institutos Federais no país.</p> <p>Resultados: Identificação da necessidade de investimentos institucionais para a atuação do psicólogo escolar; espaços virtuais para formação contribuem com o aperfeiçoamento profissional.</p>

Em sua dissertação, Freitas (2017) realizou uma pesquisa-intervenção para promover um processo de formação continuada junto às psicólogas escolares da EEAA/SEEDF da

cidade de Ceilândia, no Distrito Federal (DF), visando investigar como a formação continuada poderia, efetivamente, contribuir para a atuação competente e favorecer o desenvolvimento pessoal e profissional das participantes. A pesquisa se fundamentou nos pressupostos teóricos da Psicologia histórico-cultural e as orientações da OP SEEAA (GDF, 2010) para a atuação institucional. Freitas (2017) utilizou a pesquisa-intervenção para a realização da formação, privilegiando a mediação estética como estratégia teórico-metodológica para a promoção de conscientização das participantes.

A pesquisa se orientou pelas dimensões da atuação institucional preconizados na OP SEAA (GDF, 2010) e a construção, junto com as participantes, de instrumentos para o planejamento das rotinas e registros de trabalho das profissionais ao longo de oito encontros de pesquisa-intervenção. Freitas (2017) identificou que as participantes referendavam e adotavam as orientações da OP SEAA (GDF, 2010), além de empreenderem esforços para superar visões clínicas e individualizantes da atuação em Psicologia Escolar; elas indicaram, como desafios: carência de instrumentos formais para registro e planejamento das ações; cultura das escolas orientadas ao diagnóstico; desconhecimento, por parte dos atores educacionais, acerca do papel da psicóloga escolar.

O processo de formação continuada realizado por Freitas (2017) incluiu ativamente as participantes no planejamento e na avaliação das atividades, buscando compreender e circular os sentidos mobilizados nos encontros empíricos pelas mediações estéticas apresentadas na formação. A pesquisa indicou que as psicólogas escolares participantes perceberam a relevância da apropriação dos pressupostos teóricos para embasar ações intencionais, apontando, também, a importância de desenvolverem uma postura ética e profissional nas atuações, bem como o compromisso com a formação continuada.

O conhecimento construído ao longo do processo de pesquisa foi sintetizado em dois grandes resultados: (a) avanços aos desafios da atuação institucional; e (b) aprofundamento

teórico e metodológico da atuação institucional. A partir desses resultados, Freitas (2017) afirmou que foi possível maior apropriação das participantes quanto à Orientação Pedagógica (GDF, 2010), indicando avanços na atuação institucional das profissionais e no desenvolvimento de funções psicológicas complexas por meio da formação continuada ocorrida durante a pesquisa-intervenção.

Como sugestão de estudos futuros, Freitas (2017) recomendou a investigação de novos desenhos para formação continuada para psicólogas escolares, visando o desenvolvimento humano adulto, em especial quanto aos elementos mediadores contextualizados pelas atividades de trabalho. A pesquisadora indicou a necessidade de continuidade de processos formativos para as profissionais, destacando aprofundamentos teóricos sobre a Psicologia histórico-cultural, a Psicologia Escolar crítica e a atuação institucional.

Outro trabalho evidenciado pela revisão de literatura com o foco em formação continuada, foi a tese de Cavalcante (2019). A pesquisadora investigou estratégias metodológicas favorecedoras da (re)configuração de perfis profissionais pela formação continuada para psicólogas escolares da rede pública e privada. As participantes da rede pública de ensino eram psicólogas da EEAA da SEEDF na cidade de Ceilândia DF; as da rede privada pertenciam a um Grupo Educacional com unidades em várias cidades do DF. O estudo foi realizado no modelo de pesquisa-intervenção, orientado pela Psicologia histórico-cultural e com a utilização de mediações estéticas. Foram realizadas atividades de rodas de conversa, minicursos e workshops, distribuídos em cinco encontros, com temas relacionados à concepção de desenvolvimento humano e às dimensões de atuação na perspectiva institucional.

A pesquisa de Cavalcante (2019) proporcionou avanços teóricos e metodológicos sobre o desenvolvimento humano adulto com a utilização da pesquisa-intervenção como

proposta para formação continuada. Dentre as contribuições do estudo, a autora destacou a utilização da mediação estética como estratégia favorecedora de desenvolvimento humano em processos formativos. Cavalcante (2019) ressaltou que a mediação estética corroborou para a percepção de necessidades que antes as participantes não tinham consciência, atribuindo novos sentidos à atividade. Por essa estratégia, a pesquisadora indicou que foi possível:

... acessar níveis mais profundos do funcionamento psicológico, favorecendo a circulação de sentidos e disparando processos de desnaturalização pelos quais os sujeitos tomam consciência de si e das relações sociais de que participam, resignificando-as e transformando os motivos que orientam suas práticas profissionais (Cavalcante, 2019, p. 177).

Em outra pesquisa sobre a formação continuada para psicólogas escolares do DF, Matos (2019) investigou a forma pela qual a experiência de reflexão teórico-prática acerca da atuação profissional favoreceu o desenvolvimento subjetivo de profissionais da EEAA. O estudo, embasado pela Teoria da Subjetividade (González Rey, 2005), foi realizado com uma psicóloga escolar, considerada, pela pesquisadora, como representativa em relação ao grupo de profissionais das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem do DF.

A formação continuada citada por Matos (2019) ocorreu na relação da pesquisadora com a participante, em encontros para discussão e acompanhamento das práticas profissionais no seu contexto laboral ou em espaços específicos indicados pela pesquisadora. Como resultado, a autora relatou que, em processos formativos, “a ação de tensionar o psicólogo escolar, a refletir teoricamente sobre sua atuação profissional possibilita o desenvolvimento de sua subjetividade refletindo significativamente em seu modo de atuação” (Matos, 2019, p. 172). A pesquisadora ressaltou que a explicação da teoria que embasava a atuação

profissional possibilitou reflexões autocríticas, favorecendo a mudança de concepções e de práticas.

Em outra proposta de formação continuada para psicólogas escolares, Feitosa e Marinho-Araujo (2021) discutiram a atuação e a formação das profissionais dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFETs⁷), a partir de uma pesquisa com o uso da etnografia virtual, que permitiu a criação de um site para favorecer a comunicação das psicólogas que trabalhavam nos Institutos Federais em todo o país. Participaram 93 psicólogas, ao longo de quatro meses, interagindo, compartilhando e incluindo informações em um site construído e administrado pela pesquisadora. Nesse processo, foi possível registrar, acompanhar e mediar a atuação das participantes pelos seus relatos, partilhas e interlocuções, além de suas concepções, construções teóricas e os avanços aos seus processos identitários profissionais.

Na pesquisa realizada por Feitosa e Marinho-Araujo (2021) evidenciou-se que as relações entre as participantes, mesmo em ambiente virtual, favoreceram a constituição de novos significados, sentidos e conscientização acerca da atuação profissional. A mobilização de relações e a mediação dos próprios participantes e da pesquisadora favoreceram a conscientização, a ressignificação e a ampliação dos sentidos para a atuação.

A revisão da literatura realizada indicou produções sobre formação continuada que evidenciaram que as atividades coletivas e a circulação de sentidos entre as participantes favoreceram processos de conscientização (Cavalcante, 2019; Feitosa & Marinho-Araujo, 2021; Freitas, 2017). Ao proporcionarem relações intersubjetivas entre as psicólogas, as pesquisadoras potencializaram a ressignificação de conceitos e a reflexão sobre suas práticas.

⁷ Os IFETs são instituições de educação superior, básica e profissional especializados, vinculados ao Ministério da Educação e integrantes do sistema federal de ensino. Os Institutos Federais ofertam educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino.

Essas pesquisas sinalizaram a importância dos fundamentos da Psicologia histórico-cultural para o planejamento e realização de formações continuadas, aliadas a uma atuação contemporânea em Psicologia Escolar orientadas à constituição de perfis críticos e comprometidos com a transformação e conscientização dos sujeitos.

Nos processos formativos, as pesquisadoras construíram situações de aprendizado intencionalmente planejadas. Essa atribuição complexa indica que o próprio pesquisador necessita ter um perfil e intencionalidades definidas, além de diversas competências para efetivamente alcançar os objetivos da formação proposta (Cavalcante, 2019; Feitosa & Marinho-Araujo, Freitas, 2017; Matos 2019). As pesquisas que utilizaram mediações estéticas a destacaram como recurso teórico-metodológico favorável para oportunizar a conscientização e o desenvolvimento das psicólogas, possibilitando a reflexão e a resignificação de conceitos e de práticas (Cavalcante, 2019; Freitas, 2017).

As experiências, reflexões, desafios e avanços em relação às práticas e às concepções em Psicologia Escolar compartilhadas pelas psicólogas escolares favoreceram a reflexão, conscientização e avanço quanto à escolha profissional em uma atuação institucional. Conforme mostraram os resultados das pesquisas relatadas, esses processos também poderão constituir e fortalecer afetos e apoios, corroborando para a continuidade de desenvolvimento para atender às necessidades das realidades em uma perspectiva de atuação coletiva.

Considerando os avanços teóricos e metodológicos apresentados, intenciona-se, nessa pesquisa-intervenção, desenvolver uma ampliação conceitual e metodológica quanto ao processo de desenvolvimento humano e à utilização de mediações estéticas em formações continuadas, com a parceria das psicólogas escolares da EEAA de Sobradinho/DF. A pesquisa-intervenção aqui proposta tem, como fundamento, a defesa de que as relações entre as participantes e as metodologias planejadas (vídeos mobilizadores, reflexões intencionalmente promovidas pelas mediações estéticas) favoreçam resignificações para a

atuação profissional. Um aspecto fundante do desenvolvimento dos sujeitos são as relações intersubjetivas constituidoras de sentidos e motivos para a ação, tendo o trabalho como lócus privilegiado para o seu surgimento e desenvolvimento (Leontiev, 1978; Luria, 2017; Vygotsky, 1931/2012).

Nas pesquisas de Cavalcante (2019) e Freitas (2017) as mediações estéticas foram utilizadas para ampliar a consciência dos sujeitos sobre temas relacionados ao desempenho profissional e às dimensões de atuação das psicólogas escolares. A utilização dessa estratégia foi orientada pelas intencionalidades das pesquisadoras em relação aos participantes e aos objetivos da formação, orientados à construção de instrumentos e ao favorecimento de práticas na dimensão da atuação institucional.

Nessa pesquisa de mestrado propôs-se, como inovação às pesquisas anteriores, a utilização de mediações estéticas orientadas pelo pesquisador e, também, a elaboração autoral de materialidades estéticas por parte das participantes. As materialidades autorais favoreceram a sistematização e reflexão quanto aos significados e sentidos vivenciados nos encontros de pesquisa. A produção de materialidades estéticas autorais intencionou análises coletivas acerca da constituição das participantes como protagonistas de seus desenvolvimentos e mobilizadoras de transformações em suas realidades. Outra inovação realizada nessa pesquisa-intervenção foi a utilização de vídeos mobilizadores prévios aos encontros de formação. A seguir serão apresentadas as produções que identificaram necessidades formativas das psicólogas escolares.

Identificação de Necessidades Formativas

A maior parte das produções identificadas (N = 12) se relacionou à necessidade da ampliação e qualificação da formação inicial e continuada para as psicólogas escolares (Aquino et. al. 2015; Cavalcante, 2015; Cavalcante & Braz-Aquino, 2019; Feitosa & Marinho-Araujo, 2018; Galvão & Marinho-Araujo, 2019; Gesser, 2013; Libâneo, 2015;

Lopes & Silva, 2018; Marinho-Araujo et. al., 2022; Sant’Ana et. al., 2022; L. A. V. Silva, 2015; M. J. Silva, 2019). Dessas, quatro são dissertações e oito são artigos, conforme as sínteses da tabela 5.

Tabela 5

Produções sobre as necessidades formativas de psicólogas escolares (N = 12)

Tipo de produção	Síntese
Artigo	<p>Título: Políticas públicas e direitos humanos: desafios à atuação do psicólogo.</p> <p>Referência: Gesser (2013).</p> <p>Objetivo: Apresentar subsídios teórico-metodológicos voltados para a atuação profissional do psicólogo nas políticas públicas com base na perspectiva dos direitos humanos.</p> <p>Metodologia: Pesquisa bibliográfica.</p> <p>Participantes: Não se aplica.</p> <p>Resultados: A autora indicou a necessidade de formação e atuação profissional do psicólogo para o rompimento de padrões normativos e a potencialização dos sujeitos para superação da exclusão social.</p>
Dissertação	<p>Título: 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.</p> <p>Referência: L. A. V. Silva (2015).</p> <p>Objetivo: Investigar a atuação dos psicólogos escolares das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA) da cidade de Ceilândia e como eles estão se apropriando da Orientação Pedagógica (OP), implantada na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF).</p> <p>Metodologia: Análise documental e entrevistas.</p> <p>Participantes: Psicólogas escolares que atuavam nas Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA) de Ceilândia (DF).</p>

Tipo de produção	Síntese
Dissertação	<p>Resultados: A pesquisa identificou avanços teórico-conceituais nas concepções das psicólogas escolares sobre desenvolvimento e aprendizagem pela formação continuada, favorecendo a atuação institucional das participantes e a construção de instrumentos para o planejamento e realização das práticas profissionais.</p> <p>Título: O psicólogo na rede pública de educação: concepções, formação e atuação profissional.</p> <p>Referência: Cavalcante (2015).</p> <p>Objetivo: Conhecer as concepções e práticas de psicólogos que atuam na rede pública de educação e levantar indicadores que subsidiem propostas de intervenção em meios educacionais.</p> <p>Metodologia: Entrevistas semiestruturadas com as profissionais.</p> <p>Participantes: Psicólogos da rede pública de ensino de João Pessoa (PB) atuantes na Secretaria Municipal e Estadual de Educação e nas instituições de nível Básico (Educação Infantil e Fundamental I).</p> <p>Resultados: A pesquisa identificou lacunas na formação inicial das psicólogas escolares, evidenciando a necessidade de formação continuada para o desenvolvimento de competências e do perfil para uma perspectiva de atuação crítica.</p>
Artigo	<p>Título: Concepções e práticas de psicólogos escolares junto a docentes de escolas públicas.</p> <p>Referência: Aquino et. al. (2015).</p> <p>Objetivo: Identificar as ações dos psicólogos escolares junto a professores de escolas públicas de João Pessoa (PB).</p> <p>Metodologia: Entrevistas semiestruturadas.</p> <p>Participantes: Psicólogas de escolas públicas de Ensino Fundamental de João Pessoa (PB).</p> <p>Resultados: As autoras indicaram a necessidade de maiores investimentos na formação inicial e continuada das psicólogas escolares para o fortalecimento identitário e atuação potencializadoras dos processos de ensino-aprendizagem.</p>

Tipo de produção	Síntese
Dissertação	<p>Título: Práticas exitosas em psicologia escolar: indicadores da atuação na cultura do sucesso.</p> <p>Referência: Libâneo (2015).</p> <p>Objetivo: Investigar práticas profissionais de psicólogos escolares da Secretaria de Educação do DF que contribuem para a construção de uma cultura do sucesso.</p> <p>Metodologia: Entrevista com os profissionais.</p> <p>Participantes: Psicólogos escolares atuantes em Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Educação do Distrito Federal, que frequentavam o Projeto de Extensão Integração Universidade/Psicologia Escolar.</p> <p>Resultados: A pesquisadora discutiu conceitualmente a necessidade de planejamento de práticas exitosas por parte das psicólogas escolares, identificando a necessidade de formação continuada para o favorecimento da atuação crítica.</p>
Artigo	<p>Título: O psicólogo e as demandas escolares - considerações sobre a formação continuada.</p> <p>Referência: Lopes e Silva (2018).</p> <p>Objetivo: Compreender as concepções sobre formação continuada de psicólogos que trabalham com demandas escolares a partir de sua formação inicial, prática e experiências de formação continuada, na região do Triângulo Mineiro.</p> <p>Metodologia: Entrevistas com os profissionais.</p> <p>Participantes: Psicólogos que atuam em espaços educacionais diversos.</p> <p>Resultados: As autoras indicaram a necessidade de formação continuada com viés crítico para subsidiar fundamentos da atuação das psicólogas escolares.</p>
Artigo	<p>Título: O papel do psicólogo na educação profissional e tecnológica: Contribuições da Psicologia Escolar.</p> <p>Referência: Feitosa e Marinho-Araujo (2018).</p>

Tipo de produção	Síntese
	<p>Objetivo: Caracterizar a atuação dos psicólogos escolares em um Instituto Federal</p> <p>Metodologia: Entrevistas com os profissionais.</p> <p>Participantes: Psicólogos escolares de um Instituto Federal do país.</p> <p>Resultados: As autoras indicaram a necessidade de formação continuada para o desenvolvimento do perfil e da identidade profissional embasada em uma perspectiva preventiva e institucional de atuação em Psicologia Escolar nos IFETs.</p>
Artigo	<p>Título: Práticas favorecedoras ao contexto escolar: discutindo formação e atuação de psicólogos escolares.</p> <p>Referência: Cavalcante e Braz-Aquino (2019).</p> <p>Objetivo: Identificar concepções acerca de práticas favorecedoras de aprendizagem e desenvolvimento no contexto escolar.</p> <p>Metodologia: Entrevistas com os profissionais.</p> <p>Participantes: Psicólogos da rede pública de ensino de um município do Estado da Paraíba que atuavam em instituições de educação no nível básico pertencentes à Secretaria de Educação da PB.</p> <p>Resultados: A pesquisa identificou sinalizações de avanços da atuação individualizada para a perspectiva relacional e coletiva em Psicologia Escolar. As autoras apontaram a necessidade de formação continuada consolidação do paradigma junto às profissionais.</p>
Artigo	<p>Título: Psicologia escolar em ONGs: estudo sobre o perfil de educadoras sociais.</p> <p>Referências: Galvão e Marinho-Araujo (2019).</p> <p>Objetivo: Investigação do perfil de educadores sociais de ONG em São Luís/MA para conhecer as possibilidades de mediação do psicólogo escolar para colaborar com o desenvolvimento de competências dessa profissão.</p> <p>Metodologia: Psicologia histórico-cultural e abordagem por competências com utilização de mapeamento institucional e memorial da trajetória escolar e profissional dos participantes.</p>

Tipo de produção	Síntese
Dissertação	<p>Participantes: Educadores sociais de ONG situada em São Luís (MA).</p> <p>Resultados: A pesquisa indicou o papel mediador de desenvolvimento da atuação em Psicologia Escolar, sendo necessário que a psicóloga compreenda as necessidades do perfil profissional e as competências que devem ser desenvolvidas para a realização do assessoramento ao trabalho coletivo.</p> <hr/> <p>Título: Psicólogos(as) na educação em Boa Vista/Roraima: práticas e desafios.</p> <p>Referência: M. J. Silva (2019).</p> <p>Objetivo: Identificar e investigar as práticas adotadas pelas psicólogas que atuavam em instituições ligadas ao Sistema de Educação de Boa Vista, capital do estado de Roraima, a fim de conhecer a inserção dessas profissionais no Sistema de Educação da cidade.</p> <p>Metodologia: Entrevistas semiestruturadas com os profissionais.</p> <p>Participantes: Psicólogas que trabalhavam no Sistema de Educação em Boa Vista (RR).</p> <p>Resultados: A pesquisa identificou a necessidade de rompimento de práticas individualizante das psicólogas escolares, tendo na formação continuada a possibilidade de efetivação de um perfil profissional orientado à perspectiva crítica e coletiva quanto ao desenvolvimento humano.</p>
Artigo	<p>Título: Psicologia Escolar no cenário da pandemia da COVID-19: ressignificando tempos e espaços para a atuação institucional.</p> <p>Referência: Marinho-Araujo, Galvão, Nunes e Nunes (2022).</p> <p>Objetivo: Apresentar reflexões críticas sobre ações, reações e prospecções da área na pandemia.</p> <p>Metodologia: Revisão bibliográfica</p> <p>Participantes: Não aplicável.</p>

Tipo de produção	Síntese
Artigo	<p>Resultados: A pesquisa identificou que no período pandêmico de COVID-19 houve inúmeras transformações e avanços na atuação profissional orientada ao coletivo e na oferta ampliada pela tecnologia para a realização de formação continuada.</p> <hr/> <p>Título: Desafios emergentes da formação inicial em Psicologia Escolar durante a pandemia.</p> <p>Referência: Sant’Ana, Weber e Mezzalira (2022).</p> <p>Objetivo: Discutir a formação inicial em Psicologia Escolar no Brasil no contexto da pandemia, focalizando os desafios vivenciados no ensino remoto emergencial.</p> <p>Metodologia: Revisão bibliográfica.</p> <p>Participantes: Não aplicável.</p> <p>Resultados: O estudo identificou prejuízos nos processos de formação inicial dos cursos de Psicologia Escolar no Brasil durante a pandemia de COVID-19. As autoras ressaltam que, apesar das inovações e ampliação dos tempos e espaços da formação pela tecnologia, as atividades práticas foram prejudicadas, repercutindo na qualidade da formação dos profissionais à época.</p>

Em seu artigo, Gesser (2013) apresentou pressupostos teórico-metodológicos para a atuação de psicólogas orientados à potencialização e humanização dos sujeitos para desenvolverem autonomia. Para que as psicólogas atuassem nessa perspectiva, a autora defendeu que as profissionais deveriam se embasar em teorias críticas sobre as questões políticas, econômicas e sociais, considerando a diversidade dos sujeitos e das coletividades na sociedade.

A dissertação de L. A. V. Silva (2015) indicou que a apropriação da atuação institucional pelos psicólogos escolares da rede pública de ensino do DF foi influenciada pela formação inicial, pelas demandas do contexto escolar e pelas concepções de desenvolvimento

humano das profissionais. A autora indicou que as participantes demonstraram um processo inicial de reflexão conceitual acerca da proposta preventiva e relacional em Psicologia Escolar (Marinho-Araujo, 2015) para orientarem seu trabalho; porém, tinham dificuldades na compreensão dessa proposta, pois suas práticas enfatizavam, na maioria, atividades individualizadas e orientadas exclusivamente ao atendimento à queixa escolar que recaía sobre os estudantes. A pesquisa ressaltou, no entanto, que algumas das profissionais buscavam a atuação institucional, sendo fortemente influenciadas pela Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (GDF, 2010) e pela assessoria profissional realizada pelo Laboratório de Psicologia Escolar da UnB.

As participantes da pesquisa de L. A. V. Silva (2015) sinalizaram a necessidade de formação continuada na perspectiva institucional, falta de condições físicas em algumas escolas, quantidade insuficiente de profissionais e sobrecarga de demandas, especialmente para composição de turmas para o ano seguinte. A pesquisa ressaltou que, mesmo com o histórico de parceria formativa para psicólogos escolares entre o Laboratório de Psicologia Escolar da UnB e a SEEDF, ocorrendo desde a década de 1990, e os avanços na legislação e orientações pedagógicas específicas para a EEAA (GDF, 2010), havia, ainda, uma forte necessidade de formação continuada em Psicologia Escolar crítica, embasada pela Psicologia histórico-cultural e orientada à atuação institucional.

A dissertação de Cavalcante (2015) foi realizada junto às psicólogas que atuavam em instituições públicas do Ensino Fundamental em João Pessoa-PB. A pesquisadora utilizou entrevistas semiestruturadas para investigação das concepções e ações das psicólogas escolares. O estudo indicou que eram necessárias mudanças nas práticas em Psicologia Escolar para potencializar a atuação das profissionais que demonstraram ações individualizantes, já criticadas há anos na literatura da área. A pesquisa ressaltou a relevância de conhecer as realidades profissionais, ampliando processos de formação continuada para

além das concepções teóricas, mas relacionado às práticas das psicólogas. Cavalcante (2015) destacou, em seu estudo, a necessidade de formação continuada orientada à uma perspectiva crítica de atuação em Psicologia Escolar fundamentada pela Psicologia histórico-cultural para ressignificação profissional.

No artigo de Aquino et. al. (2015) as pesquisadoras analisaram as intervenções profissionais e referências teóricas que embasavam as psicólogas e professores de escolas públicas de João Pessoa/PB. O estudo concluiu que as participantes utilizavam pressupostos teóricos da Psicologia Escolar e da Psicologia histórico-cultural, embora não tivesse sido identificada a transposição desses conhecimentos para as práticas profissionais, que ainda estavam orientadas à uma atuação clínica, com atividades intuitivas e/ou acríticas. As autoras ressaltaram a necessidade de investimentos na formação inicial e continuada das psicólogas escolares, buscando fortalecer sua identidade na direção de atuações potencializadoras dos processos de ensino e aprendizagem.

Em sua dissertação de mestrado, Libâneo (2015) investigou as práticas profissionais de psicólogas escolares da SEEDF que contribuíam para a construção de uma cultura do sucesso escolar, fundamentada na Psicologia histórico-cultural. A autora realizou entrevistas e observações nos locais de trabalho das psicólogas, enfocando concepções, atividades e aportes teórico-metodológicos utilizados pelas participantes, além da possibilidade de desenvolverem práticas exitosas no cotidiano escolar. O estudo indicou que tais ações existiam e se constituíram por diferentes aspectos relacionados ao planejamento, desenvolvimento e avaliação da atuação profissional.

Como desdobramento do processo de pesquisa, Libâneo (2015) sugeriu cinco indicadores para a construção de uma cultura de sucesso no contexto escolar: (a) compromisso ético-político com uma educação crítica, emancipadora e transformadora para muitos; (b) clareza ontológica e epistemológica do desenvolvimento humano como processo

relacional e mediado; (c) desnaturalização de concepções patologizantes e individualizantes do fracasso escolar; (d) promoção das possibilidades de desenvolvimento dos atores educacionais e dos avanços na sua atuação em prol do sucesso; (e) mobilização do psicólogo na construção articulada e integrada do projeto coletivo da escola por seus atores.

A pesquisadora ressaltou que, para a atuação coerente com a cultura de sucesso, o psicólogo escolar deve estar presente no cotidiano profissional e que o processo de formação continuada apresenta a possibilidade de atualização das práticas exitosas na área. A necessidade formativa apresentada por Libâneo (2015) referiu-se à perspectiva do sucesso escolar coadunada com a proposta crítica e institucional de atuação (Araujo, 2003; Marinho-Araujo, 2005, 2007, 2010, 2014a, 2015, 2016).

O artigo de Lopes e Silva (2018) apresentou pesquisa que investigou, por meio de entrevistas, as concepções de quatro psicólogas escolares considerando sua formação inicial, as práticas e a oferta de capacitação complementar na região do Triângulo Mineiro. As autoras indicaram a formação continuada como “necessária para efetivação das práticas transformadoras e emancipatórias nos contextos educacionais” (Lopes & Silva, 2018, p. 255). A pesquisa ressaltou que, mesmo com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), a formação em Psicologia ainda era predominantemente clínica e conteudista, sendo necessário que as profissionais, pela formação continuada, compreendessem as especificidades da Psicologia Escolar. Como desdobramentos, as autoras indicaram que, quanto maior a consistência e segurança na apropriação teórico-metodológica, mais consciente a atuação profissional e maior o comprometimento com as demandas escolares.

No trabalho das participantes pesquisadas, foi identificada a necessidade de referencial teórico crítico para embasar e dar sentido à atuação, especialmente em relação às possibilidades de enfrentamento dos desafios da prática, frequentemente individualizado. Todas as psicólogas indicaram a carência de formação continuada em Psicologia Escolar na

região estudada, condições precárias de trabalho, jornada excessiva ou insuficiente, baixos salários e falta de políticas públicas que favorecessem a atuação junto às equipes escolares. Lopes e Silva (2018) ressaltaram o importante papel da formação continuada com viés crítico para subsidiar fundamentos para que as psicólogas escolares enfrentassem as incertezas, promovessem reflexões pessoal e profissional, atendendo ao compromisso social da profissão.

Em seu artigo, Feitosa e Marinho-Araujo (2018) buscaram caracterizar, por meio de entrevistas, a atuação de onze psicólogas escolares de um Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFET). A formação inicial das profissionais foi identificada como generalista, com poucas articulações com a Psicologia Escolar. Para as participantes do estudo, a atuação na realidade escolar foi o efetivo espaço de formação continuada, impulsionando atividades voltadas à comunidade discente e à participação nas políticas de assistência estudantil. As autoras indicaram que, mesmo com a busca por uma atuação coletiva, muitas participantes apresentaram dificuldades em propor ações embasadas teoricamente na Psicologia do desenvolvimento humano ou na Psicologia escolar crítica. Feitosa e Marinho-Araujo (2018) ressaltaram a necessidade da formação continuada para o desenvolvimento do perfil e da identidade profissional embasada em uma perspectiva preventiva e institucional de atuação em Psicologia Escolar.

Cavalcante e Braz-Aquino (2019) identificaram as concepções que subsidiavam as práticas de psicólogas escolares da Secretaria de Educação da Paraíba para favorecer os processos de ensino e aprendizagem no contexto escolar. As autoras identificaram, por meio de entrevistas junto a 55 psicólogas escolares, que tais concepções refletiam o que foi construído nas suas formações iniciais e em suas experiências nos estágios relacionados à área. A pesquisa demonstrou avanços da atuação individualizada para a perspectiva relacional e coletiva em Psicologia Escolar à medida que as profissionais entravam em contato com os

conceitos e práticas contemporâneas em Psicologia Escolar. Cavalcante e Braz-Aquino (2019) apontaram a necessidade de formação continuada junto às profissionais para a consolidação do paradigma crítico da atuação.

No artigo de Galvão e Marinho-Araujo (2019) foi investigado o perfil de 15 educadores sociais de ONG em São Luís – MA, para conhecer as possibilidades de como a mediação das especificidades da área da Psicologia Escolar poderia favorecer o desenvolvimento de competências dessas profissionais. A pesquisa realizada indicou lacuna entre o perfil desejado pela instituição e o apresentado pelas educadoras sociais. As autoras indicaram o papel da psicóloga escolar na realização de propostas formativas para o desenvolvimento de competências e do perfil dos profissionais integrantes de instituições educacionais, promovendo a conscientização e emancipação dos sujeitos. Galvão e Marinho-Araujo (2019) ressaltaram que, para a atualização e aperfeiçoamento do perfil, as psicólogas escolares devem ter clareza quanto às competências que precisam desenvolver.

Em sua dissertação, Silva (2019) buscou investigar a atuação de psicólogas escolares do Sistema de Educação da cidade de Boa Vista, em Roraima, identificando as práticas e desafios das profissionais. A pesquisa constatou a predominância de atuações orientadas à uma prática clínica, com viés individualizante, biologizante e foco em questões emocionais dos estudantes. As psicólogas relataram dificuldades para romperem com o paradigma clínico de suas atuações; além disso, indicaram excesso de demandas gerando sobrecarga de trabalho, falta de infraestrutura, insatisfação salarial e escassez de tempo, prejudicando processos de formação continuada. A autora enfatizou que as psicólogas não compreendiam a atuação embasada na Psicologia Escolar na perspectiva crítica, sendo necessário o investimento na formação inicial e continuada para preparação e constituição de perfis e identidade de psicóloga escolar coadunadas à essa perspectiva.

Em seu artigo, Marinho-Araujo et. al. (2022) apresentaram reflexões críticas sobre reações e prospecções nas ações de psicólogas escolares durante o período da pandemia de COVID-19. Os autores indicaram que, mesmo com os desafios suscitados pelo contexto pandêmico, surgiram novas possibilidades que alavancaram transformações e inovações na Psicologia Escolar. A publicação indica que, no período pandêmico, como exemplo, os processos de formação continuada se realizaram no formato virtual, ampliando tempos e espaços para o diálogo e escuta com e entre a comunidade escolar.

Marinho-Araujo et. al. (2022) ressaltaram que, para que as psicólogas escolares pudessem trabalhar junto aos processos formativos dos atores educativos, seria necessário que houvesse um investimento na própria formação psicológica; durante a pandemia, houve ampliação na divulgação e oferta de aperfeiçoamento profissional na modalidade online, especialmente na realidade da SEEDF. Os autores reiteraram que a formação continuada se tornou mais necessária, ampliando sua potência nas orientações e respostas aos desafios e limites impostos pelo Covid-19. Para eles, a formação profissional deve ser constante e processual, instrumentalizando as profissionais para a assessoria ao trabalho coletivo dos atores escolares.

Considerando, igualmente, os processos formativos durante a pandemia de COVID-19, o artigo de Sant'Ana et. al. (2022) discutiu a formação inicial em Psicologia Escolar no Brasil durante o contexto pandêmico, com enfoque nos desafios vivenciados no ensino remoto emergencial. As autoras ressaltaram que o novo cenário mundial demandou novos saberes e fazeres, tanto para as profissionais quanto para os estudantes em formação em Psicologia Escolar. A dificuldade de acesso dos discentes à modalidade de ensino remoto ou híbrido acentuaram as distâncias sociais na graduação, refletidas nas condições socioeconômicas, de saúde e acesso aos recursos necessários para a formação online. O artigo ainda destacou que a atividade dos estágios acadêmicos foi a mais prejudicada, com

comprometimentos à formação desses estudantes que tiveram reduzidas as experiências de desenvolvimento de competências para a prática profissional.

Com a revisão bibliográfica dos trabalhos apresentados sobre o tema das necessidades formativas em Psicologia Escolar foi possível identificar a carência de investimentos em processos orientados ao desenvolvimento de competências e ao fortalecimento da identidade de psicólogas escolares, desde a graduação até as práticas nos contextos escolares (Aquino et. al. 2015; Cavalcante, 2015; Cavalcante & Braz-Aquino, 2019; Feitosa & Marinho-Araujo, 2018; Galvão & Marinho-Araujo, 2019; Gesser, 2013; Libâneo, 2015; Lopes & Silva, 2018; Marinho-Araujo et. al., 2022; Sant’Ana et. al., 2022; L. A. V. Silva, 2015; M. J. Silva, 2019). As publicações sobre o assunto indicaram que as profissionais, mesmo atuando há algum tempo na área, necessitavam de maior clareza teórica sobre a Psicologia Escolar na perspectiva crítica, principalmente em relação à fundamentação da Psicologia histórico-cultural e orientada à atuação institucional.

Os estudos sobre o perfil profissional das psicólogas escolares, apontados na revisão da literatura (Cacau, 2019; Fortes, 2014; Marinho-Araujo & Almeida, 2016; Nunes, 2016) indicaram que, apesar da necessidade de uma atuação coletiva e relacional avançarem no país, o (re)conhecimento do perfil e das competências para essa atuação contemporânea não se traduziu em práticas críticas e institucionais. As pesquisas sobre o tema também evidenciaram a necessidade e a potencialidade da formação continuada para o desenvolvimento de competências que integram o perfil profissional.

A utilização da mediação estética se destacou nas pesquisas com o objetivo de promover conscientização, favorecendo a reflexão e os avanços em concepções e práticas a partir dos processos de formação continuada (Cavalcante, 2019; Freitas, 2017). O papel do pesquisador foi evidenciado nas pesquisas pela necessidade da constituição de um perfil e de intencionalidades bem definidas para mediar as complexas e dinâmicas relações e

possibilidades de desenvolvimento presentes nos processos formativos (Cavalcante, 2019; Feitosa & Marinho-Araujo, Freitas, 2017; Matos 2019).

A partir da produção de conhecimentos evidenciada na revisão da literatura, defende-se que os fundamentos da Psicologia histórico-cultural sobre o desenvolvimento humano e da Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica e institucional devem subsidiar os elementos necessários à constituição de processos formativos potencializadores da atuação contemporânea de psicólogas escolares, ressignificando suas identidades e promovendo práticas coletivas, conscientizadoras e emancipatórias. As alternativas de formação continuada com esses fundamentos em Psicologia Escolar podem corroborar com a humanização e o desenvolvimento humano para além das competências profissionais, constituindo sujeitos conscientes, críticos e responsáveis pelo seu desenvolvimento.

Essa pesquisa-intervenção de mestrado tem como base esses pressupostos e intencionalidades. Assim fundamentadas, apresentam-se a seguir a questão de pesquisa e os objetivos do estudo, que subsidiarão a proposta da formação continuada para a promoção do desenvolvimento de competências e a ressignificação identitária, por meio da utilização de mediações estéticas.

Capítulo III

Questões de Pesquisa e Objetivos do Estudo

No presente estudo, propõe-se uma pesquisa-intervenção que usará a formação continuada para fomentar uma ressignificação da identidade e da atuação de psicólogas escolares fundamentada na Psicologia histórico-cultural e na Psicologia Escolar crítica, com ênfase institucional e coletiva. Na construção dessa dissertação, realizou-se, em um primeiro momento, a revisão da literatura para compreensão das produções já realizadas sobre o perfil e as propostas formativas para essas profissionais. A partir das informações desse levantamento, verificou-se que a pesquisa-intervenção se constituiu como modelo de investigação adequado para a realização de um processo formativo junto às psicólogas escolares das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Na revisão da literatura também foi possível identificar a realização de propostas formativas para essas profissionais utilizando metodologias inovadoras para o desenvolvimento de competências e o favorecimento da atuação em Psicologia Escolar, destacadamente a mediação estética (Cavalcante, 2019; Freitas, 2017; Mendes, 2011). Apesar dos avanços na formação para psicólogas, as pesquisas das autoras citadas ressaltaram a necessidade de elaboração de outras oportunidades de aprimoramento profissional que favorecessem a escolha das psicólogas escolares por uma perspectiva de atuação crítica e institucional, fundamentada em concepções teóricas que considerassem as relações intersubjetivas para o desenvolvimento humano.

As questões de pesquisa suscitadas a partir da revisão da literatura e a definição do foco do estudo, configuraram-se como um importante momento na pesquisa-intervenção por articular escolhas teóricas e metodológicas na construção do conhecimento (Flick, 2009; Yin, 2001). Neste capítulo, serão indicadas as questões de pesquisa e explicitados o objetivo geral

e os específicos orientadores deste estudo. Considerando a constituição dinâmica do perfil profissional, as necessidades formativas para a atuação em Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica e institucional, fundamentada pela Psicologia histórico-cultural, bem como as propostas formativas para psicólogas escolares, sintetizam-se, a seguir, as questões de pesquisa.

Questões de Pesquisa

- Como a formação continuada, fundamentada teórico-metodologicamente pela Psicologia histórico-cultural, pode subsidiar uma proposta formativa orientada ao desenvolvimento humano adulto?
- Como favorecer, na formação continuada, situações sociais de desenvolvimento que promovam a escolha das psicólogas escolares para uma atuação crítica e institucional?
- Como novas possibilidades de utilização da mediação estética em processos formativos podem favorecer a conscientização e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores?

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

Objetivo Geral

Realizar pesquisa-intervenção, por meio de uma formação continuada na perspectiva da Psicologia histórico-cultural, com destaque para a mediação estética, para a ressignificação da identidade e da atuação institucional de psicólogas escolares integrantes das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

Objetivos Específicos

- Desenvolver, juntamente com as participantes, pesquisa-intervenção para formação continuada em Psicologia Escolar institucional, privilegiando a circulação de conhecimentos e de sentidos na atuação profissional, visando o desenvolvimento de competências e o fortalecimento identitário.
- Utilizar a mediação estética como estratégia teórico-metodológica da pesquisa-intervenção para o favorecimento de reflexões e ressignificações dos conceitos e práticas em Psicologia Escolar crítica com o foco institucional e coletivo.
- Construir, com as psicólogas escolares, mediações estéticas que integrem e circulem os sentidos mobilizados durante a pesquisa e o processo de formação continuada.

Capítulo IV

Pressupostos Teórico-Metodológicos

Neste capítulo, será apresentado o método de pesquisa, utilizando pressupostos da metodologia qualitativa (Denzin & Lincoln, 2006; Flick, 2009) para a construção de conhecimento por meio de uma pesquisa-intervenção (Cavalcante, 2019; Delari Júnior, 2015; Dutra-Freitas & Marinho-Araujo, 2018; Freitas, 2017; Souza, 2019; Souza et. al., 2018), com base nos princípios epistemológicos da perspectiva da Psicologia histórico-cultural (Vygotsky, 1931/2012). Irão, ainda, compor o capítulo a caracterização do contexto da pesquisa e das participantes, os procedimentos e instrumentos, e a indicação de como ocorreu a construção e a análise das informações.

Pesquisa Qualitativa na Perspectiva Histórico-Cultural

A pesquisa qualitativa se caracteriza como um processo dinâmico de construção de informações, sustentado pela relação entre o pesquisador e os participantes, e as interações e interrelações em contextos reais (Denzin & Lincoln, 2006; Flick, 2009). Ao utilizar métodos qualitativos para a construção de conhecimentos, considera-se a complexidade do que é estudado, buscando representar a totalidade dos contextos concretos, valorizando as relações entre os sujeitos na construção de conhecimento (Denzin & Lincoln, 2006; Flick, 2009).

Para Flick, (2009), a pesquisa qualitativa se configura por quatro aspectos essenciais: (a) apreende métodos e teorias; (b) evidencia a perspectiva dos participantes e sua diversidade; (c) considera a reflexividade do pesquisador e da pesquisa; (d) pressupõe variedade de abordagens e métodos qualitativos. O primeiro aspecto, se relaciona à adoção de métodos e teorias que contemplem a complexidade do tema e a definição do objeto em estudo, não o reduzindo a variáveis; a pesquisa deve proporcionar, em situações reais da vida cotidiana, avanços no conhecimento e no desenvolvimento de teorias empiricamente fundamentadas (Flick, 2009). O segundo aspecto considera o conhecimento e as práticas dos

participantes, sendo suas interações e interrelações descritas e analisadas em relação a um contexto, uma realidade específica. Nessa perspectiva, os pontos de vista e as práticas se diferenciam pelas diversas perspectivas e contextos sociais a que se relacionam (Flick, 2009).

O terceiro aspecto indica que a comunicação entre o pesquisador e os participantes se constitui como produção de conhecimento, considerando suas subjetividades como relevantes na pesquisa (Flick, 2009). O quarto aspecto pressupõe que possam ser utilizadas diversas abordagens teóricas e métodos para a pesquisa, bem como diferentes linhas de desenvolvimento teórico-metodológicos (Flick, 2009).

Considerando a composição desses elementos da pesquisa qualitativa, a formação continuada aqui proposta incluiu as dinâmicas e as situações reais das participantes, ampliando a fundamentação teórica e metodológica. A investigação e transformação da realidade nas relações intersubjetivas, considerando a participação ativa e interativa do pesquisador, integraram os conhecimentos e procedimentos construídos no estudo, tendo na Psicologia histórico-cultural a fundamentação para a análise dos encontros formativos, dos conhecimentos e das interlocuções entre as participantes.

Conhecer os sujeitos, fazer parte de seu ambiente, respeitando os aspectos históricos e culturais de suas constituições exige uma preparação meticulosa por parte do pesquisador. As relações entre as participantes e o pesquisador fazem parte do processo de construção de conhecimento. A relevância da vinculação necessária entre as pessoas para a realização da pesquisa qualitativa em uma perspectiva histórica e cultural foi exemplificada por Luria (1976/2017), destacando que, na pesquisa de campo, é necessário o contato preliminar entre o pesquisador e os sujeitos, estabelecendo relações amistosas para que as atividades do estudo sejam encaradas com naturalidade pelos participantes.

Luria (1976/2017, p. 38) relatou que, no processo de pesquisa sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores no Uzbequistão, as sessões

experimentais “... começavam, como regra geral, por longas conversas (algumas vezes repetidas) com os indivíduos, na atmosfera tranquila de uma casa de chá ...”. O investimento nas relações interpessoais antes e durante a investigação científica favorece a naturalidade, o envolvimento e o engajamento na pesquisa, principalmente quando são consideradas as realidades, características e particularidades dos participantes (Luria, 2017).

A dinamicidade do processo de pesquisa e das relações entre as pessoas para a construção de conhecimento na pesquisa qualitativa se coadunam com a Psicologia histórico-cultural, que considera o desenvolvimento humano um processo constante que (re)constitui o sujeito dialeticamente na sua relação com o contexto sociocultural (Vygotsky, 1931/2012). Nesse desenvolvimento histórico, o sujeito modifica sua ação e cria novas formas de comportamento mediadas pela cultura, transformando o seu agir.

Para investigar a complexa e dinâmica constituição humana, Vygotsky (1931/2012) indica princípios básicos para a pesquisa psicológica: (a) a análise do processo e não só do objeto; (b) a explicação ao invés da descrição dos fenômenos e suas múltiplas determinações; (c) o reestabelecimento dos processos originários do que se investiga. O objeto aqui tratado por Vygotsky (1931/2012) é o próprio sujeito concreto e único, constituído em suas relações históricas e culturais com significações e sentidos particularizados. Para a compreensão do desenvolvimento desse sujeito complexo, a análise se direciona ao seu processo constitutivo, buscando acessar as relações entre a forma exterior e interior (Vygotsky, 1931/2012).

Para o autor, o primeiro princípio indica que a pesquisa deve considerar os contextos que serão investigados de forma histórica, em constante movimento, integrando a ação do sujeito. Nessa orientação, é importante reestabelecer, desde os momentos iniciais, os objetivos da pesquisa, analisando as ressignificações e avanços durante o estudo (Vygotsky, 1931/2012).

O segundo princípio, que sustenta uma análise explicativa, indica que a investigação psicológica ultrapassa a descrição do fenômeno, buscando evidenciar, de forma reflexiva, as diversas e complexas relações que integram e modificam os sujeitos, possibilitando uma compreensão mais adequada de seus processos de significação e interpretação particularizada da realidade (Vygotsky, 1931/2012). A clareza sobre esses aspectos favorece a compreensão do terceiro princípio da pesquisa, orientado para o reestabelecimento experimental do movimento e da identificação da origem dos fenômenos (Vygotsky, 1931/2012).

A integração desses três princípios da pesquisa na perspectiva histórico-cultural fundamentou o desenho teórico-metodológico dessa pesquisa-intervenção, que considerou a criação de estratégias que favorecessem a compreensão das funções psicológicas superiores das participantes com a utilização de mediações intencionais que provocassem ressignificações de si e de suas práticas profissionais. A investigação científica, nessa perspectiva teórico-metodológica, pode favorecer transformações na realidade pesquisada e nos participantes. Para isso, segundo Delari Júnior (2015, p.45), é importante planejar procedimentos investigativos que contemplem uma produção coletiva junto com os participantes: “... em uma orientação histórico-cultural, a verdade sobre a realidade humana só é objeto de busca da investigação científica na medida em que é vista como questão prática, como pertinente à transformação daquela mesma realidade”.

Para o desenvolvimento de uma pesquisa-intervenção é importante que o pesquisador planeje procedimentos e instrumentos que favoreçam o conhecimento das relações, das pessoas e dos contextos durante o processo da pesquisa, incorporando sua intervenção à investigação, na busca por transformações na realidade de forma a envolver todos os participantes como colaboradores na produção do conhecimento (Cavalcante, 2019; Dutra-Freitas & Marinho-Araujo, 2018; Freitas, 2017; Souza, 2019; Souza et. al., 2018). O pesquisador assume, nessa perspectiva, o papel também de participante, envolvendo-se no

processo de construção do conhecimento científico, refletindo, teorizando, analisando os resultados no seu processo e alterando-os em função das mudanças que a pesquisa vai originando (Souza, et. al., 2018; Souza, 2019).

Ao se comprometer com a transformação dos sujeitos enquanto constrói conhecimento, a pesquisa se torna um ato político, compromissado com mudanças nas condições e relações entre os sujeitos, visando novas possibilidades de transformação da realidade (Cavalcante, 2019). No processo simultâneo de investigação e transformação, o planejamento da pesquisa deve ser dinâmico e flexível, exigindo reformulações frequentes para acompanhar as mudanças constantes na pesquisa-intervenção. Nesse movimento, durante a investigação, se materializam os princípios da pesquisa histórico-cultural, reconhecendo e restabelecendo os momentos de desenvolvimento dos sujeitos, identificando suas variadas relações constitutivas e promovendo novas significações pelo tensionamento de suas realidades através de mediações intencionais.

Para a mobilização de desenvolvimento e conscientização em pesquisas-intervenção que realizaram formações continuadas, a mediação estética se mostrou um relevante aporte teórico-metodológico para processos formativos (Cavalcante, 2019; Freitas, 2017; Mendes, 2011). O conceito de mediação estética, apresentado por Vygotsky (1925/1999), indica que o conhecimento é vivenciado psicologicamente de maneira diferente pela via da arte, potencializando não só diferentes interpretações, mas também distintas vivências estéticas, que geram novas formas de interação com a realidade. Para o autor, a arte se constitui como um modo específico de pensamento, diferenciando-se da ciência pelo modo como o sujeito vivencia psicologicamente o conhecimento e a relação com a realidade.

A vivência mobilizada pelas mediações estéticas não está no conteúdo das obras, mas no processo de significação do leitor, modificando o próprio sentido da arte (Vygotsky, 1925/1999). Não é, portanto, a materialidade artística em si que promove novas

ressignificações e avanços das funções psicológicas, mas como a estética influencia os processos simbólicos de significação psicológica do sujeito. Na interpretação da materialidade artística, a contradição emocional, a divergência entre o conteúdo e a forma e outros processos subjetivos complexos suscitam a reação estética (Vygotsky, 1925/1999).

Essa reação diferenciada permite que os elementos simbólicos presentes nas produções artísticas sejam percebidos e ressignificados de maneira qualitativamente única pelo sujeito. Ao vivenciar a mediação estética, a pessoa não apenas cria intelectualmente conceitos, mas também experiencia a ressignificação e constituição de sentidos pela observação concomitante entre “... o verdadeiro estado de coisas e o desvio desse estado de coisas” (Vygotsky, 1925/1999, p. 328).

As possibilidades de reflexão e ressignificação de conceitos e práticas oportunizados pela mediação estética corroboram com os objetivos intencionados da presente pesquisa-intervenção, na busca pela ressignificação identitária e o desenvolvimento de competências de psicólogos escolares. Segundo Mendes e Marinho-Araujo, (2016, p. 82):

A partir dessa mediação diferenciada, acredita-se que os sujeitos possam ativamente ressignificar conceitos e produzir novas maneiras de compreender a realidade com vistas à diversificação e transformação da mesma. O espaço de mediação intencionalmente planejada pode promover a circulação e a partilha de sentidos atrelados a questões com as quais os sujeitos de um determinado contexto lidam em sua realidade cotidiana. Pela dimensão da mediação estética, essa circulação e ressignificação pode ser potencializada, suscitando novas formas de interação e transformação do real, ou seja, a mediação estética potencializa processos de desenvolvimento psicológico e pode ser intencionalmente oportunizada em contextos de formação profissional de adultos.

Nessa pesquisa-intervenção, o uso de mediações estéticas integrou todas as etapas da formação continuada, da preparação de cada encontro aos momentos empíricos da pesquisa, com a apresentação intencional de materialidades artísticas pelo pesquisador e por produções autorais pelas participantes. Diante desses pressupostos, defende-se que a formação continuada fundamentada pela Psicologia histórico-cultural, destacando-se a mediação estética como estratégia metodológica, pode promover o desenvolvimento humano e a resignificação identitária pelas relações intersubjetivas, favorecendo a conscientização e a escolha das participantes por uma atuação em Psicologia Escolar crítica e institucional.

Ao se conscientizarem e se fundamentarem quanto aos aspectos teórico-metodológicos dessa perspectiva de atuação, espera-se que tais avanços constituídos no processo de pesquisa influenciem e atualizem suas atividades profissionais. Além disso, busca-se o fortalecimento das relações do grupo de profissionais, ampliando e consolidando a escolha e a atuação em uma perspectiva de atuação coletiva, preventiva e relacional. A seguir, serão apresentados o histórico da Psicologia Escolar na SEEDF, a relação entre a Psicologia Escolar e as Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA); o contexto e o cenário de pesquisa; a caracterização das participantes; os procedimentos e estratégias metodológicas dos encontros de formação que, de forma autoral e original nessa pesquisa, foram denominados de Encontros de Desenvolvimento Coletivo (EDC).

Psicologia Escolar no DF

Inaugurado em 1968, o Atendimento Psicopedagógico na Escola Parque 307/308 Sul, da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF), era composto por profissionais com formação em Psicologia e Pedagogia (Araujo, 2003; Cavalcante, 2019; Freitas, 2017; Marinho-Araujo, 2005, 2014a; Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Marinho-Araujo et. al. 2011; Nunes, 2016; L. A. V. Silva, 2015). Em sua concepção inicial, este serviço técnico-pedagógico orientava-se à realização de diagnósticos de estudantes

encaminhados pelas escolas da rede pública, destacadamente às de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e dos Centros de Educação Especial (Araujo, 2003; Cavalcante, 2019; Freitas, 2017; Marinho-Araujo, 2005; 2014a; Marinho-Araujo et. al. 2011, Nunes, 2016; L. A. V. Silva, 2015).

As profissionais integrantes desse atendimento tinham, como atribuição, a avaliação e o diagnóstico das causas que justificariam as dificuldades de escolarização dos estudantes, fundamentada, à época, por pressupostos teóricos reducionistas, individualizantes e biologizantes sobre as queixas escolares, responsabilizando o próprio sujeito e sua família pelo fracasso escolar (Araujo, 2003; Neves, 2001; Penna-Moreira, 2007). Na década de 1980, a literatura na área da Psicologia Escolas apresentou avanços quanto à compreensão das dificuldades de aprendizagem, com a inclusão dos fatores sociais, culturais e psicológicos como gênese dos problemas, modificando o foco da intervenção profissional (Neves, 2001; Nunes, 2016). A ampliação conceitual sobre as dificuldades de escolarização possibilitou a implementação na SEEDF, em 1987, de duas equipes profissionais responsáveis pelas queixas escolares: Equipes de Atendimento Psicopedagógico (ATPP), composta por psicólogas e pedagogas que atendiam estudantes do ensino regular que apresentavam dificuldades; e as Equipes de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial, que avaliavam crianças com suspeita de possuírem algum tipo de necessidade especial (Nunes, 2016; L. A. V. Silva, 2015).

Na década de 1990, foi publicada a Orientação Pedagógica (OP) nº 20 (GDF, 1992), indicando que os objetivos das Equipes de Atendimento Psicopedagógico seria a oferta de apoios visando a melhoria do desempenho escolar; e a OP nº 22 (GDF, 1994) que sistematizou as ações quanto aos processos de diagnóstico e avaliação psicopedagógica na rede pública e ensino do DF (Nunes, 2016; L. A. V. Silva, 2015).

Nos anos 2000, as ATPP e as Equipes de Diagnóstico/Avaliação do Ensino Especial se fundiram, constituindo as Equipes Especializadas de Atendimento e Apoio à Aprendizagem (EAAA). Essa equipe atuava diretamente nas escolas, intervindo nos processos de ensino e aprendizagem (Marinho-Araujo et. al. 2011; Nunes, 2016).

Em 2008, a existência das EAAA foi problematizada por gestores da SEEDF, com possibilidade de extinção do serviço. No enfrentamento à essa ameaça, as profissionais de diversas Coordenações Regionais de Ensino (CRE) se mobilizaram na criação de uma Comissão Pró-EAAA, para resistir à arbitrariedade instrucional e construir argumentos e negociações políticas e técnicas favoráveis à permanência das EAAA. Essa Comissão era formada por psicólogas e pedagogas que integravam as EAAA em diversas cidades do DF e por gestores da SEEDF. O Laboratório de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da UnB, o Sindicato dos Professores (SINPRO), o Conselho Regional de Psicologia (CRP) e a comunidade escolar apoiaram o movimento de resistência (Marinho-Araujo, et. al. 2011; L. A. V. Silva, 2015).

Essas articulações promoveram mudanças na política pública da SEEDF, mobilizando a publicação da Portaria nº 254 (GDF, 2008) que reconheceu e institucionalizou legalmente as Equipes, que passaram a ter a atual nomenclatura de Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA). Além da regulamentação das EEAA, foi elaborada de forma coletiva, uma política pública, sistematizada no documento Orientação Pedagógica para as EEAA (GDF, 2010). O documento foi elaborado por uma comissão composta por sete integrantes, sendo cinco representantes das EEAA e duas professoras do Laboratório de Psicologia Escolar da UnB; a metodologia de construção foi inovadora para a época, com uma grande participação coletiva. Em 2009, foi realizada uma formação continuada em serviço para as, aproximadamente, 400 integrantes das Equipes. Esse processo formativo, sob a coordenação da referida comissão, tinha dois objetivos: (a) agregar, por módulos de

formação e estratégias metodológicas coletivas, profissionais para elaborarem a nova OP; (b) aprofundar para as participantes os conhecimentos teórico-metodológicos sobre a relação entre a Psicologia e a Educação, o desenvolvimento humano no contexto sócio-educativo e as práticas institucionais, preventivas e interventivas, com foco no sucesso escolar, base das diretrizes elaboração para o serviço (GDF, 2010). Após as discussões, elaborações e formações sobre as novas diretrizes para a atuação, em 2010, foi publicada a nova orientação para o trabalho das EEAA (GDF, 2010).

A Orientação Pedagógica para as EEAA (GDF, 2010) se configurou como um marco para a Psicologia Escolar no DF, com enfoque da atuação em uma perspectiva coletiva, preventiva e relacional, adotando referenciais críticos e fundamentada pela Psicologia histórico-cultural (Freitas, 2017; Marinho-Araujo et. al. 2011). O documento se tornou uma política pública que é referência para a atuação dos profissionais das EEAA até o momento, tendo na perspectiva institucional e suas dimensões de atuação, fundamentada teórico-metodologicamente na Psicologia histórico-cultural, as premissas de atuação das psicólogas escolares na rede pública de ensino do DF.

Em 2013, foi publicada a Portaria nº 30 (GDF, 2013b), definindo que cada psicólogo deveria atuar, na forma de itinerância, com até, no máximo, 1.500 estudantes, independente de quantas escolas estivessem sob sua responsabilidade para atingir esse quantitativo. Com essa legislação, havia psicólogos que trabalhavam apenas em uma escola, mas também vários que tinham que se desdobrar em diversas UEs, até alcançarem o quantitativo indicado na Portaria, prejudicando o vínculo com os atores institucionais, a participação frequente no cotidiano da escola e dificultando a ação institucional.

Em 2014, pela primeira vez, um psicólogo escolar, Leonardo Vieira Nunes, integrante das EEAA há mais de sete anos, integrou a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) para planejar e executar uma política de formação específica para os

psicólogos e pedagogos integrantes das EEAA (Nunes, 2016). O inédito ingresso de psicólogo escolar como formador para as equipes foi mobilizado por articulações do profissional e da Prof.^a Dr.^a Claisy Maria Marinho Araujo junto à direção da EAPE, argumentando que apenas uma formação específica para esses profissionais poderia sustentar os grandes avanços políticos, teóricos e técnicos preconizados na Orientação Pedagógica (GDF, 2010).

De forma inovadora, sob a coordenação do psicólogo Leonardo Nunes, durante os anos de 2014 a 2016 foram criadas ações de aperfeiçoamento por meio de cursos que favoreceram a atualização profissional das EEAA, com foco na Psicologia Escolar, oportunizando o compartilhamento de práticas e experiências assim como maior aprofundamento quanto às concepções e pressupostos teórico-metodológicos da OP das EEAA (GDF, 2010). Entretanto, apesar dos avanços dessa política, muitos temas voltados à especificidade da Psicologia Escolar, como a Psicologia histórico-cultural e a perspectiva crítica e institucional, precisavam, ainda, ser contemplados, principalmente pela rapidez com a qual o conhecimento científico, as pesquisas e práticas evoluíam contemporaneamente (Nunes, 2016; Nunes & Marinho-Araujo, 2020).

Em 2016, foi publicada a Portaria nº 445 (GDF, 2016), que indicou que as psicólogas escolares atuariam em até três unidades escolares. Esse avanço permitiu a participação mais integrada ao cotidiano das escolas, com maior imersão para a atuação institucional. Após nove anos da publicação da Portaria nº 254 (GDF, 2008) que institucionalizou as EEAA, foi publicada, em 2017, a Portaria nº 81 (GDF, 2017a), oficializando o papel dos coordenadores intermediários das EEAA. Dentre suas atribuições, o coordenador é responsável pela preparação e articulação de reuniões semanais entre as profissionais das EEAA, denominados Encontros de Articulação Pedagógica (EAP), conforme já informado na introdução, onde são socializados informes gerais e realizadas formações continuadas vinculadas às

especificidades da atuação. O coordenador ficou vinculado diretamente à Unidade de Educação Básica – UNIEB de cada CRE (GDF, 2017a).

Ainda em 2017, foi publicada a Portaria nº 561 (GDF, 2017b), que ampliou a atuação das EEAA, gradativamente, para todas as etapas de ensino. Antes da publicação, as Equipes trabalhavam de forma mais restrita, apenas nas escolas que ofertavam Educação Especial, Educação Infantil e Ensino Fundamental. No ano seguinte, foi publicada a Portaria nº 395 (GDF, 2018), reduzindo a itinerância realizada pelas psicólogas a duas ou três unidades escolares, que, em comparação à Portaria nº 445 (GDF, 2016), representa a redução de uma escola para cada profissional, sem indicação de quantitativos mínimos ou máximos de estudantes. Em 2020, foi publicada a Portaria nº 03 (GDF, 2020), que ampliou a atuação das EEAA para qualquer etapa educacional e restringiu a atuação das psicólogas a uma unidade escolar. Com essa publicação, foi extinta a atuação itinerante das profissionais, favorecendo o pertencimento e vinculação junto aos atores escolares, necessário à atuação institucional (Marinho-Araujo, 2016).

No cenário nacional da Psicologia Escolar, destaca-se a promulgação da Lei nº 13.935 (Brasil, 2019), que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Nessa legislação foi decretado que toda rede pública de educação básica brasileira deve possuir serviços de Psicologia e Serviço Social por meio de equipes multiprofissionais, ampliando o alcance e relevância da Psicologia Escolar no país. Na normativa, não são definidas as atividades dessas equipes, com atribuição dessas responsabilidades às políticas de educação.

No Distrito Federal, pela Lei nº 6.992 (GDF, 2022f), foi regulamentado que as unidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio da rede pública do DF, com mais de 200 estudantes, devessem ser atendidas por profissionais de Psicologia Escolar e Serviço Social. A publicação ressalta a relevância das psicólogas na SEEDF e aponta para a

ampliação do quadro de pessoal que, conforme a Tabela 7, carece de novas contratações. A possibilidade de realização de concursos públicos e o atendimento de mais escolas da SEEDF avançam às limitações de quantitativos apontados na Portaria nº 1.152 (GDF, 2022b), favorecendo que as EEAA tenham maior distribuição nas escolas da rede pública.

Apesar da possibilidade de aumento do quantitativo de profissionais, a Lei 6.992 (GDF, 2022f) indicou que as atividades das psicólogas escolares devem se orientar a ações de atendimento individualizado realizado em contraturno e, em especial, para os estudantes com dificuldades no processo de escolarização e transtornos mentais. Essa orientação revela a urgência de formação continuada e a necessidade de fortalecimento identitário das psicólogas escolares da SEEDF. Os avanços na legislação sobre o quantitativo de profissionais e o retrocesso quanto à perspectiva de atuação exige investimentos formativos que favoreçam a escolha consciente das psicólogas por uma perspectiva de atuação libertadora e humanizadora, afastando-se de reduções e biologizações sobre o desenvolvimento humano que parecem ainda permear o imaginário de políticos e legisladores quanto ao papel da psicóloga escolar.

Contexto da Pesquisa

Essa pesquisa foi desenvolvida na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (DF). Essa é a unidade da federação onde se localiza a capital federal, Brasília, com extensão de 5.779 km², corresponde a 0,06% do território nacional. Compartilha divisas com os municípios de Planaltina, Formosa, Cristalina, Cidade Ocidental, Valparaíso de Goiás, Novo Gama, Santo Antônio do Descoberto, Águas Lindas de Goiás; e Padre Bernardo, pertencentes ao estado de Goiás, e Cabeceira Grande, no estado de Minas Gerais (Companhia de Planejamento do Distrito Federal [CODEPLAN], 2020).

O DF é a menor unidade da Federação, acumulando as competências legislativas de estado e de município. Apesar de sua pequena extensão territorial, é a terceira capital mais

populosa do país, com 3.094.325 habitantes (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2021). Sua divisão geográfica é organizada por Regiões Administrativas (RA), responsáveis pela gestão político-administrativa e coordenação dos serviços públicos. Atualmente, há 35 RAs no DF, conforme a Tabela 6.

Tabela 6

Regiões Administrativas - RAs do Distrito Federal.

Nº	RA
1	Plano Piloto
2	Gama
3	Taguatinga
4	Brazlândia
5	Sobradinho
6	Planaltina
7	Paranoá
8	Núcleo Bandeirante
9	Ceilândia
10	Guará
11	Cruzeiro
12	Samambaia
13	Santa Maria
14	São Sebastião
15	Recanto das Emas
16	Lago Sul
17	Riacho Fundo
18	Lago Norte
19	Candangolândia
20	Águas Claras
21	Riacho Fundo 2
22	Sudoeste/Octogonal
23	Varjão
24	Park Way

Nº	RA
25	SCIA/Estrutural
26	Sobradinho 2
27	Jardim Botânico
28	Itapoã
29	SAI
30	Vicente Pires
31	Fercal
32	Sol Nascente/Pôr do Sol
33	Arniqueira
34	Arapoanga
35	Água Quente

Cada uma dessas RAs, comparativamente a outros entes federativos, equivale a um município, possuindo realidades sociais, econômicas, políticas e educacionais distintas. As especificidades dessas RAs serão descritas no cenário de pesquisa. As RAs 34 (Arapoanga) e a 35 (Água Quente) são mais recentes e foram criadas pelas Lei nº 7.190 e nº 7.191 (Governo do Distrito Federal [GDF], 2022d, 2022e); devido a essa recém criação, essas RAs não foram incluídas nas análises a seguir.

O rendimento mensal médio domiciliar *per capita* no DF é o maior entre todos os estados do país; porém, há grandes desigualdades entre as RAs. A renda por habitante mais baixa no DF é a da RA 20 - SCIA/Estrutural, com R\$ 507,30, enquanto a renda mais alta está na RA 16 - Lago Sul, com R\$ 8.317,20 (CODEPLAN, 2019).

A desigualdade de rendimento *per capita* entre as RAs é um dos indicadores que compõe o Índice de Vulnerabilidade Social (IVS). Tal índice é dividido em 5 dimensões que consideram a infraestrutura e ambiência urbana, capital humano, renda, trabalho e habitação. Ao analisar o IVS de cada RA, quanto mais próximo de zero menor a vulnerabilidade social e quanto mais próximo de 1 maior a vulnerabilidade social. Ao considerar as mesmas RAs,

também encontramos discrepâncias quanto ao IVS: enquanto o da RA 20 - SCIA/Estrutural é de 0,72, a RA 16 - Lago Sul é de 0,14 (CODEPLAN, 2020). Apesar da dimensão do DF, há diferenças marcantes entre cada uma das RAs, não havendo homogeneidade entre elas e sim peculiaridades econômicas, culturais e sociais, indicando a diversidade que compõe o Distrito Federal.

Em relação aos aspectos educacionais, o DF possui a menor taxa de analfabetismo do Brasil, correspondendo a 3,5%, comparada à média de 9,6%, no país. A capital possui resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) acima da média nacional para os anos iniciais do Ensino Fundamental, com resultado de 6.3, superando a meta para 2022 de 6.0, comparável aos países desenvolvidos (GDF, 2020). Para executar a política educacional no DF, foi criada, em 17 de junho de 1960, pelo Decreto nº 48.297 (Brasil, 1960), a então Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), com a finalidade de supervisionar os, à época, chamados ensinos “primários e médios” na capital. A FEDF foi extinta pelo Decreto nº 23.877 (GDF, 2003), passando a responsabilidade da gestão educacional a ser exercida pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). O Regimento Interno, publicado pela Portaria nº 180 (GDF, 2019), confere à SEEDF a responsabilidade pelas políticas educacionais e administração da rede de ensino do Distrito Federal. A gestão da Secretaria abrange a manutenção, coordenação e supervisão das unidades escolares da rede pública, bem como a fiscalização das instituições educacionais privadas no DF.

A rede pública de ensino do Distrito Federal possui 818 Unidades Escolares (UEs), sendo 737 em área urbana e 81 na área rural (SEEDF, 2022c). Essas instituições dividem-se em próprias, vinculadas legal e administrativamente à SEEDF (N = 693, sendo 612 urbanas e 81 rurais), e conveniadas (N = 125, todas urbanas), que possuem vínculo com o GDF através de termo de fomento, colaboração ou acordo de cooperação para o atendimento educacional

de crianças de 0 a 5 anos de idade, não sendo integrantes diretas do poder executivo da SEEDF (GDF, 2019).

Nas 35 Regiões Administrativas do Distrito Federal, a gestão da rede pública de ensino é realizada por 14 Coordenações Regionais de Ensino (CRE), responsáveis pelo acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem e da implementação das políticas públicas na área educacional no DF. A mesma Coordenação Regional de Ensino pode ser responsável por mais de uma RA, como no caso da CRE Sobradinho (CRE Sob), que abrange as RAs de Sobradinho, Sobradinho II e Fercal.

Em 2022 havia 475.715 estudantes na rede pública, distribuídos nas etapas e modalidades de ensino da seguinte forma: 69.718 na Educação Infantil, 270.413; no Ensino Fundamental; 83.427 no Ensino Médio; 32.958 na Educação para Jovens e Adultos – EJA; 12.392 na Educação Profissional e 5.532 na Educação Especial (GDF, 2022c). Durante o período de realização desta pesquisa, havia 153 psicólogas distribuídas nas 14 Coordenações Regionais de Ensino. Na Tabela 7, estão indicadas as quantidades e as lotações das psicólogas escolares, no 2º semestre de 2022, relacionando o número de escolas e matrículas por CRE.

Tabela 7

Quantidade de psicólogas, escolas e matrículas por CRE

CRE	Total de Psicólogas Escolares	Quantidade de Escolas	Quantidade de Matrículas
Plano Piloto	31	126	44.780
Ceilândia	18	110	81.920
Taguatinga	15	76	43.757
Planaltina	10	72	42.805
Samambaia	9	71	40.705
Gama	11	55	30.326
Sobradinho	12	53	26.791

CRE	Total de Psicólogas Escolares	Quantidade de Escolas	Quantidade de Matrículas
Núcleo Bandeirantes	7	44	24.410
Paranoá	9	40	26.080
Brazlândia	6	37	17.659
Recanto das Emas	8	36	27.772
Guará	9	35	20.245
Santa Maria	3	34	25.461
São Sebastião	5	29	23.004
Total	153	818	475.715

Considerando as informações da Tabela 7, a relação entre a quantidade de psicólogas, de escolas e de estudantes são discrepantes. Como exemplo, a CRE Plano Piloto possui a maior quantidade de psicólogas escolares (N = 31) e de escolas (N = 126); comparativamente, a CRE Ceilândia, com maior número de matrículas e o segundo maior número de escolas, possui praticamente metade de psicólogas (N = 18) em relação ao Plano Piloto. Essa distribuição indica que a atuação das psicólogas escolares se concentra nas regiões centrais do DF, não havendo, de maneira clara, os critérios da distribuição das profissionais entre as CREs.

Os dados da tabela 7 também evidenciam que apenas 19% das escolas contam com o apoio da psicóloga escolar, havendo lacuna de contratação de 665 profissionais para a ampliação do atendimento para todas as escolas da rede pública do DF. As psicólogas escolares integram, em sua maioria, a carreira da Assistência à Educação (Lei nº 5.106, de 03/05/2013, GDF, 2013c) que, atualmente, é composta por 7.325 profissionais com diferentes níveis de atuação. As psicólogas representam 2% do total dessa carreira, compondo, em sua maioria, as Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem que trabalham nas escolas da rede pública do DF.

Na próxima seção será apresentado o cenário de pesquisa da CRE da cidade de Sobradinho/DF, escolhida por, dentre outros fatores, ser a Coordenação Regional de Ensino do pesquisador. Esse aspecto favorece a receptividade e apoio da coordenadora intermediária da EEAA dessa região e o vínculo com as participantes, corroborando com o engajamento e naturalidade no processo de pesquisa (Luria, 1976/2017).

Cenário de Pesquisa

A Coordenação Regional de Ensino de Sobradinho (CRESob) atende às Regiões Administrativas (RA) de Sobradinho, Sobradinho II e Fercal. Apesar da proximidade geográfica, cada RA possui características e realidades distintas. A cidade de Sobradinho (RA 5), localizada a 26 km de Brasília; foi fundada em 1960, possui 68.500 habitantes e tem no comércio sua principal atividade econômica. Essa cidade surgiu com o intuito de abrigar a população que participava da implementação político-administrativa de Brasília e para ampliar a produção agrícola do DF (CODEPLAN, 2015).

A cidade de Sobradinho II (RA 26) possui 85.574 habitantes, se desmembrou de Sobradinho em 2004, e, por não possuir projeto de expansão urbana, enfrentou, em seus primórdios, problemas com o crescimento populacional e ocupação irregular de terras, sendo alvo de programas governamentais para o assentamento da população de baixa renda (CODEPLAN, 2015). A Fercal (RA 31) possui 32.000 habitantes, foi fundada em 2012 e já pertenceu à Sobradinho e Sobradinho II. Nessa cidade há duas grandes fábricas de cimento, usinas de asfalto e mineradoras, sendo uma das regiões do DF mais geradora de impostos (CODEPLAN, 2015).

O Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) difere entre as regiões, sendo o de Sobradinho 0,32 e Sobradinho II 0,35, enquanto a Fercal apontou IVS de 0,55 (CODEPLAN, 2020). Os indicadores de renda domiciliar também divergem: Sobradinho é considerada região com renda média-alta (R\$ 6.845,95), Sobradinho II com renda média-baixa (R\$

4.360,12) e Fercal como baixa-renda (R\$ 2.860,08) (CODEPLAN, 2020). A taxa de analfabetismo em Sobradinho é de 1,89% da população, em Sobradinho II é de 2,71% e na região da Fercal é de 5,08%, maior que a soma das duas outras.

Nas três RAs havia, em 2022, 53 Unidades Escolares (UE), das quais 40 estavam situadas em áreas urbanas e 13 em zonas rurais. Do total, 47 eram públicas, pertencentes à SEEDF, integrando a rede de ensino público de Sobradinho, e seis eram da rede de ensino particular conveniada (GDF, 2022c). Na CRESob há 8 tipos distintos de UEs que atendem desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, conforme descrito na Tabela 8.

Tabela 8

Tipos e quantidades de UEs da CRE Sobradinho

Tipos de Unidades Escolares – UEs	Quantitativo
Escola Classe – EC	26
Centro de Ensino Fundamental – CEM	8
Centro de Educação Infantil – CEI	4
Centro Educacional – CED	3
Centro de Ensino Médio – CEM	3
Centro de Atenção Integral à Criança – CAIC	1
Centro de Ensino Especial – CEE	1
Centro Interescolar de Línguas – CIL	1
Total	47

Segundo o Regimento Interno da SEEDF (GDF, 2019), as Escolas Classe ofertam o Ensino Fundamental, anos iniciais (1º ao 5º ano); os Centros de Ensino Fundamental oferecem o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA); os Centros de Educação Infantil se destinam à oferta exclusiva de Educação Infantil (1º e 2º período); nos Centros Educacionais estão concomitantemente, turmas dos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), o Ensino Médio (1º ao 3º ano) e a EJA; os Centros de Ensino

Médio ofertam Ensino Médio (1º ao 3º ano) e a EJA; o Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente ofertam a Educação Infantil (1º e 2º período) e o Ensino Fundamental, anos iniciais (1º ao 5º ano); O Centro de Ensino Especial oferecem atendimento aos estudantes do Ensino Especial sob a forma complementar, suplementar ou substitutiva ao ensino regular; e o Centro Interescolar de Línguas oferece Língua Estrangeira moderna, em caráter de formação complementar aos estudantes da rede pública de ensino do DF.

A maioria das unidades escolares é do tipo Escola Classe (55%), onde se localiza o principal reduto de atividade das psicólogas escolares dessa CRE. Considerando as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental (séries iniciais e finais) e Ensino Médio, havia, em 2022, o total de 26.795 estudantes na CRESob, distribuídos em 1.115 turmas, constituindo-se como a sétima maior regional do DF na quantidade de escolas e estudantes (GDF, 2022c).

Comparativamente às Coordenações Regionais de Ensino integrantes da SEEDF, Sobradinho é a 4ª região com maior quantitativo de psicólogas escolares (N = 12), porém esse número representa que apenas 26% das escolas dessa região são atendidas pelas profissionais. À época da pesquisa, estavam lotados na CRESob, 12 psicólogas, sendo que 10 delas atuavam em Escolas Classe de áreas urbanas e rurais, uma atuava no Centro de Ensino Especial – CEE e outra era coordenadora intermediária do SEAA na UNIEB, órgão da SEEDF que cumpre a função de dar suporte, acompanhar e orientar as atividades realizadas nas UEs. A seguir serão caracterizadas as psicólogas escolares participantes do estudo.

Participantes da Pesquisa

Todas as 12 psicólogas escolares que fazem parte da CRESob foram convidadas a participar dessa pesquisa, sendo o critério de inclusão a disponibilidade e interesse em participar. Como parte do objetivo de desenvolver, juntamente com as participantes, a pesquisa-intervenção por meio da formação continuada, foi enviado, inicialmente, questionário (Anexo 3) para a construção de informações. Pelas respostas, foi possível a

identificação das trajetórias formativas em Psicologia, das experiências profissionais na área escolar e os temas de interesse para a formação continuada.

Ao todo, aceitaram sete profissionais que preencheram o questionário inicial (Anexo 3), que possibilitou a caracterização quanto a: gênero, idade, formação, tempo de atuação como psicóloga escolar e na SEEDF, experiências profissionais e temas de interesse em Psicologia Escolar. Essas participantes eram do gênero feminino, com média de idade de 39 anos, variando entre 30 e 57 anos. Em relação à formação inicial, cinco psicólogas concluíram a graduação em Psicologia em Instituições de Ensino Superior (IES) particulares no DF e duas em IES públicas, em Brasília e no Piauí, conforme Tabela 9:

Tabela 9

Caracterização das participantes

Participante	Idade	Tempo nas EEAA	Especialização em PE	Ano da graduação	Instituição formadora
P1	35	7 anos	Não	2011	UCB
P2	37	9 anos e 5 meses	Sim	2009	UnB
P3	42	7 anos	Não	2004	UniCEUB
P4	57	7 anos e 6 meses	Não	1992	UniCEUB
P5	34	8 anos	Não	2010	UniCEUB
P6	30	4 anos	Sim	2013	UESPI
P7	41	9 anos	Não	2007	UniCEUB

As participantes concluíram a graduação, em média, há 15 anos, sendo que duas possuíam também a graduação em pedagogia. A maioria das participantes (87,5%) realizou pós-graduação, sendo 25% em mestrados na área da Psicologia Escolar; as demais especializações relacionavam-se às áreas clínicas e gestão de pessoas.

Em relação aos contextos de atuação, três participantes estavam em UEs que ofertavam educação infantil e séries iniciais concomitantemente, e duas em escolas que ofertavam, exclusivamente, séries iniciais, ensino especial e ensino médio. Duas das participantes possuíam experiência profissional anterior ao ingresso como psicóloga escolar na SEEDF; as demais (75%) iniciaram a atuação na área após assumirem o concurso.

O tempo médio de atuação na EEAA era de 7 anos e 4 meses, com intervalos que variam de 4 a 9 anos, à época da pesquisa. Todas as participantes eram integrantes da carreira Assistência à Educação ocupantes do cargo de Gestor de Políticas Públicas e Gestão Educacional – especialidade Psicologia. A seguir serão detalhados os procedimentos para a construção de informações durante o processo de pesquisa-intervenção.

Procedimentos para Construção de Informações

Essa pesquisa-intervenção foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de Brasília (UnB), conforme Parecer nº 5.618.749, CAAE 59122122.1.0000.5540 (Anexo 4). A pesquisa também foi autorizada pelo Setor de Documentação da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), em conformidade com a Portaria nº 80 (GDF, 2013), para pesquisa no âmbito da SEEDF, conforme memorando nº 041/2022 SEEDF/EAPE (Anexo 5).

A pesquisa foi apresentada para a coordenação intermediária do SEAA da Unidade de Educação Básica (UNIEB) da CRESob/SEEDF, responsável pelo acompanhamento dos profissionais integrantes da EEAA, para informes, parcerias e acompanhamento das atividades da pesquisa. Os momentos de formação continuada, que foram desenvolvidos como etapas da pesquisa-intervenção realizada, ocorreram durante os Encontros de Articulação Pedagógica (EAP) para a EEAA na CRESob/SEEDF. Esses encontros são regulamentados anualmente por Portaria, sendo a mais recente, durante o processo de pesquisa, a Portaria nº 1.152 (GDF, 2022b). Na atual legislação, reitera-se que as

profissionais têm, semanalmente, as sextas-feiras pela manhã destinadas ao EAP para realização de formação continuada, compartilhamento de informes e trocas de experiências (GDF, 2022b).

Por demanda do grupo de profissionais da EEAA da CRESob, ao menos uma vez por mês nos EAP, há reuniões específicas das psicólogas. Esses encontros são importantes momentos para as psicólogas compartilharem vivências, possibilidades preventivas e interventivas da atuação, criação e fortalecimento das redes de apoio e aprofundamentos teórico-metodológicos em Psicologia. Foram nesses EAP, destinados aos encontros específicos das psicólogas escolares, que ocorreram os encontros desta pesquisa, possibilitando a participação das profissionais sem alterações nas rotinas de trabalho.

Os momentos empíricos dessa pesquisa-intervenção foram denominados Encontros de Desenvolvimento Coletivo (EDC) por ser considerada uma terminologia mais apropriada à construção coletiva de conhecimento entre profissionais no momento de formação em serviço e desenvolvimento humano. Essa denominação, de autoria do pesquisador, ressalta, de forma inovadora, o aspecto coletivo da proposta formativa continuada fundamentada pela Psicologia histórico-cultural, que, em um processo relacional, com trocas de afetos, sentidos e tensionamentos, mobilizam avanços da consciência e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Leontiev, 1978; Luria, 1976/2017; Vygotsky, 1931/2012). O termo EDC também representa a horizontalidade das relações entre os sujeitos no processo formativo, sendo o pesquisador, nessa pesquisa-intervenção, denominado de Participante Pesquisador (PP).

Ao assumir a perspectiva de participante, inclui-se, concomitantemente, as subjetividades do pesquisador (Flick, 2009) e a dialética presente nas relações humanas (Vygotsky, 1931/2012). O papel do pesquisador se orienta, assim, à complexa tarefa de planejar e oportunizar, intencionalmente, situações sociais de desenvolvimento para atender a

objetivos específicos. No processo de planejamento da formação continuada desenvolvida nessa pesquisa-intervenção, o pesquisador refletiu sobre si, seus conhecimentos e intenções, ampliando a consciência sobre suas competências e as necessidades de desenvolvimento.

No contato com as participantes, vivenciou o tensionamento entre a realidade e suas intencionalidades, constituindo novas significações e sentidos pessoais e profissionais durante o processo de pesquisa, possibilitando novas interpretações, planejamentos e ações na formação continuada. A pesquisa-intervenção se constituiu, assim, como percurso formativo para o próprio pesquisador, evidenciando seu papel como participante em um processo de desenvolvimento colaborativo, específico e orientado a objetivos comuns.

Os Encontros de Desenvolvimento Coletivo (EDC) foram realizados, preferencialmente, na modalidade presencial; porém, conforme a necessidade, previu-se a realização de atividades online. Como os EDC ocorreram no ano de 2022, a epidemia de COVID-19 ainda exigia cuidados e precauções; os encontros virtuais decorreram de recomendações da SEEDF e da coordenação intermediária da EEAA, principalmente em relação ao controle sanitário requerido à época. Todas as ações desta pesquisa-intervenção foram realizadas em articulação com a coordenação intermediária da EEAA da CRESob.

Ao todo, foram realizados quatro EDCs, três presenciais e um na modalidade online, ao longo de seis meses de pesquisa (de março a agosto de 2022). Cada encontro foi planejado e discutido, desde a preparação e após a realização, pelo pesquisador e a orientadora dessa dissertação. Os EDC foram compostos por três momentos: (a) envio, prévio ao encontro, de um vídeo mobilizador com reflexões, mediações estéticas e referências bibliográficas; (b) encontro com as participantes; (c) envio de mediações estéticas autorais e planejamentos futuros, após o encontro.

Nas etapas da pesquisa-intervenção foram construídas variadas mediações estéticas (vídeos, pinturas, poemas, desenhos), tanto pelo pesquisador como pelas participantes; essa

estratégia tinha como intencionalidade potencializar os processos de desenvolvimento psicológico dos sujeitos. Como citam Mendes e Marinho-Araujo, (2016, p. 47) “... atividades com as quais o indivíduo se relaciona com a arte, seja apreciando, vivenciando ou criando uma produção artística, implicam uma criação imaginária do sujeito ao envolver-se com a fantasia que perpassa o fenômeno artístico”. Ao construírem produções estéticas, as participantes refletiram sobre as vivências durante o EDC, organizando e incorporando no ato artístico “... o conhecimento racional precedentes, as concepções, identificações, associações, etc” (Vygotsky, 1925/1999, p. 325).

O primeiro momento do EDC, como foi sintetizado acima, consistia no envio prévio de vídeos autorais do pesquisador, acrescido de mediações estéticas, textos e referências bibliográficas para aprofundamento teórico relacionado ao tema de cada encontro. O envio ocorria em até dez dias de antecedência a cada encontro, para que os conceitos trabalhados estivessem ainda recentes para as participantes no dia do EDC.

Cada vídeo foi meticulosamente elaborado pelo pesquisador em parceria com a orientadora dessa pesquisa, visando o alcance das intencionalidades e objetivos da formação continuada. Nessas mídias, que tinham de oito a trinta minutos, eram apresentados os conceitos que guiaram as discussões e reflexões sobre a Psicologia Escolar e a atuação profissional, com foco coletivo e institucional. Durante a dinâmica dos EDCs, os conceitos não eram reapresentados, mas aprofundados e discutidos entre as participantes, considerando e valorizando os conhecimentos teóricos, práticos e a preparação prévia de cada psicóloga.

O momento seguinte do EDC era o encontro do pesquisador com as psicólogas, onde eram abordados, coletivamente, temas referentes à atuação profissional em Psicologia Escolar e a constituição identitária das participantes. Os temas da formação continuada foram constituídos pelas necessidades formativas indicadas na revisão da literatura, pelas percepções do pesquisador como representante do grupo de participantes e pelos interesses

sinalizados pelas psicólogas através do questionário inicial (Anexo 3). No primeiro EDC, os temas foram apresentados, discutidos e validados pelas participantes como relevantes para os objetivos propostos nessa pesquisa-intervenção.

Na dinâmica dos encontros, iniciava-se pela retomada dos objetivos e conceitos trabalhados nos vídeos mobilizadores autorais, acrescidos das referências bibliográficas que as psicólogas haviam estudado, para mobilização da discussão e reflexão mediadas, intencionalmente, pelo pesquisador. As participantes compartilhavam suas reflexões, percepções, sentidos, angústias, sugestões e avanços para atuarem. Todos os EDC foram gravados em áudio ou vídeo para posterior análise e reflexão do pesquisador e sua orientadora, como procedimento próprio à pesquisa-intervenção, na reflexão acerca das transformações profissionais mobilizadas pela pesquisa. As mediações estéticas utilizadas durante a formação continuada foram sintetizadas no Anexo 6, e serão apresentadas nas descrições dos EDC no capítulo seguinte.

Ao final, era solicitado às participantes que produzissem, voluntariamente, mediações estéticas sobre as vivências e temáticas de cada EDC, para posterior compartilhamento entre elas no encontro seguinte. Apoiados nas contribuições de Vygotsky (1925/1999, 1931/2012), as criações artísticas elaboradas pelas participantes foram incluídas na pesquisa com o objetivo de proporcionar vivências e registros dos sentidos que eram circulados em cada EDC; a materialização estética nas produções, favorecia a reflexão e a partilha entre as psicólogas acerca de suas interpretações da realidade, mobilizando a conscientização de cada uma e de todas.

No terceiro momento da formação continuada, após a realização de cada EDC, era enviada às participantes a compilação das mediações que foram partilhadas e trabalhadas, com a intenção de resgatar os sentidos e vivências coletivas e de mobilizar as futuras produções estéticas individuais, que seriam elaboradas nos intervalos entre os EDCs. A volta

às suas práticas profissionais, após os encontros de formação continuada, oportunizava às psicólogas a possibilidade de refletirem sobre seu papel e atuação a partir do que era trabalhado nos EDCs.

Esta é uma importante etapa do desenvolvimento das competências por mobilizações reais em contextos práticos que, ao serem compartilhadas com os demais sujeitos, potencializa a circulação de sentidos, ampliando as possibilidades de resignificação da realidade pela conscientização, apoiada na experiência social (Leontiev, 1978). A seguir, na Tabela 10 estão detalhadas as temáticas, objetivos e processos de construção e mediação utilizados em cada um dos EDC.

Tabela 10

Planejamento dos Encontros de Desenvolvimento Coletivo (EDC)

EDC	Temática	Objetivos	Processos
1º	Psicologia Escolar, práticas e sentidos da atuação.	<ul style="list-style-type: none"> • Resgatar a constituição histórica do grupo de participantes quanto à formação e atuação. • Indicar a diversidade e potência do coletivo para atuar em Psicologia Escolar na perspectiva institucional. • Compartilhar, com maior detalhamento, a proposta da pesquisa-intervenção. • Ressaltar a utilização da mediação estética como estratégia favorecedora de processos de desenvolvimento humano, na pesquisa e nas práticas nas escolas. • Evidenciar o papel transformador 	<p>Envio prévio de vídeo mobilizador e referências bibliográficas acerca do papel do psicólogo (Martín-Baró, 1996) e da perspectiva Histórico-Cultural do desenvolvimento humano (Marinho-Araujo, 2016).</p> <p>Roda de conversa para o resgate do percurso histórico de constituição do grupo de psicólogas escolares da CRESob.</p> <p>Apresentação e explicação sistematizada da proposta de pesquisa, destacando a mediação estética como importante estratégia metodológica para desenvolvimento da identidade e de competências para a atuação.</p> <p>Reflexão sobre os sentidos e concepções que mobilizam a atuação das participantes.</p> <p>Orientação sobre a realização das produções estéticas no intervalo dos EDC.</p> <p>Bibliografia mobilizadora.</p> <p>1 - 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). Alínea.</p> <p>2 - Martín-Baró, I. (1996). O papel do psicólogo. Estudos de Psicologia, 2, 7-27.</p> <p>Referências das mediações estéticas utilizadas pelo pesquisador no vídeo e no EDC:</p> <p>Pinturas/Imagens:</p> <p>1 – “Rain still passes” – Olha Darchuck (2021).</p> <p>2 – “Reversible head with basket of fruit” – Arcimboldo (1590).</p>

EDC	Temática	Objetivos	Processos
1º	Psicologia Escolar, práticas e sentidos da atuação.		3 – “Futebol” – Portinari (1935). Vídeos: 1 – “Life, a silent, smart & simple short film!”: https://www.youtube.com/watch?v=mWZ6b_I-Djg 2 – “Coca-cola: happiness starts with a smile”: https://www.youtube.com/watch?v=1veWbLpGa78
2º	Competências, perfil e identidade profissional.	<ul style="list-style-type: none"> • Compartilhar as produções e o processo de elaboração das mediações estéticas autorais. • Refletir sobre o perfil e competências necessárias para a atuação em Psicologia Escolar crítica, embasada na Psicologia Histórico-Cultural e orientada à atuação institucional. • Apresentar definição e categorizações de competências para psicólogas escolares da EEAA. • Refletir sobre as especificidades da atuação das psicólogas escolares 	<ul style="list-style-type: none"> • Envio prévio de vídeo mobilizador e referências bibliográficas sobre identidade e o desenvolvimento de competências em Psicologia Escolar (Marinho-Araujo, 2014a). • Partilha das produções e circulação de significados e sentidos das mediações estéticas autorais elaboradas a partir do EDC anterior. • Discussão sobre o desenvolvimento de competências profissionais necessárias à atuação. • Reflexão sobre o perfil e identidade de psicólogas escolares e as possibilidades interventivas nos contextos educacionais. • Apresentação da caracterização teórica e metodológica para o desenvolvimento de competências para perfis profissionais de psicólogas escolares. • Reflexão sobre a desnaturalização de práticas que não favorecem processos de conscientização nos ambientes escolares. • Orientação sobre a realização das produções estéticas no intervalo dos EDC. <p>Bibliografia mobilizadora.</p> <p>1 - Marinho-Araujo, C. M. (2014b). Concepções psicológicas sobre o desenvolvimento humano presentes no processo ensino-aprendizagem. In C. Bisinoto (Ed.), <i>Docência na</i></p>

EDC	Temática	Objetivos	Processos
2º	Competências, perfil e identidade profissional.		<p><i>socioeducação</i> (pp. 53-65). UnB.</p> <p>2 - Marinho-Araujo, C. M. (2014c). Interdependência entre aprendizagem e desenvolvimento. In C. Bisinoto (Ed.), <i>Docência na socioeducação</i> (pp. 71-86). UnB.</p> <p>Referências das mediações estéticas utilizadas pelo pesquisador no vídeo e no EDC.</p> <p>Pinturas/Imagens:</p> <p>1 – “Rain still passes” – Olha Darchuck (2021).</p> <p>Poema:</p> <p>1 – “Incenso fosse música” - Paulo Leminsk.</p> <p>Vídeos:</p> <p>1 – “Animanimals: ants”: https://www.youtube.com/watch?v=pCxY70kPDnM</p> <p>2 – “Piper – descobrindo o mundo”: https://www.youtube.com/watch?v=ulde8n7cC68</p> <p>3 – “Qual a importância do professor na vida dos seus alunos?”: https://www.youtube.com/watch?v=oycZHyr-nhw</p> <p>4 – “Vamos à escola – Yasmin Veríssimo – música educativa”: https://www.youtube.com/watch?v=7gxK_ymiGes</p>
3º	Desenvolvimento de funções psicológicas superiores.	<ul style="list-style-type: none"> • Compartilhar as produções e o processo de elaboração das mediações estéticas autorais. • Apresentar a pesquisa realizada por Luria (1976/2017) sobre o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores. • Aprofundar o conhecimento sobre o desenvolvimento social das FPS. • Refletir sobre as possibilidades de atuação institucional das 	<ul style="list-style-type: none"> • Envio prévio de vídeo mobilizador e referência bibliográfica sobre o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores (Luria, 1976/2017). • Partilha das produções e circulação de significados e sentidos das mediações estéticas autorais elaboradas a partir do EDC anterior. • Apresentação da pesquisa realizada por Luria (2017) sobre desenvolvimento das FPS no Uzbequistão na década de 1930, relatada na referência enviada previamente. • Reflexão sobre a constituição social das FPS, problematizando e desnaturalizando as dificuldades no processo de escolarização, as queixas escolares e a

EDC	Temática	Objetivos	Processos
3º	Desenvolvimento de funções psicológicas superiores.	psicólogas escolares pela mediação de desenvolvimento psicológico mais complexo (FPS).	<p>influências na atuação profissional.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discussão sobre as possibilidades de mediação intencional dos sujeitos para o desenvolvimento das FPS nos contextos de atuação institucional. <p>Bibliografia mobilizadora: 1 – Luria, A. R. (1976/2017). <i>Desenvolvimento Cognitivo</i>. (8. ed.). Ícone.</p> <p>Referências das mediações estéticas utilizadas pelo pesquisador no vídeo e no EDC. Pinturas/Imagens: 1 – “Rain still passes” – Olha Darchuck (2021). Vídeo: 1 – “Borboletas de Zagorsk (BBC, 1992): parte III”: https://www.youtube.com/watch?v=NfkBsj2w0uA</p>
4º	Sentidos e desenvolvimentos do processo coletivo.	<ul style="list-style-type: none"> • Compartilhar as produções e o processo de elaboração das mediações estéticas autorais. • Resgatar os sentidos compartilhados durante o processo de formação continuada. • Identificar os avanços percebidos pelas participantes quanto à resignificação identitária e desenvolvimento de competências. 	<ul style="list-style-type: none"> • Envio prévio de vídeo mobilizador e referência bibliográfica sobre os indicadores de perfil de psicólogas escolares (Nunes e Marinho-Araujo, 2020) e a mediação estética em processos de desenvolvimento adulto (Mendes e Marinho-Araujo, 2016). • Partilha das produções e circulação de significados e sentidos das mediações estéticas autorais elaboradas a partir do EDC anterior. • Compartilhamento dos aprendizados e aprofundamentos teóricos e metodológicos relacionados à Psicologia Escolar crítica e institucional, embasada pela Psicologia Histórico-Cultural. • Discussão sobre as possibilidades de ampliação e continuidade de processos de formação continuada mobilizado pelas psicólogas escolares em seu contexto de

EDC	Temática	Objetivos	Processos
4º	Sentidos e desenvolvimentos do processo coletivo.		<p>atuação.</p> <p>Bibliografia mobilizadora:</p> <p>1 - Nunes, L. V. & Marinho-Araujo, C. M. (2020). Indicadores para o perfil profissional do psicólogo escolar. In: Claisy M. Marinho-Araújo e Izabella Mendes Sant’Ana. (Org.). <i>Práticas Exitosas em Psicologia Escolar Crítica. volume II.</i> (1. ed., pp. 11-29). Alínea.</p> <p>2 - Mendes, A. C. M; Marinho-Araujo, C. M. (2016). Desenvolvimento humano adulto e mediação estética: contribuições para a formação profissional. In M. C. S. Lopes de Oliveira, J. F. Chagas-Ferreira, G. S. M. Mieto, & R. Beraldo (Eds.), <i>Psicologia dos processos de desenvolvimento humano: Cultura e educação</i> (pp. 43-56). Alínea.</p> <p>Referências das mediações estéticas utilizadas pelo pesquisador no vídeo e no EDC.</p> <p>Poemas:</p> <p>1 – Sintonia para pressa e presságio - Paulo Leminsk.</p> <p>Pinturas/Imagens:</p> <p>1 – “Drawing hands”, Escher (1959).</p> <p>2 - “Rain still passes” – Olha Darchuck (2021).</p>

Procedimentos para Análise das Informações

As análises dos resultados ocorreram de forma processual, com escuta repetida e detalhada das gravações dos EDC, após cada momento empírico. Foram realizadas degravações das atividades, com registros dos trechos com conteúdo “... definitivamente necessário para responder à questão de pesquisa” (Flick, 2009, p. 269). O material era discutido com a orientadora para avaliação do planejamento inicial e, eventualmente, proceder mudanças e replanejamento para o EDC seguinte.

Conforme indicado no capítulo de fundamentação teórica sobre a Psicologia histórico-cultural, de acordo com Vygotsky (1931/2012), a combinação entre o signo e o instrumento originaram a atividade psicológica humana e possibilitaram a criação da linguagem, base da consciência. Para o autor, os signos, que compõem o pensamento simbólico, possuem significados socialmente partilhados, possibilitando a comunicação entre os sujeitos. A utilização desse esquema simbólico de representação da realidade é influenciada pelos afetos e emoções presentes nas relações intersubjetivas, particularizando a significação da realidade por suas experiências sociais ao longo da vida.

Nessa perspectiva de interpretação da realidade mediada pelas relações sociais, o mesmo significado pode ter diferentes significações para os sujeitos, originando inúmeros sentidos subjetivos (Leontiev, 1978). As palavras têm, assim, sentidos para além de seus significados, como citam Mendes e Marinho-Araujo (2016, p. 74):

Apesar de a linguagem definir significados semanticamente estabelecidos, o sujeito, enquanto construtor de sua realidade, estabelece zonas de sentidos para os fenômenos e para o próprio signo linguístico, as quais estarão em contínua ressignificação ao longo do seu percurso de interação sociocultural.

O entrelaçamento e concatenação dos sentidos das interlocuções das participantes, durante a pesquisa, mobilizadas pelas mediações do pesquisador, pelos vídeos mobilizadores

autorais, textos teóricos coadunados com a Psicologia Escolar institucional, aprofundamento teórico-metodológico em Psicologia histórico-cultural, mediações estéticas intencionalmente planejadas, reflexões e ressignificações acerca dos conceitos científicos, pessoais e das práticas profissionais, orientaram a formação continuada e constituíram as Zonas de Sentidos (ZS).

Nas relações intersubjetivas vivenciadas nessa pesquisa-intervenção, as mediações, o retorno nos intervalos dos EDC à prática, a reflexão entre a viabilidade ou impossibilidade da atuação em uma perspectiva institucional, a representação pessoal e profissional das participantes, os tensionamentos, os conflitos e superações foram externalizados pela linguagem, permitindo, durante o EDC, o acesso aos processos de significação e atribuição de sentidos das participantes.

As ZS representam esse processo de (re)constituição dos sujeitos, em interação, desnaturalizando concepções e reconstituindo os processos de desenvolvimento de conceitos e práticas antes cristalizadas. Pelo processo de atribuição de sentidos às interlocuções e reflexões foi possível a análise das significações com e entre as participantes. Na relação dialética entre o pensamento e a linguagem, mediada pelos elementos simbólicos da realidade intersubjetiva entre os participantes e o pesquisador, os signos linguísticos carregam consigo a soma dos eventos psicológicos que ela mobiliza na consciência humana (Vygotsky, 1931/2012). Os sentidos produzidos nesse processo representam os aspectos particularizados da relação do sujeito com o signo. O pesquisador deve ter um olhar analítico para identificar os elementos que compõem e extrapolam a comunicação e a relação entre o pensamento e a linguagem das participantes, conforme Mendes (2011):

A investigação da relação entre o pensamento e linguagem pressupõe o movimento dialético de apreensão simbólica da realidade, a interação ativa do sujeito modificando o contexto no qual se insere. Esse contínuo movimento de internalização

e exteriorização, do coletivo para o individual e, novamente, para o coletivo, acontece na dinâmica relacional do sujeito (p. 47).

Na pesquisa-intervenção, destacaram-se as mediações e relações do pesquisador junto às participantes, com interações que favoreceram a conscientização, a ressignificação e a ampliação dos sentidos para a atuação (Feitosa & Marinho-Araujo, 2021). Essa atribuição complexa do pesquisador demonstra a necessidade de um perfil e intencionalidades claras, constituído por diversas competências técnicas e transversais que permitam alcançar os objetivos de pesquisa (Cavalcante, 2019; Feitosa & Marinho-Araujo, Freitas, 2017; Matos 2019). Definida e caracterizada a metodologia, serão apresentados e discutidos, a seguir, os resultados dessa pesquisa-intervenção.

Capítulo V

Resultados e Discussão

Neste capítulo serão apresentados os resultados das análises construídas a partir da formação continuada realizada durante a pesquisa-intervenção. Durante seis meses ocorreram quatro Encontros de Desenvolvimento Coletivo (EDC) com sete psicólogas escolares, que trabalhavam, à época, na CRESob. O objetivo geral da pesquisa visou realizar pesquisa-intervenção, por meio de uma formação continuada na perspectiva da Psicologia histórico-cultural, para a ressignificação da identidade e da atuação de psicólogas escolares integrantes das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

Os objetivos específicos que orientaram esse estudo foram: (a) Desenvolver, juntamente com as participantes, pesquisa-intervenção para formação continuada em Psicologia Escolar institucional, privilegiando a circulação de conhecimentos e de sentidos na atuação profissional, visando o desenvolvimento de competências e o fortalecimento identitário; (b) Utilizar a mediação estética como estratégia teórico-metodológica da pesquisa-intervenção para o favorecimento de reflexões e ressignificações dos conceitos e práticas em Psicologia Escolar crítica com o foco institucional e coletivo; (c) Construir, com as psicólogas escolares, mediações estéticas que integrem e circulem os sentidos mobilizados durante a pesquisa e o processo de formação continuada.

No processo formativo realizado, foi incentivada a circulação de sentidos acerca das vivências das psicólogas durante a formação continuada oportunizada na pesquisa-intervenção, na intenção de mobilizar reconfigurações de sentidos de suas práticas profissionais e de processos de conscientização. Na Tabela 11, estão sintetizados os temas de cada Encontro de Desenvolvimento Coletivo (EDC). Esses temas, categorizados pelo pesquisador a partir das respostas das participantes no questionário inicial (Anexo 3),

distribuído antes da formação, foram validados pelas participantes na primeira reunião da pesquisa, oportunizando o envolvimento de todas na realização da formação. Os temas dos EDC se fundamentaram nas necessidades formativas advindas da revisão da literatura (Aquino et. al. 2015; Cavalcante, 2015, 2019; Cavalcante & Braz-Aquino, 2019; Cacau, 2019; Feitosa & Marinho-Araujo, 2018, 2021; Freitas, 2017; Fortes, 2014; Galvão & Marinho-Araujo, 2019; Gesser, 2013; Libâneo, 2015; Lopes & Silva, 2018; Marinho-Araujo & Almeida, 2016; Marinho-Araujo et. al. 2022; Matos, 2019; Nunes, 2016; L. A. V. Silva, 2015; M. J. Silva, 2019; Sant’Ana et. al. 2022). As pesquisas e estudos relatados nessas produções sinalizaram para a importância de um aprofundamento teórico-metodológico em Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica e institucional, fundamentada pela Psicologia histórico-cultural, em planejamentos futuros de aperfeiçoamento profissional para psicólogas escolares. Integraram, ainda, as temáticas da formação continuada as intencionalidades e percepções do pesquisador enquanto pertencente ao grupo de profissionais (Flick, 2009) e o questionário inicial (Anexo 3) preenchido pelas participantes.

Tabela 11

Temas por Encontro de Desenvolvimento Coletivo (EDC)

EDC	Temática
1º	Psicologia Escolar, práticas e sentidos da atuação.
2º	Competências, perfil e identidade profissional.
3º	Desenvolvimento de funções psicológicas superiores.
4º	Sentidos e desenvolvimentos do processo coletivo.

Previamente a cada encontro da pesquisa, foram enviados vídeos mobilizadores autorais para promoção de reflexões sobre cada um dos temas, juntamente com textos planejados para o aprofundamento teórico e a orientação das discussões. Na Tabela 12 estão

indicados os vídeos mobilizadores autorais do pesquisador utilizados nessa pesquisa-intervenção.

Tabela 12

Vídeos mobilizadores autorais

EDC	Título	Duração	Endereço
1º	Psicologia e o psicólogo escolar.	00:11:12	https://youtu.be/7C27sPIB92U
2º	Perfil, competências e identidade profissional.	00:07:31	https://youtu.be/ETsPcwW-DCI
3º	Desenvolvimento e mediação em processos de desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores – FPS.	00:31:25	https://youtu.be/sq4_Ak68KY
4º	Sentidos e desenvolvimentos do processo de construção coletiva	00:08:15	https://youtu.be/nD6nU0L4Gdg

No processo formativo proposto nesta pesquisa-intervenção, os momentos destinados à preparação para cada Encontro de Desenvolvimento Coletivo integraram a formação continuada como espaço de reflexão e desenvolvimento de competências, tanto para as participantes como para o pesquisador que, ao elaborar os materiais mobilizadores previamente aos encontros, realizava um aprofundamento teórico e a imersão nas possibilidades e desafios das escolhas teórico-metodológicas de cada momento empírico. Nesse percurso foram desenvolvidas, pelo pesquisador, diferentes competências como análise, síntese, imaginação e criatividade, favorecedoras de reflexão e ampliação de conceitos sobre as temáticas e as novas possibilidades de mediação junto às participantes.

Nos vídeos mobilizadores, os temas foram abordados privilegiando diferentes mediações estéticas e breves explicações conceituais sobre o tema do encontro para que, antes do momento empírico, as participantes refletissem sobre si, sua realidade e possíveis contradições entre os pontos teóricos e as suas atuações. Essa mediação prévia aos EDC,

além da inovação metodológica às outras pesquisas, possibilitou avanços e aprofundamentos nas reflexões, já se constituindo como uma situação mediadora de desenvolvimento, promovendo reações estéticas relacionadas aos temas, possibilitando às participantes a vivência de sentimentos pela combinação dialética e contraditória de formas, conteúdos e elementos da realidade (Vygotsky, 1925/1999).

Com essa inovação metodológica, os tempos-espacos do processo formativo se ampliaram, oportunizando, concreta e simbolicamente, um retorno à realidade da atuação onde as participantes vivenciaram a contradição entre os conhecimentos e os sentidos constituídos nos momentos de formação continuada e em suas práticas. Conforme anunciado no capítulo da metodologia, após cada encontro, pesquisador e orientadora discutiam e analisavam o processo da pesquisa, a partir dos resultados progressivos, destacando avanços, potencialidades e desafios vivenciados para subsidiar a reorganização ou a manutenção das atividades seguintes, incluindo materiais bibliográficos e a produção do roteiro do vídeo mobilizador enviado previamente a cada EDC.

Como mais uma inovação na utilização da mediação estética em processos formativos, foi solicitado às participantes que, no período entre os encontros, refletissem acerca das vivências e temáticas de cada EDC e criassem suas próprias materialidades estéticas. A intenção da criação dessa novidade metodológica foi de mediar, pela representação artística autoral, os processos de atribuição de sentidos que as psicólogas elaboravam em relação às vivências ao longo da formação continuada. As produções estéticas das psicólogas materializaram suas reflexões, elaborações e ressignificações de experiências e de sentidos oportunizadas pelo EDC, possibilitando novas interpretações e escolhas acerca da identidade profissional e atuação.

Essas materialidades estéticas das participantes, consideradas como resultados inéditos e inovadores dessa pesquisa-intervenção, foram incluídas nesse capítulo para

favorecer a compreensão do leitor; porém, destaca-se que o principal elemento para a análise do processo de circulação de significados e de sentidos entre as psicólogas se reflete nas interlocuções compartilhadas sobre a produção, e não a produção em si. A reação estética é individual, “... a apreciação da arte estará sempre na dependência da interpretação psicológica que dela fizermos” (Vygotsky, 1925/1999). Portanto, a interpretação da participante em relação à sua produção, juntamente com as interlocuções e processos de significação que gerou nos EDCs, foram os elementos analisados neste estudo.

A base teórico-metodológica da Psicologia histórico-cultural fundamentou as mediações voltadas às ressignificações dos processos identitários das psicólogas escolares ocorridos durante a pesquisa-intervenção. Para Vygotsky (1931/2012), a transformação da consciência humana não é observável diretamente, podendo tornar-se acessível ao pesquisador pelo modo como o pensamento se realiza e se materializa na palavra (Vygotsky, 1931/2012).

As falas das participantes, as discussões sobre o vídeo mobilizador, os textos e as materialidades escolhidas pelo pesquisador, além daquelas produzidas pelas psicólogas, foram analisadas tendo como base as produções de Vygotsky sobre o método na pesquisa psicológica (Vygotsky, 1996/2004). Após esse processo, resultaram zonas de sentidos (Vygotsky, 1931/2012) constituídas pelas mobilizações, tensionamentos e avanços ao longo da formação continuada. As zonas de sentidos serão apresentadas em tabelas ao final da descrição de cada EDC.

Nas falas e produções estéticas, as participantes foram identificadas pela letra “P” seguida de numeração, de um a sete, quantidade total de psicólogas deste estudo. As falas e produções do pesquisador serão identificadas como “PP” (participante pesquisador). A seguir, estão descritas as atividades, vivências e zonas de sentidos em cada um dos quatro EDC.

1º Encontro de Desenvolvimento Coletivo

O primeiro EDC ocorreu em 29 de abril de 2022, no Centro de Ensino Especial nº 1 de Sobradinho, com o tema “Psicologia Escolar, práticas e sentidos da atuação”. Conforme já relatado, foram enviados previamente os textos “O papel do psicólogo” (Matín-Baró, 1996) e “Perspectiva Histórico-Cultural do desenvolvimento humano, fundamentos para atuação em Psicologia Escolar”, (Marinho-Araujo, 2016) e o vídeo mobilizador. A seguir, serão descritas a preparação e a dinâmica do 1º EDC.

Preparação do 1º EDC

Em 28 de abril de 2022, um dia de antecedência ao EDC, foi enviado vídeo autoral do pesquisador com o título “Psicologia e o psicólogo escolar”, de aproximadamente 11 minutos de duração. O vídeo mobilizador 1 (<https://youtu.be/7C27sPIB92U>) abordou a constituição identitária histórica das psicólogas da SEEDF e aprofundou conceitos da Psicologia histórico-cultural.

O pesquisador iniciou com a apresentação de logomarcas que foram escolhidas por representarem, simbolicamente: (a) a área da Psicologia, (b) o Governo do Distrito Federal – GDF, (c) a Secretaria de Estado de Educação – SEEDF, (d) o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem – SEAA, (e) a Universidade Católica de Brasília – UCB, (f) a Universidade Estadual do Piauí – UESPI, (g) Universidade de Brasília – UnB, (h) o Centro Universitário de Brasília – UniCEUB. Os símbolos estavam ligados, além da área científica psicológica, ao local de trabalho e às instituições de ensino superior onde as participantes fizeram seus cursos de graduação. Conforme as logomarcas eram apresentadas, o pesquisador indicava a diversidade de origens das formações de cada uma e refletia como essas diferenças convergiram para a identidade atual como psicólogas escolares.

Em seguida, foi apresentada, no vídeo, uma foto das integrantes das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA) da CRESob. O pesquisador explorou a multiplicidade de perfis que constituem as equipes de trabalho na SEEDF e os desafios presentes na composição das EEAA por psicólogas e pedagogas. Foram abordadas, no vídeo, a diversidade das formações iniciais das participantes, o pertencimento à EEAA e o papel do psicólogo escolar, com forte aproximação às defesas e fundamentações de Martín-Baró (1996). O pesquisador comentou sobre as diferentes profissionais presentes nas escolas, com formações distintas, como as orientadoras educacionais e as professoras que realizam atendimento educacional especializado na sala de recursos.

No vídeo foram evidenciadas as relações entre serviço público, servidor público, rede pública de ensino, EEAA e o alcance da psicologia escolar na SEEDF pela atuação das profissionais. Apresentou-se a importância do papel do coletivo na identificação pessoal e profissional, destacando as características do grupo de psicólogas nas EEAA de Sobradinho, sua diversidade, possibilidades da atuação e representação conjunta. Considerando que, nas EEAA, as psicólogas formam dupla com pedagogas, o pesquisador enfatizou a especificidade do psicólogo nessa equipe e a responsabilidade de mediar processos de desenvolvimento com os atores da escola, e também entre as próprias integrantes da equipe. Foi evidenciado que a atuação deve se orientar à conscientização, humanização e emancipação dos sujeitos, possibilitando mudanças em suas relações com o contexto e com os demais, transformando as realidades injustas, alienantes e opressoras (Martín-Baró, 1996).

Como balizadores para a atuação das psicólogas escolares, foram aprofundados conceitos da Psicologia histórico-cultural para a atuação nas EEAA, de acordo com as diretrizes da Orientação Pedagógica (GDF, 2010). A concepção de desenvolvimento humano fundamentada pela Psicologia histórico-cultural, segundo Vygotsky (1931/2012) e Luria (1976/2017), e a atuação em uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar (Marinho-Araujo,

2016) foram igualmente pontuados no vídeo. A fala do pesquisador recuperava reflexivamente esses temas, evidenciando argumentos acerca de cada conceito, aprofundando as referências escolhidas, e articulando com as mediações estéticas em convergência com os temas.

Nessa dinâmica, discorreu-se, no vídeo, sobre como o desenvolvimento humano, fundamentado na Psicologia histórico-cultural, ocorre nas relações interpessoais, sendo possível, a qualquer tempo na vida dos sujeitos, aprender e se desenvolver. Nessa perspectiva, todas as pessoas possuem potência de ação no seu desenvolvimento, deslocando o foco de pretensas dificuldades inatistas e individuais para evidenciar as várias potencialidades dos sujeitos nos processos de ensino e aprendizagem; enfatizou-se que, pela mediação intencional nas relações, poderiam ser oportunizados avanços nas funções psicológicas superiores e nos processos de conscientização (Luria, 1976/2017; Vygotsky, 1931/2012).

Na atuação institucional em Psicologia Escolar focou-se no coletivo, nas relações construídas nos espaços educativos e na potência conscientizadora e humanizadora das ações presente nos contextos escolares. A defesa pela constituição histórica, social e cultural dos sujeitos foi explorada no vídeo a partir da imagem de um grafite em uma parede (<https://www.eusemfronteiras.com.br/wp-content/uploads/2022/10/fbhfhdpX-7.jpg>). Nele há a representação de diversos elementos como prédios, danças, raças, cores, instrumento e animais, indicando a diversidade da constituição histórica da humanidade em suas práticas culturalmente partilhadas e presentes na escola.

Para instigar reflexões acerca da multiplicidade dos contextos escolares, o pesquisador utilizou a mediação estética “Galatea of spheres” de Salvador Dalí (1925), disponível em https://en.wikipedia.org/wiki/Galatea_of_the_Spheres#/media/File:Galaofspheres.JPG, essa

figura apresentou várias esferas de cores diferentes, algumas paradas e outras em movimento. Individualmente, cada esfera é distinta, porém, quando observadas em conjunto, formam uma imagem integrada de uma mulher. O pesquisador comparou o movimento das esferas com a constituição dos sujeitos, em constante processo de desenvolvimento e ressignificação, compostos por uma multiplicidade de histórias, experiências e saberes.

Essa construção subjetiva, mediada pelas diversas influências das relações histórico-culturais, é explicada pela escolha teórica sustentada em uma concepção dinâmica sobre o desenvolvimento humano (Marinho-Araujo, 2016). Nessas relações e em sua atuação, a psicóloga escolar deve ser consciente de sua própria constituição histórica e do seu papel no desenvolvimento dos demais (Martin-Baró, 1996).

O pesquisador ainda apresentou uma breve explanação acerca da dinâmica de envio prévio às participantes dos próximos vídeos e também dos textos mobilizadores, com dias de antecedência ao EDC. Para o 1º EDC, como já sinalizado, os textos foram: (a) Perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano: fundamentos para atuação em Psicologia Escolar (Marinho-Araujo, 2016) e (b) O papel do psicólogo (Martin-Baró, 1996). As falas do pesquisador, a partir das referências teóricas, abordaram a ação profissional do psicólogo escolar embasada na perspectiva crítica e institucional, subsidiando reflexões sobre o papel político e social dos profissionais.

Na finalização do vídeo, foi apresentada a mediação estética “*Rain still passes*” de Olha Darchuck, (2021), disponível em <https://www.pictorem.com/492800/Rain%20still%20passes.html>, na qual várias pessoas estavam juntas em um ambiente com cores nas laterais em diferentes tonalidades de azul e verde e, ao centro, diferentes tonalidades de vermelho e amarelo. O cenário é chuvoso, com algumas delas portando guarda-chuvas e outras não. Algumas estavam sozinhas, outras em duplas, todas na mesma direção, de costas para o observador, rumo ao horizonte.

A utilização dessa imagem com a presença de vários sujeitos que caminham na mesma direção, para um ponto central unificado, sem a definição exata do que se encontra à frente a não ser uma “luz” ou “clareza”, intencionou provocar reflexões sobre o papel do coletivo para a constituição profissional das participantes e a escolha intencional de cada uma em se engajar na busca pela formação continuada. A mediação estética utilizada ao final do vídeo foi reapresentada no EDC, retomando os conceitos do vídeo mobilizador, dos textos e das reflexões que cada uma realizou até o encontro.

Dinâmica do 1º EDC

No dia 29 de abril de 2022, de 09:00 às 11:30 horas, foi realizado o primeiro EDC no Centro de Ensino Especial nº 1 de Sobradinho, na sala dos professores. Participaram sete psicólogas escolares que atuavam em escolas de diferentes modalidades e etapas educativas, em distintas regiões de Sobradinho. Neste primeiro Encontro de Desenvolvimento Coletivo foram reapresentados os objetivos da pesquisa e realizadas reflexões mediadas sobre a constituição identitária de cada uma como psicóloga escolar, fortalecendo os sentidos e as intencionalidades da atuação institucional, coadunadas aos pressupostos da psicologia escolar crítica e institucional.

Durante os 10 minutos iniciais, as participantes falaram livremente, considerando que havia integrantes da EEAA que não se viam presencialmente há algum tempo, seja pela pandemia de COVID 19, por licenças de saúde ou licença maternidade. Esse tempo de conversas e interações foram relevantes para resgatarem os significados e os sentidos particulares de estarem nesse coletivo institucional específico, constituído apenas de psicólogas escolares, reunidas no mesmo local onde, antes da pandemia, se encontravam para discutir as práticas e planejar coletivamente.

Após esse momento, foi realizada, pelo pesquisador, uma apresentação em Power Point, intitulada “Psicologia escolar e formação continuada: ressignificando identidades e

desenvolvendo competências”, com os pontos teóricos e mediações estéticas planejadas intencionalmente para o EDC. Essa apresentação teve como base o vídeo mobilizador, sendo ampliada pelos temas: (1) apresentação detalhada da proposta de pesquisa; (2) discussão sobre a identidade das psicólogas escolares; (3) atuação em psicologia escolar na perspectiva crítica; (4) utilização de mediações estéticas para promoção de desenvolvimento humano.

No início da apresentação foi reintroduzida a mediação estética “*Rain still passes*” (Darchuck, 2021), a mesma apresentada ao final do vídeo mobilizador, visando a retomada dos temas abordados no material prévio ao encontro. Nas interlocuções que se seguiram, os temas trataram da atuação, da identidade e dos papéis profissionais e políticos exercidos pelas participantes, com destaque para o resgate dos eventos históricos que contribuíram para a constituição individual e coletiva como psicólogas escolares na SEEDF.

O pesquisador indicou que, nesse processo de pesquisa, seriam frequentemente utilizadas mediações estéticas, assim como seria também necessária a produção de materialidades estéticas pelas participantes, que concordaram com esse compromisso. Reiterou que os EDC aconteceriam nos momentos dos EAP, podendo haver mudanças nas datas previstas para cada encontro, que seriam confirmadas previamente.

Em sequência à apresentação e reflexões iniciais, aos esclarecimentos acerca da dinâmica das atividades e dos objetivos da pesquisa, procedeu-se ao compartilhamento sobre a repercussão dos textos de referência bibliográfica e o vídeo mobilizador enviados pelo pesquisador previamente ao EDC, para aprofundamento do tema. As participantes consideraram que os materiais mobilizadores corroboraram para o aprofundamento dos sentidos da atuação, necessários à discussão e ao engajamento intencionais para participação interativa nos encontros.

Para dar continuidade às reflexões já desencadeadas no vídeo sobre os processos de conscientização, foram apresentadas as mediações estéticas:

(1) Pintura “*Reversible head with basket of fruit*” de Arcimboldo (1590), disponível em https://ichef.bbci.co.uk/news/800/cpsprodpb/7FBF/production/89830723_6572ed6c-c955-48f6-baf2-cf83a93fb8a7.jpg: apresentou uma tela composta pela figura de uma cesta de frutas que, ao ser invertida, torna-se uma cabeça humana. A utilização da mediação intencionou promover a reflexão sobre como as possibilidades de interpretação e reinterpretação da realidade, permitindo novos olhares, dependem das possibilidades criadas para circulação de significados que poderão favorecer a apreensão dinâmica de sentidos diferenciados.

(2) Vídeo “*Life, a silent, smart & simple short film!*”, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=mWZ6b_I-Djg: apresentou um caminho com um trecho alagado por onde passaram alguns sujeitos que usaram estratégias para não molhar os pés. O último a passar, um estudante, após parar e pensar sobre o desafio, utilizou pedras e entulhos recolhidos ao redor para construir uma passagem sobre a água e passar pelo trecho sem se molhar. A utilização desse vídeo buscou ampliar as reflexões sobre as possibilidades e necessidades de criar novos caminhos para a atuação profissional, constituindo legados com os atores escolares, atuais e futuros.

(3) Pintura “Futebol”, de Portinari (1935), disponível em <https://uploads0.wikiart.org/images/candido-portinari/futebol-1935.jpg>: apresentou imagem com sujeitos de idades, tamanhos e cores diferentes jogando futebol em um campo de terra vermelha, cheio de pedras. Ao fundo dessa cena, havia cruz cristã, um cemitério, árvores, animais e uma casa. A imagem objetivou promover reflexões sobre as diversas origens históricas e culturais dos sujeitos nas escolas e as diferenças entre escolas da área rural de as da área urbana.

(4) Vídeo “*Coca-cola: happiness starts with a smile*”, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=1veWbLpGa78>: apresentou uma pessoa, dentro de um

vagão de trem com vários outros passageiros, que começa a gargalhar ao assistir algo em seu tablet. A reação inicial dos demais passageiros é de estranhamento; porém, após alguns instantes, a ação contagia os outros que também começam a rir, ampliando o efeito do primeiro passageiro, mesmo sem saber o motivo pelo qual ele ri, apenas por observá-lo. A apresentação do vídeo buscou demonstrar a afetação entre os sujeitos, que modificam suas práticas nas relações intersubjetivas.

Na finalização do encontro, o pesquisador reafirmou os objetivos da pesquisa-intervenção e sua construção coletiva, agradecendo a participação e engajamento das psicólogas. Após esse relato das dinâmicas e dos resultados do EDC 1, serão apresentadas, nas Tabelas 13 e 14, as zonas de sentidos constituídas durante o encontro.

Tabela 13

Zona de Sentidos 1 constituída no 1º EDC

Zona de Sentidos 1 (ZS1): Constituição identitária coletiva: Identificação da constituição coletiva e histórica da identidade profissional a partir de mediações estéticas e relações intersubjetivas.

Interlocução 1

PP: Resgatando o vídeo mobilizador, eu queria trazer essa imagem, que é a última do vídeo da Olha Darchuck, se chama “*Rain still passes*”.

P2: Adorei o nome, que aí faz outro sentido quando vê o nome.

PP: Igual ao que a P2 trouxe, quais sentidos essa imagem remete?

P2: Ai, eu quero comentar! Quando eu assisti o vídeo (...) e aí me remeteu uma coisa nostálgica (...) Eu me preparando para vir e lembrando o quanto nossas sextas-feiras aqui eram momentos de respirar. A gente vinha apanhando e, chegava aqui, a gente podia ter essa leveza, a gente saía tão reabastecido! A escolha da imagem foi muito representativa. Acho que a pintura, e agora que vi o nome, representa demais nossa jornada na secretaria.

Interlocução 2

P6: Me chamou a atenção o significado do guarda-chuva. Tanto em relação a nos proteger da chuva, como o fato de um guarda-chuva proteger mais de uma pessoa. Uma pessoa está ali,

no coletivo com outra, seguindo na mesma direção. Pessoas diferentes, cores diferentes, cada um com sua história, mas todo mundo na mesma direção.

P3: Vi como a escola, que às vezes tem só o psicólogo, ou só o pedagogo, ou os dois. E aí, todos buscam seguir esse caminho, a mesma direção, cada um com a sua diversidade. Exatamente isso que a P6 falou.

P5: Também vi isso, cada guarda-chuva seria o seu meio, a sua escola, mas todo mundo caminhando junto.

PP: Todos esses sentidos que vocês falaram, a escolha em trazer essa imagem, a decisão de andarmos juntos, cada um com os guarda-chuvas, mostra a diversidade, mas também a escolha, inclusive a de estar aqui agora, como uma escolha pessoal, profissional e política. Esse movimento do frio para o quente, do escuro para o claro, não do conhecimento em si, mas que a gente está em caminho junto, e por isso fica claro.

P3: E o chão molhado representa uma tempestade, uma chuva forte, mas que no fim dá certo, vem a luz.

PP: A P2 ressaltou isso, do nome, da chuva ainda passa, a chuva vai passar.

P6: Ou não, vão vir outras chuvas! E haja chuva!

P4: A gente olha para a chuva e vê como tempestade, um momento, ela vai passar e vai vir novamente. Eu vejo a chuva também como um processo de limpeza, de troca de ares. Quando passamos pelos momentos difíceis, a gente parar, para pensar, faz a gente trocar de ares, vem desmitificando, vem derrubando. Vejo a chuva também dessa forma, ela traz dificuldades e benefícios. Gera movimento. Fico pensando no momento inicial da pandemia, o quanto foi difícil e estar no virtual (...) Cada momento que vivemos nas equipes, como na itinerância, na pandemia (...) Foi horrível! Mas será que não são esses momentos dão mais gás de estarmos aqui?

P1: Ela (P3) trouxe a questão da chuva e me remete a questão dos desafios. Eles existem, mas para serem superados. Me resgata esse sentimento, desse desafio, que a gente pode superar e que até faça parte da nossa atuação.

PP: Pode até chover de novo, mas vocês trouxeram algo muito interessante que é a escolha de fazer, de estar aqui. Isso faz referência ao texto do Martín-Baró, do nosso papel, da nossa escolha. Quando a gente escolhe ser, muda como a gente vê o outro e como a gente se vê nessa caminhada. A gente vai para lá porque foi para isso que fui contratado ou como uma escolha? É pessoal, mas não é individual, é coletiva! Afinal de contas, estamos aqui hoje!

P4: Olhando para essas percepções do caminho, também foi uma escolha estar, mesmo que virtualmente, aos trancos e barrancos, foi uma escolha de seguir um caminho que era de não deixar morrer o grupo. Alguns até dispersaram, mas vamos ficar juntos na sexta-feira (EAP).

Interlocução 3

PP: Quando eu cheguei na SEEDF, fui perguntar o que o psicólogo fazia na educação. Eu não era psicólogo *escolar*. A psicóloga para quem perguntei me indagou se eu sabia aplicar testes. Eu disse que sim. Ela falou: “Então, é isso que se faz”.

P4: Eu me considero a pessoa mais sortuda do grupo porque quando eu cheguei não sabia o que o psicólogo escolar tinha que fazer. Aí, a coordenadora da época me pediu para acompanhar a P2. Comecei a acompanhar e ela já me deu o roteiro, a OP (GDF, 2010). Foi um mergulho, foi uma maravilha! Tive a oportunidade de ver, não fiquei perdida.

P2: Isso é uma coisa interessante de lembrar. Quando eu fiz concurso eu já sabia, eu já tinha interesse em Psicologia Escolar (...) Fui lotada inicialmente em um lugar que era o caos, não sentia uma identidade de que “aqui eu estou trabalhando”. Quando eu consegui vir para Sobradinho, aí foi isso que eu queria ressaltar, acho que tem a ver com a identidade. Aqui foi diferente. Eu fico pensando o quanto essa matriz grupal que nos une é de outra ordem, não sei explicar. A gente chega, cada um com uma formação, cada um achando uma coisa do Serviço (...) Mas, aí, a gente conseguiu, nesse processo, criar (...) esse é o nosso grupo. E, aí, entra gente e sai gente, continua isso que nos une. Ela (P4) chegou e eu tinha essa preocupação com ela. Acho que é um legado que a gente tem que continuar; é o que faz a gente estar aqui agora.

A Zona de Sentido 1 (ZS1), “Constituição identitária coletiva como psicóloga escolar” demonstrou como as participantes identificaram e reconheceram os aspectos históricos, culturais, inter e intrapsicológicos que integraram suas identidades profissionais a partir da significação de suas atividades e dos modos como se relacionavam. No processo de formação continuada aqui proposto, um avanço observado foi o fortalecimento do sentido de pertencimento de grupo que, historicamente, foi gerando mobilizações para além da atividade em si, configurando a constituição do próprio sujeito, seus perfis e suas identidades. Para Marinho-Araujo (2007, p. 20):

O perfil profissional assim entendido é pautado em uma construção histórica, pois que revela, de um lado, a expressão da história de vida da pessoa, de seus valores, vontades, necessidades, crenças e expectativas pessoais; e, de outro, as diversas relações de trabalho vinculadas a um momento social e cultural determinados. As escolhas profissionais e os projetos pessoais não se configuram como um fenômeno exclusivamente individual ou profissional, mas interligam-se aos sistemas de relações sociais e a cenários histórico-culturais constituídos.

Em um processo de construção coletiva, as participantes desenvolveram relações e criaram sentidos coletivos sobre e para a atuação; essas práticas ampliaram e fortaleceram suas identidades, do âmbito coletivo para o individual e, dialeticamente, do individual para o social (Vygotsky, 1931/2012). As falas a seguir exemplificam essa análise: “(...) a pintura, e agora que vi o nome, representa demais nossa jornada na secretaria. Gostei do nome (...) faz todo o sentido” (P2) e “pessoas diferentes, cores diferentes, cada um com sua história, mas todo mundo na mesma direção” (P6).

Esses e outros comentários sobre a formação continuada no desenvolvimento da pesquisa-intervenção mobilizaram novas reflexões acerca da constituição identitária histórica e coletiva das participantes, bem como o fortalecimento do grupo no enfrentamento e na superação de dificuldades no decorrer da carreira. Nos apoios mútuos para se constituírem, modificaram suas práticas e motivos e integraram suas identidades como psicólogas escolares. O reconhecimento da constituição identitária coletiva também mobilizou sentidos relacionados às necessidades formativas, conforme análise das interlocuções que constituíram a Zona de Sentidos 2, descrita na Tabela 14.

Tabela 14

Zona de Sentidos 2 constituída no 1º EDC.

Zona de Sentidos 2 (ZS2): Busca e valorização de formação continuada:

Conscientização sobre seu papel e necessidades de necessidades de aprofundamento teórico e prático necessários para o avanço da atuação profissional.

Interlocução 1

PP: Quais possibilidades temos de formação na perspectiva da Psicologia histórico-cultural? Quando eu ia fazer assessoria com os professores, a gente falava tanto que tinha que inovar, fazer diferente (...) Até que um dia, em um auditório cheio de gente, um professor falou: “Ué, a gente está falando de inovação, de um jeito diferente, mas olha como a gente está sendo formado”. Esse é um importante processo de reflexão, a gente diz tanto para o outro o que ele deveria fazer, mas como estamos fazendo?

P6: A gente é contraditório.

PP: Perceber a contradição é um elemento interessante para desconstruir concepções.

Interlocução 2

PP: O que vocês acham dessa proposta de pesquisa-intervenção?

P4: Eu acho super fortalecedor para a gente, acho providencial para o momento que estamos vivendo. Penso e sinto que ele é fortalecedor, desse primeiro semestre da gente ter voltado realmente ao presencial; não está fácil estar na escola.

P6: A gente ficou muito tempo sem esses EAP por especialidade.

PP: Vocês falando nisso, lembrei que foi uma escolha nossa ter esse encontro por especialidade.

P2: Não sei se uma escolha, mas uma luta!

Interlocução 3

P4: Qual a sua intenção com a proposta de autoria de mediações estéticas, e até com os textos? Eu conheço o texto, mas qual a sua intenção com as produções?

PP: A indicação bibliográfica é para mobilizar discussões, mas em um outro formato, suscitar alguns sentidos durante os encontros. Não é um curso, a gente não vai sentar para falar sobre eles (textos mobilizadores). A parte trabalhosa será a produção de materialidades estéticas, podendo ser desenhos, pinturas, poemas, para compreensão, não só do processo, mas dos sentidos.

P3: Estou lembrando quando recebi a sua mensagem, convidando para a participação. Daí eu pensei: como será que vai ser isso? Será que à noite? No final de semana? Quando soube que iam ser nos EAP fiquei tranquila. Acredito muito na força dos encontros, que vão ser muito enriquecedores, como está sendo esse. Acho bem válida a nossa participação mesmo, nosso engajamento na pesquisa do PP. Realmente vai fazer diferença nas nossas atuações.

Interlocução 4

PP: A intenção de falarmos sobre o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores (FPS) também é falar da nossa especificidade. Deixar marcado “nosso território” e o quanto a nossa atuação é potente, o quanto a gente consegue ampliar consciências.

P4: Gostei demais! É uma coisa que eu sempre quis estudar com calma e nunca tive a oportunidade.

P2: A hora é agora.

PP: E juntos.

Interlocução 5

P4: (compartilhando as percepções sobre o vídeo “*Life, a silent, smart & simple short film!*”) Como a gente olha as possibilidades? Com que lentes e com que olhos eu estou colocando naquela situação para resolver alguma questão.

PP: Os sentidos que P4 compartilhou, eram os mesmos das demais? Ou foram outros?

P2: Eu já estava aqui pensando em algumas coisas (...) A arte evoca outros sentidos que não só do pensamento linear, de pensar na caixinha (...) quando você traz isso da mediação estética faz muito sentido. Se a gente quer trazer conscientização para nós e para os outros, a gente precisa também oportunizar mecanismos diferentes, e essa é a arte. Quando eu vi o vídeo eu fiquei pensando nisso. Se a gente se habituar a ver com outros olhos vai ver uma ponte que mais ninguém viu. Fico pensando, esse grupo, nós aqui, se a gente já não está nesse momento de poder se jogar nesses outros, nessas outras formas de ver o mundo com a possibilidade de fazer diferente (...) Está na hora da gente aprofundar mais (...) E o quanto é legal, o que eu sinto nesse momento, de realmente começar a encarar nossos momentos formativos, tanto no pólo de mediador quanto no pólo de estudante.

P4: Essa sua fala fez sentido para mim.

A Zona de Sentido 2 (ZS2), “Busca e valorização de formação continuada” representa o reconhecimento quanto às necessidades de aprofundamento profissional, mobilizando as psicólogas em busca de novas e ampliadas possibilidades de transformação em suas realidades por meio de estudos e apropriação teórico-metodológica em Psicologia Escolar. O tensionamento entre as necessidades formativas, sua identidade e a capacidade profissional favoreceram um processo de crítica e consciência acerca das diferenças entre o atual estágio

de desenvolvimento profissional e uma perspectiva de mudança, de aprimoramento, exemplificado na fala: “Fico pensando (...) se a gente já não está no momento de poder se jogar nesses outros, nessas outras formas de ver o mundo com a possibilidade de fazer diferente (...) Está na hora da gente aprofundar mais” (P2).

As reflexões expressas na fala da participante de P2 demonstraram o tensionamento entre a realidade interna e externa, que pode favorecer o surgimento de novas estruturas e a reconfiguração de significações e sentidos em suas práticas profissionais (Marinho-Araujo, 2016; Souza & Andrada, 2013). A constituição coletiva da identidade favoreceu, dialeticamente, a ampliação das percepções de necessidades de um sujeito para as demais, indicando que sua representação de anseios seria também significada como uma necessidade do grupo. Essa transposição também foi percebida no trecho da Participante 3, “Acredito muito na força dos encontros (...) vai fazer a diferença em nossas atuações”.

Concluiu-se a apresentação dos resultados dos elementos constituintes do primeiro Encontro de Desenvolvimento Coletivo e das análises dos processos de significações e transformações que ocorreram coletivamente, mediados pelo pesquisador. A seguir, serão descritos os resultados do 2º EDC, com as atividades, dinâmicas e vivências que ocorreram e as análises sintetizadas da zona de sentidos constituídas no encontro.

2º Encontro de Desenvolvimento Coletivo

O segundo EDC ocorreu em 11 de maio de 2022, na sala de informática da Coordenação Regional de Ensino de Sobradinho (CRESob), com o tema “Competência, perfil e identidade profissional”. Conforme já relatado, foram enviados previamente os textos “Conceitos e ideias acerca da identidade do professor” (Marinho-Araujo, 2014b) e “Desenvolvimento de competências docentes”, (Marinho-Araujo, 2014c) e o vídeo mobilizador. A seguir, serão descritas a preparação e a dinâmica do 2º EDC.

Preparação do 2º EDC

No dia 11 de maio de 2022, dois dias antes do 2º EDC, foi enviado o 2º vídeo mobilizador autoral do pesquisador (<https://youtu.be/ETsPcwW-DCI>), com aproximadamente 07:30 minutos de duração, com o objetivo de sensibilizar as participantes para o tema “Perfil, competências e identidade profissional”. Na pesquisa-intervenção, esse tema assumiu grande importância por abordar os diversos e complexos elementos que constituem o perfil do psicólogo escolar, atrelado à história pessoal e ao reconhecimento da profissão (Marinho-Araujo, 2007).

Após a saudação inicial, o pesquisador apresentou um questionamento sobre se “ter psicólogo escolar na escola é o mesmo que ter psicólogo escolar?”. A intenção dessa pergunta foi a de mobilizar reflexões sobre as especificidades do papel e da identidade das participantes em suas atuações. Foram propostas reflexões que ressaltavam a função da Psicologia Escolar em mediar intencionalmente processos de conscientização dos atores educativos, para que eles ampliassem, de forma autônoma e independente, ações de emancipação, inclusão, proatividade na comunidade escolar (Marinho-Araujo, 2016). O pesquisador ainda diferenciou a prática de psicólogas escolares fundamentadas na perspectiva histórico-cultural e com foco na atuação institucional e coletiva de outros psicólogos que defendem perspectivas teóricas que partem de concepções deterministas do desenvolvimento humano e se orientam à realização de atividades clínicas ou análises organizacionais nos contextos escolares.

Houve discussão acerca da multiplicidade de competências que constituem o perfil profissional dos psicólogos escolares e a compreensão teórica do termo competências, segundo a referência bibliográfica enviada sobre o tema (Marinho-Araujo, 2014b, 2014c). Foram abordados pelo pesquisador os diversos recursos que compõe as competências e que estas se materializam no enfrentamento de situações-problema dos contextos de atuação das participantes (Marinho-Araujo, 2014a).

Como forma de materializar as reflexões teóricas sobre perfil e competências, foram apresentados os resultados da pesquisa de Nunes (2016), que teve como objetivo a investigação dos indicadores de perfil profissional de psicólogas escolares das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Educação do DF. Nunes (2016) defendeu que o perfil de atuação das psicólogas escolares da EEAA deveria ser composto por indicadores de competências categorizadas como: (a) teóricas, científica e metodológicas; (b) técnicas e práticas; (c) pessoais, sociais e interpessoais; (d) éticas e estéticas.

A composição desse perfil e o conjunto de competências deveriam ser dinamicamente atualizados e transformados pelos diversos cenários de atuação nas escolas. Foi evidenciada pelo pesquisador a interdependência entre as características pessoais e as especificidades da profissão como indissociáveis para o delineamento do perfil e das competências constituídas nas relações, nas atividades, nas inter e intrasubjetividades das participantes nos contextos cotidianos de atuação (Nunes, 2016; Marinho-Araujo, 2014a).

O pesquisador debateu sobre as atividades profissionais e as competências que integram a identidade de psicóloga escolar e que se refletem na atuação de cada participante. Para ampliar a reflexão sobre o desenvolvimento de competências e a identidade, utilizou-se a mediação estética “Incenso fosse música”, poema de Leminsk (1987), disponível em <https://www.escritas.org/pt/t/11240/incenso-fosse-musica>: *Isso de querer/ser exatamente aquilo/que a gente é/ainda vai/nos levar além.*

Essa materialidade estética, favoreceu a reflexão sobre o perfil e as competências como constituintes da identidade e a busca pelo desenvolvimento profissional permanente. O pesquisador ressaltou que o poema fortalece os motivos da denominação dos momentos da pesquisa serem Encontros de Desenvolvimento Coletivo (EDC), reconhecendo a relação dialética na (re)constituição dos sujeitos.

Após o poema, o pesquisador reiterou os objetivos da produção estética das participantes. Ao final do vídeo, reapresentou a mediação estética “*Rain Still Passes*” (Darchuck, 2021), evidenciando o processo coletivo de desenvolvimento e agradecendo o engajamento das profissionais na formação continuada. A seguir, serão apresentadas as atividades, participações e zona de sentidos do encontro.

Dinâmica do 2º EDC

No dia 13 de maio de 2022, de 09:00 às 11:30 horas, participaram, desse momento, sete psicólogas escolares, sendo alterado o local em relação ao 1º EDC. A realização do encontro na sede da CRESob ocorreu por solicitação da coordenadora intermediária da EEAA, justificando que a localização em uma zona central da cidade e boa estrutura física, facilitariam a mobilidade e participação das psicólogas. Neste EDC, conforme já sinalizado no item “Preparação do 2º EDC”, foi abordado o tema “Perfil, competências e identidade profissional”, com o objetivo de discutir as especificidades e competências para atuar na perspectiva coletiva e institucional (Araujo, 2003; Marinho-Araujo, 2005, 2007, 2014a, 2016, 2017; GDF, 2010). Os momentos iniciais do EDC foram usados para que as participantes dirimissem dúvidas sobre o processo de pesquisa-intervenção e as atividades planejadas, prosseguindo-se à apresentação das mediações estéticas autorais.

Neste EDC, iniciou-se a circulação das produções estéticas e os sentidos atribuídos pelas participantes às suas materialidades, elaboradas nos intervalos entre cada encontro. Cinco participantes, incluindo o pesquisador (P1, P2, P3, P4 e PP), construíram mediações. Como informado no início desse capítulo, o principal elemento de análise das produções estéticas foram os sentidos compartilhados pelas participantes. Esses sentidos constituíram uma zona de sentido específica (ZS6), que será apresentada ao final dos quatro EDCs, na Tabela 18.

Após ser concluído o compartilhamento das materialidades estéticas das participantes, o pesquisador resgatou o questionamento do vídeo mobilizador desse EDC: “psicólogo na escola = psicólogo escolar?”. Avançando às reflexões, foram discutidos os marcos legais da profissão, a defesa pela imersão nos contextos escolares e a clareza acerca dos papéis e funções da psicologia escolar com fundamentação crítica e política. Entre esses temas, foi aprofundada a reflexão acerca da perspectiva de atuação institucional e coletiva, sustentada pela Psicologia histórico-cultural, orientada à humanização, conscientização e autonomia dos sujeitos nos contextos escolares (Marinho-Araujo, 2007, 2014a, 2016).

O pesquisador comentou sobre a Lei nº 13.935 (Brasil, 2019), em especial o Art. 1º, que determina que as redes públicas de educação básica contarão com serviços de Psicologia e Serviço Social para “atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipe multiprofissionais”. A citação da Lei mobilizou questionamentos sobre a que tipo de atendimento as equipes multiprofissionais, previstas na legislação, realizarão nas escolas, ampliando a necessidade de formação continuada e consolidação do paradigma institucional em Psicologia Escolar.

Para a continuidade da discussão sobre a especificidade da atuação em Psicologia Escolar na perspectiva institucional, foi apresentada a mediação estética “*Animanimals: ants*”, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=pCxY70kPDnM>. A animação apresenta várias formigas trabalhando organizadamente, realizando suas atribuições de maneira mecanizada até o momento em que uma delas começa a experimentar novas formas de trabalho. Inicialmente, essa formiga desestabiliza o grupo, causando, em alguns momentos, tumultos, estranhamentos e discussões; porém, ao final, há uma nova e criativa reorganização de todo o formigueiro. Essa mediação promoveu várias reflexões e discussões no grupo sobre o papel da psicóloga escolar, a clareza sobre os objetivos da atuação e a

resiliência e coragem necessárias para o enfrentamento das barreiras ao processo de ensino-aprendizagem.

Após as trocas, o pesquisador apresentou o vídeo “Piper – descobrindo o mundo”, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ulde8n7cC68>. Nele há um filhote de pássaro à beira mar que é desafiado por sua mãe a buscar seu próprio alimento. Após a superação de desafios para alcançar êxito, ele aprende a ter autonomia e colabora com toda a comunidade. Essa mediação teve o objetivo de provocar reflexões acerca da necessidade de enfrentamento crítico e corajoso das psicólogas escolares frente aos diversos desafios que ocorrem na escola e fora dela (Marinho-Araujo, 2014a). As participantes, mediadas pelo pesquisador, circularam coletivamente seus sentidos, articulando a mediação estética às suas próprias ressignificações identitárias, constituídas no enfrentamento aos desafios do contexto escolar e pelas conquistas e aprendizagens no decorrer da trajetória profissional.

Na continuidade do EDC, o pesquisador apresentou o poema “Incenso fosse música” de Leminsk, (1987): *isso de querer/ ser exatamente aquilo/ que a gente é/ ainda vai/ nos levar além*. As reflexões a partir do poema ampliaram as compreensões teóricas sobre o tema do perfil, e foram aprofundadas pelo pesquisador que recuperou pontos importantes sobre competências e perfil profissional dos textos mobilizadores (Marinho-Araujo, 2014b, 2014c), acrescidos das publicações de Nunes (2016) e Nunes e Marinho-Araujo (2020). O PP evidenciou a relação de competências elaborada por Nunes (2016) e como se relacionam à atuação institucional vivenciada pelas participantes, especificamente voltadas às dimensões de atuação.

Após essas elaborações teóricas, foram apresentados dois vídeos curtos para que as participantes identificassem práticas e discursos que podem ocorrer nas escolas e que devem ser problematizados. O primeiro, “Qual a importância do professor na vida dos seus alunos?” (<https://www.youtube.com/watch?v=oycZHyr-nhw>), sintetizava uma homenagem de uma

instituição de ensino superior aos seu corpo de professores, com depoimentos dos profissionais sobre as representações que tinham quanto à atuação docente e a data comemorativa do dia do professor. Durante o vídeo, os professores parabenizaram a categoria profissional e à docência, com falas permeadas de concepções individualizantes e inatistas sobre o processo de desenvolvimento dos estudantes assim como demonstraram representações dos docentes como normatizadores e detentores do conhecimento. O segundo vídeo, “Vamos à escola” (https://www.youtube.com/watch?v=7gxK_ymiGes), apresentou clipe musical onde uma estudante categorizou e exemplificou as qualidades e defeitos dos discentes. No vídeo foi possível identificar as concepções de ensino e desenvolvimento da escola, orientadas à meritocracia e tendo, como único objetivo da escolarização, o desempenho acadêmico.

Esses vídeos levaram o pesquisador e o grupo a discutirem a função social da escola no desenvolvimento psicológico dos seus atores, favorecendo, também, a reflexão sobre a necessidade de desnaturalização de algumas falas nos contextos escolares que refletem as concepções sobre o desenvolvimento humano e as práticas docentes. Foi discutido que esses elementos compõem o mapeamento institucional, sendo necessária uma escuta psicológica competente para identificar e interpretar esses discursos e fomentar, de forma interdependente, o assessoramento ao trabalho coletivo.

Na finalização do encontro, o pesquisador informou que o tema do EDC seguinte se relacionaria ao desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores (Luria, 1976/2017). Em seguida, reafirmou os objetivos do estudo e a construção coletiva do processo de pesquisa, agradecendo a participação e engajamento das participantes. Após o relato das dinâmicas e dos resultados do EDC 2, serão apresentadas, na Tabela 15, a Zona de Sentidos constituída durante o encontro.

Tabela 15

Zona de Sentidos 3 constituída no 2º EDC.

Zona de Sentidos 3 (ZS3): Conscientização do perfil profissional: Avanço nas concepções sobre a atuação crítica e institucional em Psicologia Escolar e na constituição do perfil profissional.

Interlocução 1

PP: Qual a diferença de ser psicólogo na escola e ser psicólogo escolar?

P5: O psicólogo escolar vai atuar de uma forma mais institucional e o psicólogo na escola vai atuar pontualmente com um aluno ou outro, ou uma queixa. Ter uma visão mais individual e de psicodiagnóstico, já o psicólogo escolar atuaria institucionalmente.

PP: Esse seria o psicólogo na escola, e o escolar atuaria institucionalmente?

P5: É.

PP: E o que seria esse “institucionalmente”? O que a gente faz que dá essa característica? De sermos psicólogos escolares, às vezes com uma exclamação e outras como uma interrogação?

P2: Acho que é essa atuação mais ampla, como uma coisa sem receita. O que te norteia? O mapeamento institucional, e a partir disso você vai definir suas ações. Por muito tempo me sentia muito frustrada de não conseguir fazer algumas práticas. Quando eu percebi que eu podia fazer muitas outras coisas que não fosse aquilo (atendimentos individualizados), e fiz outras (institucional) com bons resultados, compreendi isso. A Psicologia Escolar que a gente decidiu seguir, que é a que está na Orientação Pedagógica, que é a Psicologia Escolar crítica. Pra mim é essa, que te dá essa possibilidade de, feito seu mapeamento institucional, que você faz o tempo inteiro, você vai construindo sua prática. Isso, para mim, é o que é a psicologia escolar.

PP: Você traz uma série de elementos de escolha, da “Psicologia” que a gente escolheu, de competência e do perfil, que se vincula à nossa identidade.

Interlocução 2

PP: Qual é o papel do psicólogo escolar? Lembram do Martin-Baró, sobre a responsabilidade do psicólogo em promover conscientização e emancipação? O perfil é complexo e dinâmico, o desenvolvimento é contínuo.

P4: Estou pensando, me vendo como uma formiguinha (referência ao vídeo “*animanimals: ants*”). Aparentemente tem aquele que estraga tudo, que transforma o movimento robotizado.

PP: Às vezes parece que a atuação é conflituosa entre o que a escola espera e o que nós esperamos da nossa atuação. Pode até parecer que estamos atrapalhando, mas há um processo.

P5: O de mudar as culturas do ambiente.

PP: E dá um trabalho enorme fazer isso.

P2: Sabe o que fico pensando (...) Nossa função é a conscientização; então, se é conscientização, você vai tornar claro uma coisa que as pessoas não estão vendo. E estava logo ali, estava claro que podia ser feito de outro jeito, mas só um entendeu. E quem é esse um que percebe? Na verdade, nosso objetivo é buscar, como a Claisy fala, as brechas (...) Penso até em relação às competências; uma delas é a coragem, de chegar e dizer que não está legal, arcando com as responsabilidades disso.

PP: Dá trabalho ser psicólogo escolar.

P2: Dá, bastante.

P4: Dá trabalho, e ouvindo a P2 lembro de várias situações, até o de ser excluído de algumas ações da escola; mas, também tinha o outro lado, o de valorizar mais.

P3: Isso me fez lembrar de um momento na escola que uma Orientadora Educacional me procurou. Ela chegou para mim e pediu socorro. Fiz uma proposta de intervenção envolvendo os estudantes, ela, a professora. Fizemos e com resultados muito positivos, de depois as professoras falarem o tanto que foi bom e como uma intervenção coletiva promoveu transformação.

PP: Você se aproveitou de uma brecha! Tradicionalmente, a escola foca só no estudante, até por uma construção histórica de como se deu a Psicologia Escolar nas escolas. Daí, chegamos e falamos de uma maneira diferente, institucional - gera um conflito inicial. Esse conflito diminui à medida que a gente vai fazendo, juntos. Não é falar para lerem ou fazerem algo; é fazendo, pensando em outras maneiras. Como você P3 disse, a percepção das professoras é outra em relação aos estudantes, possibilitada pela sua mediação. Para enfrentar um problema novo, uma situação nova, precisamos nos implicar. Devemos ter intencionalidade em nossas ações que geram um movimento, mudando a percepção e ação da escola.

P4: Essa questão das brechas, no meu cotidiano, sempre penso em como posso aproveitá-las, de estar com os professores, de sugerir algo.

PP: São brechas que, quando surgem, temos que ter a competência de perceber e atuar. A atuação em Psicologia Escolar é complexa; necessitamos de clareza sobre as especificidades e a perspectiva de desenvolvimento. Quando os estudantes são encaminhados, como a P3 compartilhou, de ver as concepções da escola sobre o desenvolvimento das crianças. Isso cria brechas, como a P4 comentou. A gente se desenvolve nessas situações desafiadoras, constituindo novas competências.

Interlocução 3:

PP: Quem somos nas nossas atuações (após vídeo *Piper*)?

P3: São muitos desafios que surgem.

PP: E na nossa atuação, a gente seria quem?

P4: Somos aqueles que descobriram, aprenderam a lidar com as adversidades.

PP: Mas como ele aprendeu?

P4: A gente é jogado na escola (...) Aí, vem uma onda, te derrubou, colocou no paredão e você teve ali o outro como um apoio, no sentido de se envolver, de mostrar uma realidade que tinha como ser possível. Mas, ali tem um outro, como é a palavra?

P5: Um colega?

P3: Um apoio?

P4: Um colega, um apoio, que sentiu dele desenvolver, de mostrar uma realidade...

PP: Ele só teve um apoio?

P4: Não.

PP: O que mais ele teve como apoio?

P5: A mãe.

PP: E o que ela queria fazer com ele?

P5: Ensinar.

P1: Desenvolver.

PP: E na escola? Às vezes temos que fazer igual àquela mãe? Temos intencionalidades nas nossas ações, mesmo que às vezes seja “dolorida”. Temos vários papéis, vamos trocando de papéis para desenvolvermos um perfil. A onda, que parecia grande, fica bem menor.

P4: Os avanços que estou tendo hoje tem a ver com a minha trajetória, a minha história, com a contribuição de vários atores e como eu me constituí para passar pelas ondas.

PP: Reconhecer o próprio desenvolvimento é muito importante, estamos ressignificando, desenvolvendo.

Interlocução 4

PP: O que esse poema (Leminsk) traz sobre a atuação?

P6: Acho que é essa nossa autenticidade de psicólogo escolar, da gente realmente assumir esse perfil que a gente acredita, que a gente defende dentro da nossa atuação na escola. Mas, primeiro a gente precisa se questionar: quem a gente é nesse lugar, quem a gente é mesmo? Será que quem a gente realmente é, é quem a gente quer ser?

PP: Não dá para dissociar plenamente o que é o pessoal e o profissional. A nossa atuação, nosso papel social de psicólogos, faz parte dessa identidade.

Interlocução 5

PP: Nosso perfil é complexo, composto por várias competências. Ser psicólogo escolar é um trabalho desafiador.

P4: Eu digo na escola, na minha história, na minha trajetória, o lugar mais difícil é na escola.

P7: Para mim também.

P4: Eu falo, gente, já passei por lugares muito difíceis, lidei com muitas dores, muitas adversidades. Mas, mesmo com tudo isso, aqui é muito mais difícil.

P7: Eu tenho essa mesma sensação. Já passei por várias políticas públicas; mas, quando eu entrei na escola, cheguei muito perdida, me afetou muito. Estávamos falando da questão do pessoal e do profissional. Estamos sempre aprendendo, mas a escola me desestabilizou completamente.

P4: Mas, mesmo com tudo isso eu tive sorte de, logo que eu entrei, ter um processo com a P2. Apesar de achar o lugar mais difícil, eu não desisto; mesmo com toda a dificuldade, eu gosto da minha história, gosto dos EAP. Isso é fortalecedor da nossa identidade, da minha identidade.

P2: Duas coisas que eu percebo como consequência de ser tão difícil atuar na escola. Sabe essa humildade de você realmente conseguir perceber qual é o seu valor, seu papel e qual é a sua limitação. Por que eu estou fazendo isso? O que me move? É o salário? É a ética? É isso, é aquilo, cada um vai ter o que te move. Mas, sabe, você conseguir estar mais alinhado nisso, não só no trabalho, mas na vida.

PP: Essa construção identitária vincula bem com o que foi trazido. Não tem como dissociar o pessoal e o profissional, é uma construção que é nossa identidade, da busca desses sentidos.

Interlocução 6

PP: Ser professor é por amor? Vocação? Missão? (*após vídeos “Qual a importância do professor na vida dos seus alunos?” e “vamos à escola”*).

P4: É, teve uma hora que ela falou que era uma missão.

P6: Coitado do professor.

PP: Falaram do “poder de transformar vidas”. Causa estranhamento?

P4: Causa quando a gente pensa a realidade dos pedagogos. A formação inicial em pedagogia às vezes é precarizada e passam isso de ser “missão”.

PP: Pois é! E, aí, fica o “estudei para quê se bastava ter nascido com a vocação”?

P4: É assim, você tem que sentir isso.

PP: É uma atuação profissional, não um sacerdócio.

P4: Mas vejo que eles estão falando do lugar deles.

PP: Mas esse lugar de fala não traz, também, as concepções que influenciam as ações?

P4: Por que a concepção é aquela mesmo, falam do que acreditam. Isso tem a ver com o material da Claisy (*textos mobilizadores do EDC, Marinho-Araujo, 2014b, 2014c*). O que apareceu nos vídeos é o oposto do que está nos textos.

PP: A intenção é causar esse estranhamento, de perceber as concepções que estão presentes nos discursos. Isso indica a concepção sobre a escola, o estudante e sobre a nossa própria atuação. Essas concepções são um terreno fértil para nossa atuação. Esses estranhamentos fazem parte da nossa perspectiva crítica. O processo de conscientização faz com que vejamos o mundo de outro lugar.

P6: A gente traz essa visão para a escola, de conscientização, de enxergar essas nuances, como a da medicalização. Dessas questões que tem outros atravessamentos, de gênero, de raça, de classe.

PP: A gente tem que se ver nesses papéis, de conscientizar, de problematizar, humanizar as pessoas e relações.

P4: Na minha escola, esse ano, houve uma mudança nos processos (...) Achei bom porque o foco não era um indivíduo, mas o que aconteceu, quais as estratégias, o que pode mudar, implicando os professores. Tira o foco do estudante só como problema, a dificuldade só nele, para ver propostas, para falar sobre os professores, para ofertar apoio. É outra coisa!

PP: Isso acontece depois de um tempo, de causar esses estranhamentos em outros sujeitos.

A Zona de Sentido 3 (ZS3), “Conscientização do perfil profissional” demonstrou o reconhecimento das participantes quanto às responsabilidades da atuação e das competências que precisam integrar o perfil profissional. Na perspectiva crítica e institucional em Psicologia Escolar, as profissionais têm, como principal meta, a mediação de conscientização dos atores educativos, para que tenham maior clareza, autonomia e independência na sua atuação. (Marinho-Araujo, 2016). Para isso, devem se fundamentar no modelo de intervenção institucional, relacional e preventivo elaborado por Marinho-Araujo (Araujo, 2003; Marinho-Araujo, 2005, 2007, 2014a, 2015, 2016).

Nessa perspectiva de atuação, as ações e intencionalidades devem se articular, de forma interdependente, às dimensões do Mapeamento Institucional, da Escuta Psicológica, da Assessoria ao Trabalho Coletivo e do Acompanhamento ao Processo de Ensino-Aprendizagem (Araujo, 2003; Marinho-Araujo, 2005, 2007, 2010, 2014a, 2015, 2016). Especificamente em relação ao trabalho da Psicologia Escolar na EEAA, esse é o modelo preconizado na Orientação Pedagógica de atuação (GDF, 2010). Os avanços para o reconhecimento acerca das escolhas por uma perspectiva crítica e institucional em Psicologia Escolar, que se fizeram presentes nesse EDC, foram evidenciados em trechos como: “A Psicologia Escolar que a gente decidiu seguir, que é a que está na Orientação Pedagógica, que é a Psicologia Escolar Crítica, pra mim é essa, que te dá essa possibilidade de, feito seu mapeamento institucional, que você faz o tempo inteiro, você vai construindo sua prática. Isso para mim é o que é a psicologia escolar” (P2); “(...) Vejo no meu cotidiano, pensando nas minhas brechas que estou aproveitando na escola. Quando os professores colocam determinadas preocupações penso em como posso atuar institucionalmente naquela questão” (P3); “Na minha (...) o foco não era um indivíduo, mas o que aconteceu, quais as estratégias, o que pode mudar, implicando os professores” (P4).

Durante esse EDC, a perspectiva de atuação coletiva, relacional e preventiva se tornou mais clara para as participantes. As falas indicaram o reconhecimento das potencialidades da atuação institucional em suas práticas, extrapolando os conceitos teóricos para refletirem a partir de suas experiências profissionais, das possibilidades reais dos contextos de atuação, como na fala: “Acho que é essa nossa autenticidade de psicólogo escolar, da gente realmente assumir esse perfil que a gente acredita (...) Mas, primeiro, a gente precisa se questionar, quem a gente é nesse lugar, quem a gente é mesmo? Será que quem a gente realmente é, é quem **a gente** quer ser?” (P6).

A atuação nessa perspectiva inclui um processo de mudança pessoal e social para a desalienação dos sujeitos e o desenvolvimento da criticidade mobilizadora de mudanças nas realidades profissionais (Cavalcante, 2019; Freitas, 2017; Mendes & Marinho-Araujo, 2016; Marinho-Araujo, 2014a; Marinho-Araujo & Almeida, 2014; Nunes; 2016; Souza, 2016). Ao conscientizar-se de suas competências e necessidades formativas, a psicóloga pode influenciar a autoavaliação docente acerca do seu perfil, com redirecionamento de práticas pedagógicas e abertura para a constituição de novas competências (Marinho-Araujo, 2014a, 2015).

Conforme foram ocorrendo novas significações e novos sentidos a partir das interlocuções e reflexões entre as participantes, também foram surgindo possibilidades de transformação da realidade profissional, mobilizadas pelas vivências durante o EDC. Como exemplo, a fala de (P6): “A gente traz essa visão para a escola, de conscientização, de enxergar essas nuances, como a da medicalização”. O processo de conscientização de papéis e identidade pressupõe que, ao modificar sua realidade, as pessoas também se transformam, em um processo dialético (Luria, 1976/2017).

Ao priorizarem o foco da sua atuação para uma perspectiva crítica e institucional, as psicólogas refletiram, no EDC, acerca de seus papéis, perfis, potencialidades e as formas de ampliarem sua capacidade de criticidade e autonomia na sua prática nas escolas entre os EDC. Nesse processo, ocorriam dentro e fora dos encontros, conscientização, e mobilização de transformações pessoais e sociais (Marinho-Araujo, 2016).

Após a apresentação e discussão dos resultados e análises do segundo Encontro de Desenvolvimento Coletivo, serão descritas, a seguir, as atividades, dinâmicas e vivências que ocorreram no 3º EDC. A Zona de Sentidos sintetizará as análises constituídas no encontro.

3º Encontro de Desenvolvimento Coletivo

O terceiro EDC ocorreu em 20 de junho de 2022, na modalidade online utilizando o software Microsoft Teams, com o tema “Desenvolvimento de funções psicológicas superiores”. Além do vídeo, as participantes acessaram a obra integral “Desenvolvimento Cognitivo” (Luria, 1976/2017). A seguir, serão descritas a preparação e a dinâmica do 3º EDC.

Preparação do 3º EDC

No dia 20 de junho de 2022, dez dias antes do 3º EDC, foi enviado vídeo autoral do pesquisador (https://youtu.be/sq4_Ak68KY), de aproximadamente 31 minutos de duração com o título: “Desenvolvimento e mediação em processos de desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores - FPS”. Como materialidades, foram apresentadas algumas das experiências realizadas por Luria (1976/2017) para investigar o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores (FPS).

No início do vídeo, foi discutido o conceito de Funções Psicológicas Superiores (Vygotsky, 1931/2012), identificando que a constituição das FPS é externa, social, alterando-se do natural ao cultural nas relações sociais. A compreensão desses aspectos sobre o desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural favoreceu o afastamento de práticas reducionistas que culpabilizam os estudantes ou suas famílias, e podem criar barreiras à superação do processo de escolarização (Marinho-Araujo, 2014a).

Em seguida, foi apresentada a pesquisa de Luria (1976/2017), realizada na década de 1930, no Uzbequistão, quando o país passava por grandes mudanças no sistema socioeconômico e cultural. Naquele período, foi possibilitado aos uzbeques a ampliação do acesso à educação e às atividades laborais mais complexas, criando um cenário único para a investigação da influência social no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Após explicações acerca dos aspectos gerais da pesquisa de Luria (1976/2017), foram apresentadas as características dos grupos de participantes, categorizados conforme os níveis de escolaridade. Em suas experimentações, Luria (1976/2017) pesquisou as funções psicológicas superiores: (a) percepção, (b) generalização e abstração, (c) dedução e inferência, (d) solução de problemas matemáticos, (e) imaginação, (f) autoanálise e autoconsciência.

Após essas explicações, o pesquisador retomou a referência bibliográfica enviada para este EDC e informou que, para aprofundar e exemplificar as reflexões produzidas pela pesquisa do Luria (1976/2017), ele realizou uma breve investigação, inspirada e adaptada do autor russo, com três voluntários que tinham diferentes níveis de escolarização. O primeiro não possuía escolarização formal, o segundo tinha o nível fundamental incompleto e o terceiro concluiu o Ensino Médio.

Nessas atividades que o pesquisador PP realizou com os voluntários, foi demonstrado o impacto do processo de escolarização no desenvolvimento das FPS: (a) percepção; (b) generalização e abstração; (c) dedução e inferência; (d) raciocínio e solução de problemas e (e) autoanálise e autoconsciência. Os resultados foram semelhantes aos indicados por Luria (1976/2017), exemplificando a constituição social das funções psicológicas complexas, conforme consta no vídeo disponibilizado no endereço https://www.youtube.com/watch?v=sq4_Ak68KY.

O pesquisador sintetizou alguns trechos das atividades com os voluntários de forma a articular, reflexivamente, com os resultados indicados por Luria (1976/2017), destacando que a atividade cognitiva não é estática, independe da idade, e varia conforme as alterações na vida social, se transformando com a aquisição de conhecimentos. Em seguida, para instigar reflexões prévias nas psicólogas, o pesquisador fez uma indagação sobre elas poderiam mediar saltos qualitativos em funções psicológicas cada vez mais complexas nas pessoas.

Para concluir, PP reiterou a relevância das produções estéticas das participantes, apresentando as cinco mediações estéticas autorais construídas no 2º EDC. Ao final, foi reapresentada a mediação estética “*Rain Still Passes*” (Darchuck, 2021), indicando o processo coletivo de desenvolvimento e o envolvimento das participantes no processo de pesquisa. A seguir, serão apresentadas as atividades, participações e Zona de Sentidos do encontro.

Dinâmica do 3º EDC

No dia 30 de junho de 2022, de 09:00 às 12:00 horas, foi realizado o terceiro EDC na modalidade online a pedido da coordenação intermediária das EEAA de Sobradinho. O pedido se deu pelo aumento, à época, de casos de COVID-19 entre os integrantes da EEAA. Neste EDC, conforme já sinalizado no item “Preparação do 3º EDC”, foi abordado o tema “Desenvolvimento das funções psicológicas superiores”, com o objetivo de demonstrar e aprofundar as possibilidades de mediação para o desenvolvimento das FPS, especialmente nos processos de escolarização. Participaram do Encontro de Desenvolvimento Coletivo sete psicólogas escolares que se reuniram utilizando a plataforma do *Microsoft Teams*.

Neste EDC foram abordados como os processos de escolarização desenvolvem as FPS, desnaturalizando conceitos biologizantes e cronológicos das funções psicológicas superiores. O aprofundamento sobre esse conceito da Psicologia histórico-cultural favoreceu a discussão das práticas das profissionais e a reinterpretação das queixas e necessidades de apoio dos atores escolares. O pesquisador ressaltou que a atuação em Psicologia Escolar fundamentada em uma perspectiva teórica que considera a constituição social e dialética das relações humanas em contraposição a concepções inatistas ou ambientalistas, favorece o enfrentamento aos (pré)conceitos e (pré) julgamentos que prejudicam o processo de escolarização (Freitas, 2017; Marinho-Araujo, 2007, 2014a, 2016).

Nos momentos iniciais foi oportunizado tempo livre para que as participantes conversassem, já que houve um intervalo de 48 dias desde o último EDC. Esse período ocorreu a pedido da coordenação intermediária da EEAA, que solicitou reagendamento por necessidade de mudança da agenda dos EAP. O motivo da alteração foi compartilhado com as participantes no momento inicial do encontro, sendo informado, ainda que alteração modificou a previsão de data para a realização do último EDC.

Após essas informações, o pesquisador iniciou o momento de circulação das materialidades estéticas autorais das participantes para o encontro e reiterou a relevância dessas produções para o processo da formação continuada. Como informado anteriormente, as interlocuções desse momento constituíram Zona de Sentidos específica, que serão apresentadas ao final dos 4 EDC, na Tabela 18. Realizados os compartilhamentos das materialidades estéticas autorais, prosseguiu-se à discussão sobre as funções psicológicas superiores, retomando a descrição do cenário da pesquisa de Luria (1976/2017) e as funções psicológicas superiores apresentadas no vídeo mobilizador autoral.

O pesquisador sinalizou como os processos de escolarização modificam a percepção e a interpretação da realidade, compartilhando trechos adicionais de vídeos dos experimentos com os voluntários. Os três participantes desses experimentos possuíam escolaridades que variavam desde a ausência de escolarização formal ao Ensino Médio. As experimentações foram semelhantes às descritas por Luria (1976/2017), com reinterpretação pelo PP para a realidade atual, devido à falta de modelos descritivos aprofundados sobre o experimento original. A intenção da realização dessa atividade, com a adaptação da pesquisa de Luria (1976/2017), foi exemplificar para as participantes a constituição social das funções psicológicas superiores, que podem ser, erroneamente, consideradas como processos estritamente biológicos por outras perspectivas de desenvolvimento humano. A atividade permitiu a reflexão sobre as práticas profissionais, os contextos escolares, a possibilidade de

novas interpretações sobre as queixas escolares e a potência da mediação para o desenvolvimento humano. As mediações utilizadas pelo pesquisador constam no Anexo 7.

Com a finalidade de aprofundar a discussão sobre a função psicológica da percepção, o pesquisador apresentou imagem com seis cores de esmalte e solicitou que as participantes os nomeassem. Ao nomearem os esmaltes foi perceptível que as participantes possuíam uma paleta de definições muito mais ampla que a do pesquisador, representando como a percepção e o conceito das cores são mediados por elementos históricos e culturais.

Para aprofundar a discussão sobre os elementos históricos e culturais que constituíam as FPS, o pesquisador passou a apresentar trechos curtos do vídeo do experimento que realizou com voluntário sem escolarização para verificar, a exemplo da pesquisa de Luria, o desenvolvimento das funções de percepção, generalização e abstração. Foram quatro vídeos com média de 1:30 minutos cada, que demonstravam a replicação de alguns procedimentos inspirados na pesquisa de Luria (1976/2017) com voluntários conhecidos do pesquisador e que tinham diferentes níveis de escolarização: um sem escolarização; um voluntário com nível médio completo; outro com escolaridade em nível fundamental. Nos curtos vídeos apresentados foi evidenciado o desenvolvimento da consciência e das FPS mediadas culturalmente e pelos processos de escolarização (Luria, 1976/2017). Com a atividade, foi possível exemplificar e mobilizar discussões sobre como as dificuldades dos estudantes podem ser desnaturalizadas quanto se considera o aspecto social e a mediação como constituidores das funções psicológicas superiores.

Após as reflexões e demonstrações sobre a constituição ontogenética das funções psicológicas superiores, o pesquisador apresentou trechos dos critérios usados para diagnósticos sobre o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (*American Psychiatric Association* [APA], 2014). A discussão sobre os elementos que compõem o diagnóstico,

comum no contexto escolar, possibilitou refletir sobre a incongruência teórica quanto à indicação de transtornos ou déficits para funções psicológicas que são socialmente desenvolvidas. Essa problematização permitiu reinterpretar as queixas escolares a partir de uma perspectiva relacional, considerando as possibilidades e necessidades mediadas pedagogicamente, sem uma busca de justificativas com o foco no fracasso escolar.

Para a discussão sobre esses aspectos diagnósticos, foram acrescentadas as informações de prevalência, indicadas no DSM-5 (APA, 2014), sobre Deficiência Intelectual (DI), Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a média da variação de prevalência do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). A discussão sobre esses transtornos e deficiência favoreceram a reflexão sobre as possibilidades e os temas que corroborariam com o enfrentamento à medicalização nos contextos escolares, mobilizando a reflexão sobre como as atuações tem impacto no aumento de diagnósticos. Em seguida, foi compartilhado trecho do documentário “Borboletas de Zagorsk (BBC, 1992): parte III”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NfkBsj2w0uA>. No vídeo, foram apresentadas as mediações realizadas por docentes em escola para estudantes surdos e cegos, denominada Lar Zagorsk e o Instituto de Defectologia da Academia de Ciências Pedagógicas de Moscou, possibilitando a humanização e o desenvolvimento de diversas FPS das crianças.

O vídeo demonstrou como as influências intersubjetivas mobilizam complexos processos intrapsicológicos, permitindo inovadoras maneiras de interação e interpretação do sujeito com a realidade. Com a mediação do vídeo, foi possível refletir sobre a responsabilidade das profissionais em promover a discussão e desnaturalização das queixas escolares, destacando como a perspectiva institucional oportuniza às psicólogas se deslocarem do lugar de queixa para o investimento nas possibilidades e potências dos sujeitos. Após relatada a dinâmica do EDC 3, serão apresentadas, na Tabela 16, a Zona de Sentidos constituída durante o encontro.

Tabela 16

Zona de Sentidos 4 constituída no 3º EDC.

Zona de Sentidos 4 (ZS4): Fortalecimento dos sentidos coletivos para a atuação em Psicologia Escolar fundamentada pela Psicologia histórico-cultural: Reconhecimento e ampliação dos sentidos coletivos para a atuação e avanços nos conceitos teórico-metodológicos da Psicologia histórico-cultural.

Interlocução 1

PP: (*apresentando vidros de esmalte*) Um paralelo sobre a percepção, que parece algo tão natural, biológico, é, por exemplo, a nomeação de cores de esmaltes. Que cor é essa?

P2: Vermelho.

P4: Vermelho.

P3: Vermelho.

PP: E essa?

P2: Branco.

P4: Branco.

PP: O nome está como “batida de coco”. Vocês conhecem essa cor?

P4: Conheço! É a cor de um esmalte branquinho (...) Mudam os nomes, mas as nuances são as mesmas.

PP: Vocês acham que eu sabia que existia uma cor chamada “batida de coco”?

P4: Com certeza não.

PP: Porque?

P4: Primeiro que você não faz as unhas usando esmalte. Quem é que vai saber? Primeiro, quem faz as unhas utilizando e que goste de esmalte claro. Tem gente que usa até aquela outra cor, como é nome?

P4: Renda, cor renda.

PP: Nossa! Eu nunca imaginei que existisse uma cor chamada renda!

P4: Tem, é uma cor clarinha.

PP: A percepção de vocês em relação a cores, pelos processos históricos e culturais que vivenciam é diferente da minha. Agora, com a mediação de vocês, eu aprendi que há uma cor chamada “renda”, que é uma nuance do branco. Antes eu não tinha esse acesso, a minha percepção sobre as cores começa a ser alterado por essa mediação cultural, como acabou de acontecer.

P2: Quando você vê a cor, o nome faz muito sentido.

PP: As percepções se alteram pelas construções históricas e culturais. Olha, a P6 está com essa cor na mão. Qual o nome dessa cor (*mostrando outro vidro de esmalte*)?

P6: Azul? Você está trazendo nomes de esmaltes, tem várias marcas, mesma cor e nomes diferentes. Entendo que tem essa questão histórica, mas tem outras questões também.

PP: Gente, que cor é essa que a P6 está usando? É azul, mas não é qualquer azul. Que azul é esse?

P3: Azul caneta bic!

P6: Azul bandeira?

P4: Para mim, parece cintilante.

PP: Veja que, por exemplo, quando falaram azul bic, na falta de uma categoria a gente recorre a nossa experiência, com o pensamento gráfico-funcional. A partir do momento que falaram novas cores, quando existe outras possibilidades pela mediação social que aconteceu, abrem-se novas possibilidades de perceber a realidade. Muda até algo que parece tão natural, como a percepção das cores.

Interlocução 2

PP: A percepção dos sujeitos sobre as cores e categorizações foram muito diferentes conforme a escolaridade dos participantes mudava.

P2: Luria vai fazendo tanto sentido! Me fez refletir sobre o quanto isso foi marcador da criança, saber ou não. Agora, consigo refletir o quanto pode ser uma avaliação injusta (...) Agora faz muito sentido, né? Porque as crianças das escolas têm experiências de outra natureza. Está fazendo muito sentido, está ampliando muito as minhas conexões disso com meu trabalho diário.

PP: O que você traz demonstra o tanto que podemos ser injustos, de generalizarmos - “ele devia saber por que todo mundo sabe”. Não é assim, há um processo atrás.

P6: E como isso é patologizado, né? Da lógica do que é esperado para cada faixa etária. A gente escuta muito isso na escola. Acho muito importante a gente se aprofundar em cada função psicológica dessa. A gente, enquanto psicóloga escolar, começa a ver os processos de aprendizagem a partir de cada FPS. Quando a gente provoca isso no professor, a gente está provocando também a intencionalidade para além de uma prática intuitiva.

Interlocução 3

PP: No coletivo, surgem as possibilidades da atuação institucional. Se olharmos para os sujeitos, descontextualizados, só vemos o problema, não a potência. Por isso, a necessidade de se conscientizar e de conscientizar os outros.

P4: Exato.

P2: Estava aqui pensando (...) É uma mudança de paradigma de como se dá a aprendizagem. A gente vem de uma aprendizagem inatista, a gente traz sem perceber (...) Me veio isso, a partir do que a gente está observando aqui, que formação não é uma palestra, não é uma aula que você dá, mas é um processo formativo em que, se eu sou esse formador, o que eu tenho que fazer (pensando no nosso papel de psicólogo escolar), é o de proporcionar experiências em que a pessoa consiga entrar em contato com esses conceitos.

Interlocução 4

PP: O que vocês pensam sobre esse trecho do DSM 5, sobre a Deficiência Intelectual?

P4: Quando a gente olha para esse conceito de Deficiência Intelectual, aí eu vejo o quanto que vai por terra muita coisa de um diagnóstico de DI. É uma coisa que remexe aqui a questão de um mal-estar, de um diagnóstico de DI nos moldes que, durante muito tempo, foi imposto pra gente e que eu acredito que todo mundo que chegou a ir, em um período que teve que vivenciar esses processos de avaliação, todo mundo sentiu mal-estar.

P2: A frase é ruim, mas quando leio tudo que está na página sobre o DI e vejo na prática, para mim faz sentido. Em algum momento do texto do DSM eles falam que não é o teste de inteligência, mas sim o comportamento adaptativo. Na tabela, você consegue perceber que se trata de uma avaliação subjetiva. Estou em uma escola e tinha uma aluna que era colocada como DI. Então, pelos elementos que o DSM me dava, foi possível que eu avaliasse ela dentro do contexto dela. Ela sabia matemática, sabia se comunicar; enfim, se a gente for avaliar desse jeito aqui, por exemplo, déficit na aprendizagem acadêmica, ela tinha déficit de ensinagem, não tinha déficit dela.

PP: O mal-estar que a P4 relatou tira a gente da zona de conforto; enquanto isso que a P2 falou, tem um texto bem maior, com níveis de gravidade. Veja que no caso que P2 apresentou, o foco continua no problema. A ensinagem tiraria ela (estudante) da categoria de DI, até por que, se as habilidades adaptativas, na Psicologia histórico-cultural, são aprendidas na mediação social, o que faltam são mediações adequadas.

Interlocução 5

PP: Sobre as FPS, quais foram as percepções de vocês?

P4: Vou falar o que circulou para cá: uma vontade muito grande de aprofundar o estudo. Fica, então, o convite de, mesmo após a pesquisa, possamos aprofundar esse material, esse conteúdo para que a nossa prática realmente amplie, amplie os nossos olhares. E, principalmente, pensando nesses estudantes com algumas questões que esbarram nessas

barreiras que são mais sociais do que do próprio sujeito. Fiquei com muita vontade de aprofundar e de colocar na prática esse olhar.

P2: Na verdade, eu sempre quis me aprofundar nesse livro específico do Luria. Fica, então, a possibilidade de a gente continuar de alguma forma esse estudo. Para mim, fez muito sentido, tanto na questão metodológica, técnica do trabalho, quanto nas reflexões de como isso se dá. Para mim o principal sentido (...) acho que para mim sempre fica muito marcado a potência de um grupo como esse.

P4: Tem essa questão da afetividade no processo de aprendizagem, e aqui tem entre a gente. Acredito muito nisso e é isso que fortalece muito a gente também. E acredito que fortaleceu até hoje. Por isso, esse grupo existe; nesses processos, nos desenvolvemos bastante.

P7: Compartilho muito o desejo de que possam ter outros encontros, da gente poder continuar esse espaço de reflexão. Quando você (PP) vai falando, vou pensando em todas as situações que a gente vivencia na escola. Para mim, está sendo muito, muito importante mesmo, em todos os sentidos, do desenvolvimento pessoal e profissional. Então, espero muito que esse espaço possa continuar. Espero que continue, fico animada que continue.

A Zona de Sentido 4 (ZS4), “Fortalecimento dos sentidos coletivo para a atuação em Psicologia Escolar fundamentada na Psicologia histórico-cultural” evidenciou avanços quanto aos conceitos teórico-metodológicos que subsidiam e viabilizam as práticas em Psicologia Escolar, demonstrando a necessidade da articulação entre os conhecimentos científicos e a atuação. Como exemplo, as falas das participantes: “Agora, consigo refletir o quanto pode ser uma avaliação injusta (...) Agora faz muito sentido, né? Porque as crianças das escolas têm experiências de outra natureza. Está fazendo muito sentido, está ampliando muito as minhas conexões disso com meu trabalho diário” (P2); “Quando a gente olha para esse conceito de Deficiência Intelectual, aí eu vejo o quanto que vai por terra muita coisa de um diagnóstico de DI” (P4).

As reflexões, trocas de conhecimentos e as mediações possibilitaram ressignificações nos processos psicológicos das participantes, conforme percebido nas falas: “Estava aqui pensando (...) É uma mudança de paradigma de como se dá a aprendizagem A gente vem de

uma aprendizagem inatista, a gente traz sem perceber” (P2); “A gente, enquanto psicóloga escolar, começar a ver os processos de aprendizagem a partir de cada FPS; quando a gente provoca isso no professor, a gente está provocando também a intencionalidade para além de uma prática intuitiva” (P6).

As participantes, já conheciam a perspectiva teórica que consta nos documentos orientadores da SEEDF; porém, a significação que essa fundamentação implicava em suas realidades não estava plenamente articulada ou não se revestiam de sentidos suficientemente potentes para sustentar suas práticas. O avanço quanto às concepções e a viabilidade do arcabouço teórico-metodológico da Psicologia histórico-cultural para a atuação foram potencializados pelos sentidos circulados pelo grupo nas vivências e nas várias mediações coletivas, como se percebe na fala: “Quando você (PP) vai falando, vou pensando em todas as situações que a gente vivencia na escola (...) Para mim, está sendo muito, muito importante mesmo, em todos os sentidos, do desenvolvimento pessoal e profissional” (P7).

Ao fundamentarem suas práticas, percebendo a potência do arcabouço teórico e conceitual da Psicologia histórico-cultural em seu cotidiano, as psicólogas puderam criar espaços de interlocução, favorecendo a conscientização lúcida e intencional acerca de sua atuação. Segundo Marinho-Araujo (2016), os atores escolares, incluído a psicóloga, quando conscientes da potência do desenvolvimento oportunizado nas relações sociais:

... poderão planejar com intencionalidade situações pedagógicas que potencializem o desenvolvimento psicológico mais complexo. Nesse movimento, o psicólogo escolar contribuiria para a promoção da conscientização de papéis, funções e responsabilidades dos participantes, sujeitos adultos, nas complexas redes interativas que permeiam os contextos educacionais (p. 49).

Apresentados os elementos constituintes do terceiro Encontro de Desenvolvimento Coletivo, serão descritas, a seguir, as atividades, dinâmicas e vivências que ocorreram no 4º EDC. Ao final, será analisada a Zona de Sentidos constituída no encontro.

4º Encontro de Desenvolvimento Coletivo

O quarto e último EDC ocorreu em 26 de agosto de 2022, na sala de informática da Coordenação Regional de Ensino de Sobradinho (CRESOB), com o tema “Sentidos e desenvolvimentos do processo coletivo. Além do vídeo mobilizador, foram enviadas as referências “Desenvolvimento adulto e mediação estética: contribuições para a formação profissional” (Mendes & Marinho-Araujo, 2016) e “Indicadores para o perfil profissional do psicólogo escolar” (Nunes & Marinho-Araujo, 2020). A seguir, serão descritas a preparação e a dinâmica do 4º EDC.

Preparação do 4º EDC

No dia 24 de agosto de 2022, dois dias antes do 4º EDC, foi enviado vídeo autoral do pesquisador (<https://youtu.be/nD6nU0L4Gdg>), com aproximadamente 08:00 minutos de duração, para mobilizar e sensibilizar as participantes em relação aos sentidos e avanços percebidos no processo de formação continuada. O pesquisador ressaltou que o objetivo do EDC seria a reflexão sobre o processo formativo e as possibilidades de continuidade dos estudos pelas participantes. Foram reapresentados os objetivos iniciais da pesquisa-intervenção, destacando-se o papel das mediações estéticas para a promoção de conscientização.

Após essas explicações iniciais, o pesquisador reapresentou as mediações estéticas e documentos que fizeram parte da formação continuada ao longo dos encontros realizados nos seis meses dessa pesquisa-intervenção. No resgate dos conteúdos e vivências durante a pesquisa-intervenção, o pesquisador buscou levar as participantes à reflexão e ao

reconhecimento de potenciais avanços, mobilizando as partilhas que foram realizadas no EDC.

A escolha da reapresentação das materialidades artísticas se deu na intenção de resgatar os sentidos da formação continuada pelas mediações estéticas; não foram apresentadas as materialidades autorais das participantes. O pesquisador retomou o folder da pesquisa, realizado à época do convite para a participação (Anexo 1), e, em seguida, relembrou as mediações estéticas utilizadas no 1º EDC, que teve como temática a ressignificação identitária e o desenvolvimento de competências. As mediações estéticas reapresentadas do 1º EDC, que se encontram no Anexo 6, foram:

- (1) Pintura “*Rain still passes*” (Darchuck, 2021).
- (2) Pintura “*Reversible head with basket of fruit*” (Arcimboldo, 1590).
- (3) Imagem do vídeo “*Life, a silent, smart & simple short film!*”.
- (4) Pintura “Futebol” (Portinari, 1935).
- (5) Imagem do vídeo “*Coca-cola: happiness starts with a smile*”.

Reapresentadas as mediações do 1º EDC, o pesquisador destacou o questionamento “psicólogo na escola = psicólogo escolar?” discutido na ocasião. Em seguida, reapresentou as mediações estéticas do 2º EDC, também presentes no Anexo 6, com temas relacionados às competências, perfil e identidade de psicóloga escolar:

- (1) Imagem do vídeo “*Anianimals: ants*”.
- (2) Imagem do vídeo “Piper – descobrindo o mundo”.
- (3) Imagem do vídeo “Vamos à escola”.

Reapresentadas as mediações estéticas do 2º EDC, o pesquisador reproduziu algumas das imagens dos experimentos de Luria (1976/2017) realizadas no 3º EDC, que teve como tema o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O pesquisador destacou o constante processo de desenvolvimento dos sujeitos e a potência da escola para o avanço da

consciência e humanização, indagando sobre “Como, enquanto psicólogos escolares, podemos mediar processos de desenvolvimento humano?”. Com o questionamento, o pesquisador intencionou instigar reflexões acerca da responsabilização das participantes sobre os próprios processos de desenvolvimento e com os dos demais, especialmente à conscientização dos sujeitos nos espaços de atuação. Ressaltou, também, a potência das psicólogas escolares na mediação de desenvolvimento humano nos desafiadores espaços escolares.

Após as retomadas dos temas e mediações dos EDCs anteriores, o pesquisador indagou sobre “O que é preciso para ser psicólogo escolar?”. Intencionou com o questionamento a reflexão das participantes sobre a definição de perfil e identidade de psicóloga escolar em uma perspectiva crítica e institucional. Para favorecer a reflexão sobre o tema, apresentou a mediação estética “*Drawing hands*” de Escher (1948), disponível em <https://en.wikipedia.org/w/index.php?curid=3475111>. Na materialidade estética, duas mãos se desenham simultaneamente. O pesquisador ressaltou o papel do coletivo para o desenvolvimento humano, destacando as relações dialéticas entre as participantes para a definição e construção de caminhos futuros.

Em seguida, PP informou, no vídeo, que o próximo encontro seria o último da pesquisa, apresentando um questionamento sobre “Como nos faremos?”, que tinha a intenção de provocar possíveis mobilizações das participantes para além dos EDC. Ao final, foi reapresentada a mediação estética “*Rain Still Passes*” (Darchuck, 2021), com o objetivo de destacar o engajamento das profissionais durante o processo de formação continuada e as possibilidades de caminho a serem trilhados. A seguir, serão apresentadas as atividades, participações e zonas de sentidos que ocorreram neste encontro.

Dinâmica do 4º EDC

No dia 26 de agosto de 2022, de 09:00 às 11:30 horas, foi realizado o 4º e último Encontro de Desenvolvimento Coletivo na Coordenação Regional de Ensino de Sobradinho (CRESob), na sala de informática. O retorno presencial se deu pela diminuição dos casos de COVID-19. Conforme indicado no vídeo mobilizador, neste EDC foi abordado o tema “Sentidos e desenvolvimentos do processo de construção coletiva”, que objetivou a circulação das percepções das participantes sobre a formação continuada e possíveis desenvolvimentos.

Participaram desse encontro cinco psicólogas escolares, pois P7 estava de licença para tratamento de saúde e P1 informou a necessidade de atender uma demanda urgente em sua escola. Apesar de não comparecer ao EDC, P1 enviou sua produção estética autoral por foto eletrônica e seus sentidos por áudio. A psicóloga P7 compartilhou, por mensagem eletrônica, o interesse na continuidade de processos formativos para reflexão e aprofundamento da atuação.

Nos momentos iniciais do EDC foi oportunizado um tempo livre para que as participantes conversassem, já que houve um intervalo de 57 dias entre o terceiro e quarto EDC devido ao recesso escolar. O pesquisador compartilhou os motivos das ausências informadas de P1 e P7, e reiterou que aquele seria o último encontro de pesquisa. Para reavivar os afetos e significações no processo de formação continuada, o pesquisador reapresentou as mediações estéticas autorais realizadas até o momento. Conforme eram apresentadas, o pesquisador lembrava os temas que foram abordados nos respectivos encontros.

Em seguida, foi solicitado que as participantes partilhassem as materialidades autorais que construíram para esse 4º EDC. Quatro participantes, incluído o pesquisador (P1, P2, P4 e PP), elaboraram mediações estéticas. Após as trocas de significados e sentidos acerca das mediações autorais, foi solicitado às participantes que apresentassem suas reflexões sobre o

processo de pesquisa e os avanços (ou não) percebidos. Para favorecer os compartilhamentos, o pesquisador reapresentou a pintura “*Rain still passes*” (Darchuck, 2021), utilizada no primeiro EDC, como representação semiótica do processo de constituição do grupo e as possibilidades ainda a serem construídas.

Concluídas as partilhas, reflexões e interlocuções, o pesquisador apresentou o poema “Sintonia para pressa e presságio” de Leminsk (1991), disponível em: <https://www.ufrgs.br/enunciarcotidianos/2017/05/14/sintonia-para-pressa-e-pressagio-paulo-leminski/> : *Escrevia no espaço/hoje grafo no tempo/na pele, na alma, na pétala,/luz do momento./Soo na dúvida que separa/o silêncio de quem grita/de escândalo que cala/no tempo, distância, praça/que a pausa, asa leva/para ir do percalço ao espasmo./Eis a voz, eis o deus, eis a fala/eis que a luz se acendeu na casa/e não cabe mais na sala.* Em seguida, foi retomada a imagem “*Drawing hands*” (Escher, 1948), que havia sido apresentada no vídeo, representada por um par de mãos que se desenhavam concomitantemente, sem a presença de um desenhista externo. As mediações estéticas foram utilizadas para favorecer a reflexão, discussão e ação das psicólogas escolares na escolha dos rumos futuros das profissionais, enquanto coletivo e enquanto sujeitos.

Ao final do EDC, o pesquisador se disponibilizou para planejarem juntos um novo formato para formação e continuidade de discussões e aprofundamentos sobre a atuação profissional. Finalizou agradecendo a generosa e compromissada participação das colegas psicólogas escolares. Após o relato das dinâmicas e dos resultados do EDC 4, serão apresentadas, na Tabela 17, a Zona de Sentidos constituída durante o encontro.

Tabela 17

Zona de Sentidos 5 constituída no 4º EDC.

Zona de Sentidos 5 (ZS5): Escolha em ser psicóloga escolar: Escolha consciente das participantes pela identidade de psicólogas escolares na perspectiva crítica e institucional.

Interlocução 1

PP: Quais são suas percepções sobre esse processo de formação continuada que estamos vivenciando?

P2: Para mim a maior potência foi a Psicologia histórico-cultural. Eu consegui aprofundar várias coisas, compreender melhor e colocar isso na vivência. E a atuação institucional, como consequência do ponto anterior. Fica para mim isso, a Psicologia histórico-cultural guiou, e isso faz muito sentido para mim, pois é a forma, a dinâmica que me sensibiliza à teoria. A gente compreende isso e traz para a prática.

P5: Eu quero falar! Esses encontros me fizeram perceber algumas coisas: será que não é o momento de estar em outro ambiente agora, tentar estar em outra escola? Daí, comecei a perceber que talvez fosse exatamente o momento de ressignificar, de buscar um outro caminho; cansei de ficar à parte, agora quero fazer parte. E aí, desenvolver outras competências e mudar a atuação. Isso foi o que mais me movimentou.

Interlocução 2

P3: Esses encontros me ajudaram muito em relação a ressignificar minha prática na escola como psicóloga. Tenho percebido que, a cada dia, tanto o corpo docente, a direção, a orientação educacional, todos valorizam ainda mais a figura do psicólogo escolar. Tenho tido resultados bem positivos. Quanto ao meu desenvolvimento de competências, ressignifiquei a prática, tenho me envolvido mais em diversas ações que antes eu acredito que não tinha tanta necessidade de me envolver. Passei a me envolver mais e tenho tido um retorno bem positivo na escola.

PP: Sua fala em relação a sua atuação nessa escola é muito significativa.

P2: Nossa, pela história da escola da P3, ouvir isso (...) que coisa boa!

Interlocução 3

P4: Para mim tudo ficou borbulhando. Me senti mais competente, burilada. Nesses encontros me senti mais potente, de estar aqui em grupo, me senti potencializada. Me vejo como se fosse essa imagem (Darchuck, 2021), como se estivesse pulsando.

P6: Tem muita vida na escola, um dos meus motivos é esse. Quando eu estou esmorecendo, dizendo “eu não quero mais ser psicóloga escolar”, e tenho contato com a escola, gente, é muito divertido, é muito dinâmico!

A Zona de Sentido 5 (ZS5), “Escolha em ser psicóloga escolar” indicou que, no processo de formação continuada, as mediações oportunizaram o reconhecimento e a escolha

pela identidade e pelo modelo de atuação de psicólogas escolares em uma perspectiva crítica e institucional, fundamentada pela Psicologia histórico-cultural, como se observa nas falas: “Eu consegui aprofundar várias coisas, compreender melhor e colocar isso na vivência e a atuação institucional (...) a Psicologia histórico-cultural guiou, e isso faz muito sentido para mim, pois é a forma, a dinâmica que me sensibiliza à teoria” (P2); “Esses encontros me ajudaram muito em relação a ressignificar minha prática na escola como psicóloga (...) ressignifiquei a prática, tenho me envolvido mais em diversas ações que antes eu acredito que não tinha tanta necessidade de me envolver”. (P3); “Me senti mais competente, burilada. Nesses encontros me senti mais potente, de estar aqui em grupo, me senti potencializada”. (P4); “Esses encontros me fizeram perceber algumas coisas (...) Será que não é o momento de estar em outro ambiente agora, tentar estar em outra escola? Daí, comecei a perceber que talvez fosse exatamente o momento de ressignificar, de buscar um outro caminho; cansei de ficar à parte, agora quero fazer parte. E, aí, desenvolver outras competências e mudar a atuação, isso foi o que mais me movimentou”. (P5); “Quando eu estou esmorecendo, dizendo “eu não quero mais ser psicóloga escolar”, e tenho contato com a escola, gente, é muito divertido, é muito dinâmico!” (P6).

A manutenção das discussões, reflexões, afetos, devem ser incentivados após o processo formativo nas vivências cotidiana entre os sujeitos. Espaços coletivos, frequentes e intencionalmente planejados para essas trocas, podem favorecer avanços na atuação profissional, refletindo-se em práticas mais competentes, humanizadas e seguras no enfrentamento de desafios.

Após a realização dos quatro Encontros de Desenvolvimento Coletivo, as produções estéticas autorais e os sentidos compartilhados pelas participantes integraram uma Zona de Sentidos específica. Ela será apresentada a seguir, na Tabela 18; serão destacadas as

materialidades estéticas criadas e discutidas pelas participantes em cada EDC, a partir do segundo encontro.

Tabela 18

Zona de Sentidos 6 constituída nos EDCs

Zona de Sentidos 6 (ZS6): Autoria de materialidades estéticas para ampliação da consciência e desenvolvimento humano: Ampliação da consciência mediada pelas materialidades estéticas autorais.

Momento: 2º ENCONTRO DE DESENVOLVIMENTO COLETIVO.

Interlocução 1

PP: Sobre a produção de materialidades estéticas, como foi?

P4: No mesmo dia que você falou, nossa, já veio um monte de coisa na minha cabeça. Essa ideia inicial ficou enquanto eu pensava (...) fiz de madrugada (...) Cada ideia que era colocada, cada discussão, tinha, não só uma forma diferente, mas cores diferentes que achei complementares (...) Aí, eu peguei e disse assim: isso tem muito a ver com o estágio que eu trouxe (...) E mobilizou e o outro vem e complementa aquele, pensamento, aquela ideia, aquele sentido que continua circulando, e aí vem com acréscimo. Eu senti prazer na ação. Enquanto eu fazia, lembrava do dia do encontro. Foi um momento de confirmação dos sentidos que circularam para mim naquele dia. Para mim fez sentido.

Figura 1

Primeira produção estética autoral da P4.



P3: Ficou lindo P4!

P5: Lindo mesmo.

PP: Obrigado pelo engajamento, ainda mais de madrugada.

P4: Como estava claro para mim o que eu ia fazer, era o horário que eu vou conseguir fazer.

P3: Então, seguindo o que a P4 falou, já que ela me inspirou, começou a vir um monte de ideias. Acabei desenhando círculos representando nosso grupo de profissionais, de psicólogos. Muitos unidos, alguns, cada um com as suas cores, com a sua história de vida, seus valores, crenças, suas experiências, alguns se sobressaindo mais, outros mais retraídos, o que não quer dizer que não estejam participando. E alguns mais afastados, cada um com sua particularidade. Pensei em nosso grupo de profissionais, representei através dos círculos. Me veio aquela imagem das pessoas com guarda-chuvas, bem coloridas, daí me inspiraram as cores.

Figura 2

Primeira produção estética autoral da P3.



P4: Dai, só para completar, uma coisa que não pode deixar de falar é que o espaço em branco não está fechado, está em desenvolvimento. Nós estamos em desenvolvimento, com espaços para os acréscimos, para o que está por vir.

PP: Vocês conversaram sobre o que iam fazer?

P4: Não!

P3: Só perguntei se ia escrever poema ou se ia fazer desenho.

P4: Ela lembrou dos nossos encontros, falei para ela seguir o que estava sentindo, lembrar daquele dia (EDC), o que ficou para ela.

P3: E me veio à mente aquela imagem das pessoas com guarda-chuva, bem colorido. Vieram as cores, me inspiraram.

Interlocução 2



PP: E como vocês se sentiram enquanto faziam? Mudou alguma coisa durante a produção da materialidade?

P4: Eu senti prazer em pintar. Enquanto eu fazia, lembrava do dia.

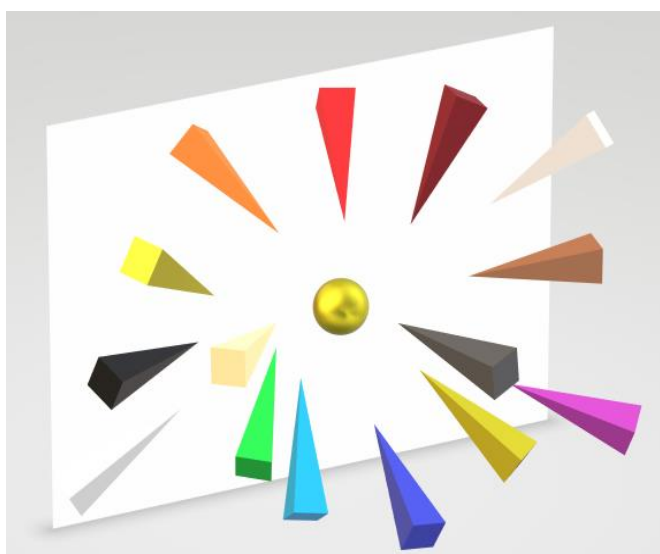
P1: É, aconteceu isso comigo também.

P4: Foi um momento de prazer, de confirmação dos meus sentidos, do que circulou naquele dia (EDC), o próprio sentimento em relação a tudo. Para mim, fez sentido. Senti necessidade de não deixar morrer o nosso grupo, cada um fazendo a sua parte e mantendo esses encontros que são muito fortalecedores.

PP: Isso demonstra a intenção e a potência da mediação estética (...) à medida que vocês foram compartilhando, tem uma série de convergências que a gente vai significando. A minha mediação estética também ficou muito parecida com algumas das de vocês.

Figura 5

Primeira produção estética autoral do PP.



P3: Que lindo!

PP: Ficou muito parecido! E penso que, se a gente olhar detalhadamente a nuvem de palavras da P1 e os sentidos que a P2 trouxe, é esse movimento que cada um está buscando, cada um com as suas diferenças. Uns mais afastados, outros mais próximos, alguns que nem estão mais, mas a gente começa a se movimentar, com sentido. Na perspectiva que a gente compartilha, da Psicologia histórico-cultural, a gente se faz o tempo todo, tem esse movimento o tempo todo, inclusive na nossa própria identidade. Cada um tem experiências e tempos diferentes na SEEDF, mas, compartilhando entre a gente, criamos sentidos para a atuação, materializa o tipo de psicólogo que, juntos, queremos ser, como a P2 trouxe, do voo.

Momento: 3º ENCONTRO DE DESENVOLVIMENTO COLETIVO

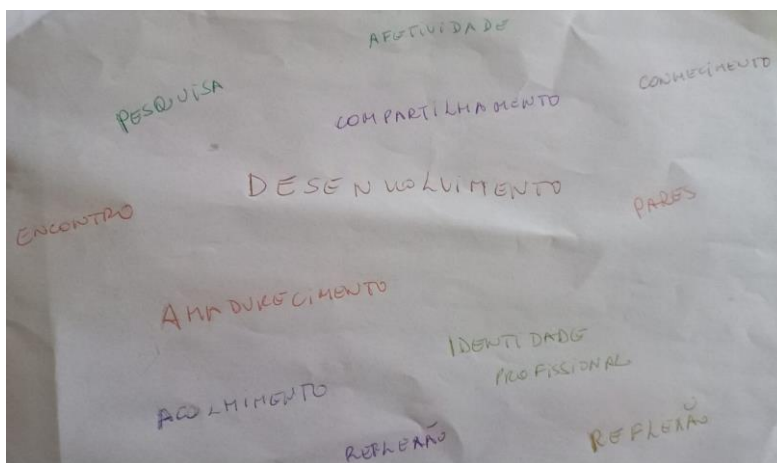
Interlocução 1

PP: Vocês produziram materialidades estéticas para o EDC?

P7: Eu gostei muito da produção estética da P1 (2º EDC), da nuvem de palavras, fiz no papel. Botei aqui no meio, a palavra que está bem no centro é desenvolvimento, que foi uma palavra que meio veio por todo o contexto, eu acho que a gente está podendo compartilhar. Acho que isso tudo tem a ver com o nosso desenvolvimento, tanto pessoal, por que essas trocas acabam enriquecendo a gente também e profissionalmente. Acho que essas trocas são muito importantes. É bom quando temos a reunião com todos do EEAA, mas estou gostando muito do encontro só dos psicólogos, está sendo muito enriquecedor.

Figura 6

Primeira produção estética autoral da P7.



Nota do Pesquisador: Para facilitar a leitura, a produção de P7 (Figura 6) é composta por 11 palavras, em cores distintas, sendo elas, em ordem aleatória: (a) pesquisa; (b) encontro; (c) afetividade; (d) compartilhamento; (e)

conhecimento; (f) desenvolvimento; (g) pares; (h) amadurecimento; (i) acolhimento; (j) identidade profissional; (k) reflexão.

PP: Que bom que todos esses sentidos circularam!

P3: Quis colocar um arco-íris, cada cor representando algo, semelhante ao que P7 compartilhou, palavras que refletem algum sentido dos encontros, das aprendizagens, dos desenvolvimentos.

Figura 7

Segunda produção estética autoral da P3.



Nota do Pesquisador A produção estética da participante é representada por um arco-íris com sete palavras: (a) compartilhamento de experiências; (b) movimentação; (c) união; (d) observação; (e) desenvolvimento; (f) mediação; e (g) resignificação.

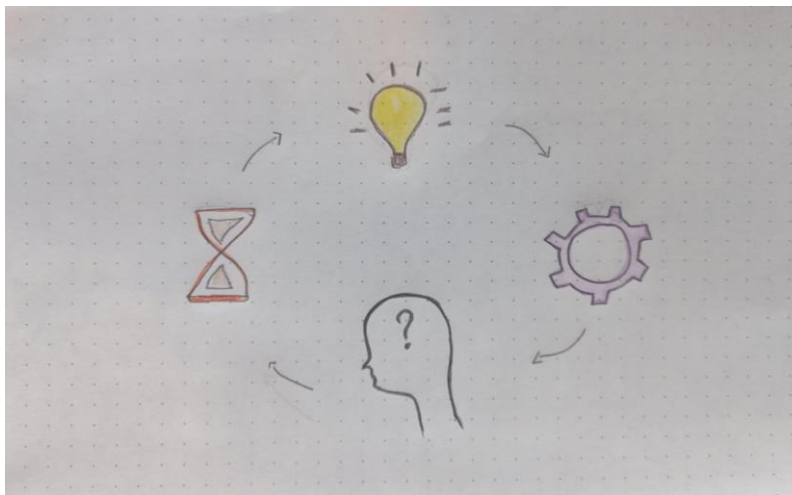
Interlocução 2

P1: Como no último encontro falamos sobre competências, isso me fez refletir muito. Daí, muita coisa a gente percebe que já faz, mas outras não sabia que era relevante. Aqui, na interrogação, é que surge esse tipo de indagação, de reflexão que podem dar boas ideias. Tem

uma ampulheta que eu quis representar o tempo, que às vezes demora mesmo, a gente precisa de um tempo pra conseguir fazer algumas coisas e acaba sendo uma engrenagem tudo isso.

Figura 8

Segunda produção estética autoral da P1.



PP: Isso que você traz do tempo é interessante para o desenvolvimento de competências, não pelo amadurecimento, mas de ter tempo de vivenciarmos e compreendermos o nosso papel.

Interlocução 3

PP: Estamos sempre buscando, nunca estamos prontos. A gente acha que sabe alguma coisa e quando vai circular os sentidos o quanto que a gente aprende e ressignifica o que sabia. Acho que essa incompletude é o próprio processo de ser, não de se achar, porque é solitário, mas de se fazer junto. Acho que esse seria o grande objetivo.

Figura 9

Segunda produção estética autoral do PP.

Incompletude Plena

Na certeza de não ser,
 Por completo nem um pouco,
 Um pouco talvez ser, na busca de um todo.
 Não da busca do eterno ser,
 Mas ser, eternamente buscando,
 A certeza de não ser, por completo, nem um pouco.

P4: Já tinha sentido ele no dia, materializei ele (...) É muito vinculado ao texto que eu já havia feito em um texto anterior para o EEAA (...) Desenhei um girassol e escrevi assim:

"como um girassol". Lembrei sobre o significado da gente na equipe, que é estar buscando, está relacionado ao desenvolvimento, buscar a luz no sentido de luz mesmo, de estar sempre em busca. Vejo isso no cotidiano, vejo nos nossos encontros. A sensação e o sentimento de incompletude são ótimos, porque se eu sentisse o contrário ia dizer que estava no caminho errado. Eu olho para o girassol e me sinto como ele, buscando algo. O encontro, o sentido que fez, foi esse. Confirmou o que senti no dia do encontro, essa busca.

Figura 10

Segunda produção estética autoral da P4.



PP: Isso de não saber quem é, qual pétala, demonstra como é no coletivo que fazemos a diferença, a busca faz a gente ser um girassol.

Momento: 4º ENCONTRO DE DESENVOLVIMENTO COLETIVO

Interlocução 1

PP: A P1 compartilhou a produção e os sentidos por mensagem, ela disse:

P1: Os estudos de Luria sempre me motivaram em relação à Psicologia Escolar. A ênfase que ele coloca que a interação é potencializadora para o desenvolvimento é um pilar fundamental.

É fantástico para explorar na escola. As palavras Luria, desenvolvimento, escola, social, pesquisa, possibilidades remetem a esse pensamento.

Figura 11

Terceira produção estética autoral da P1.



PP: São sentidos muito potentes, que marcam o papel da Psicologia histórico-cultural quanto ao desenvolvimento das FPS.

P4: Para mim fez sentido, ela colocou o que eu não coloquei, mas faz sentido.

PP: Essa foi a primeira materialidade estética de P1 (*representando a Figura 3*). É semelhante à atual?

P4: Chegando até o dia de hoje é um caminhar. O que tem hoje é a continuidade do que foi apresentado, mostrado, sentido. Se ampliou.

P2: Eu me identifiquei, poderia ser minha também.

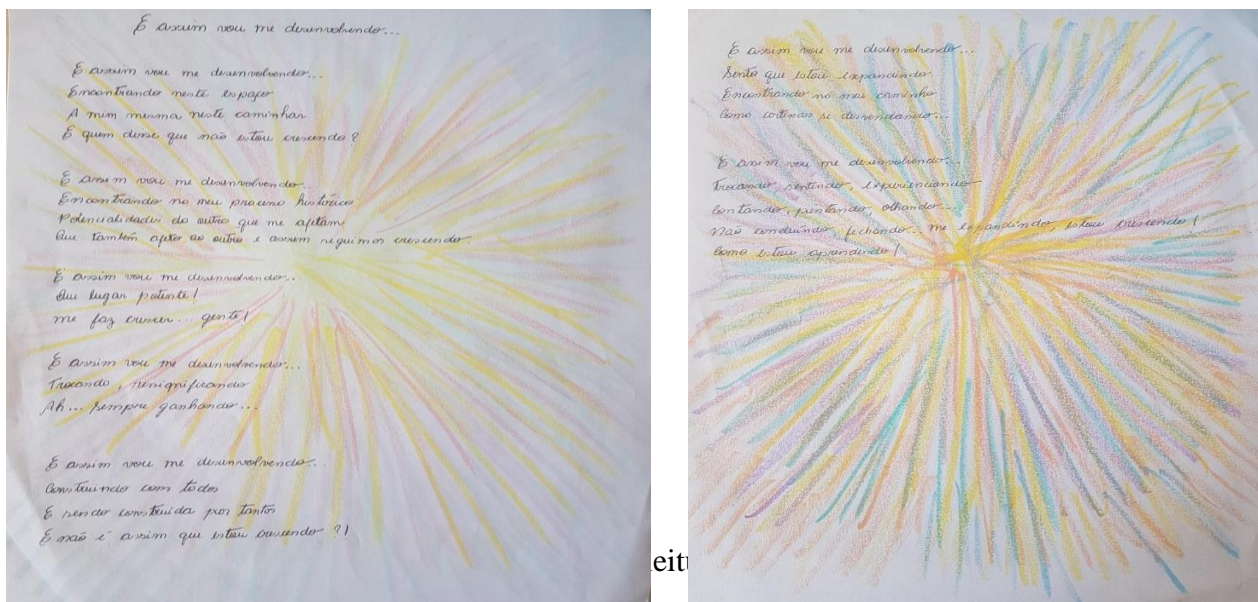
Interlocução 2

P4: Sempre que o PP relembra da mediação estética autoral, quando termina o EDC já estou esquematizando na minha cabeça. Dessa vez, estava com vontade de escrever, mas também estava com vontade de pintar, então tive que juntar os dois. Tem uma diversidade de nuances, de cores, que é a nossa diversidade, que é também a diversidade desse caminhar. Não só a diversidade do grupo, de nós psicólogos, mas a diversidade também no espaço de cada um. O início é como se fosse o (PP) (...) trouxe a proposta de uma forma tranquila, de uma forma leve (...) Aqui as cores estão mais fortes no sentido de que aqui eu já consegui visualizar melhor, entrar em contato. Aquela vivência que você (PP) trouxe para a gente do Luria, onde ele se materializou. Isso é uma trajetória, um caminhar, e que existem possibilidades e que eu sempre quero estar aberta. As cores mais fortes representam que eu me certifiquei e eu

confirmando que eu gostaria, como já foi falado aqui, que estes momentos, da gente, devam continuar.

Figura 12

Terceira produção estética autoral da P4.



conforme abaixo:

E assim vou me desenvolvendo

E assim vou me desenvolvendo... /Encontrando nesse espaço/ A mim mesma neste caminhar/ E quem disse que não estou crescendo?

E assim vou me desenvolvendo/ Encontrando no meu processo histórico/ Potencialidades dos outros que me afetam/ Que também afeto ao outro e assim seguimos crescendo.

E assim vou me desenvolvendo/ Construindo com todos/ E sendo construída por tantos/ E não é assim que estou crescendo?!

E assim vou me desenvolvendo... / Sinto que estou expandindo/ Encontrando no meu caminho/ Como cortinas se desvendando.

E assim vou me desenvolvendo... / Trocando, sentindo, experienciando/ Contando, pintando, olhando... Não concluindo, fechando... me expandindo, estou crescendo! / Como estou aprendendo!

PP: À medida que você foi falando, vamos resgatando nossas histórias.

P4: Ai, gente, fiquei emocionada!

P2: A minha foi diferente da P4. Eu comecei a ler um pouco, ouvir o material que o (PP) enviou para o encontro de hoje e tentando resgatar a anterior. Então, me veio essa imagem na cabeça. Me remeteu muito ao último encontro, eu realmente consegui compreender um

assunto que eu me debruço há muito tempo de outra forma. Fez muito sentido, parece que todo aquele estudo que já tive naquele momento compreendi, fez muita diferença. Acho que tem a ver com a forma como foi feito, as pessoas e os afetos envolvidos que para mim propiciam outros processos de compreensão. O amarelo que acendeu mesmo aquela lâmpada. Mas existe sempre essa enorme interrogação que vem atrás. Eu também percebo que essa interrogação sempre esteve presente em todos os meus processos. Acho que por essa interrogação representa muito esse momento que estou vivendo agora, um momento de questionar a minha motivação de estar aqui.

Figura 13

Segunda produção estética autoral da P2.

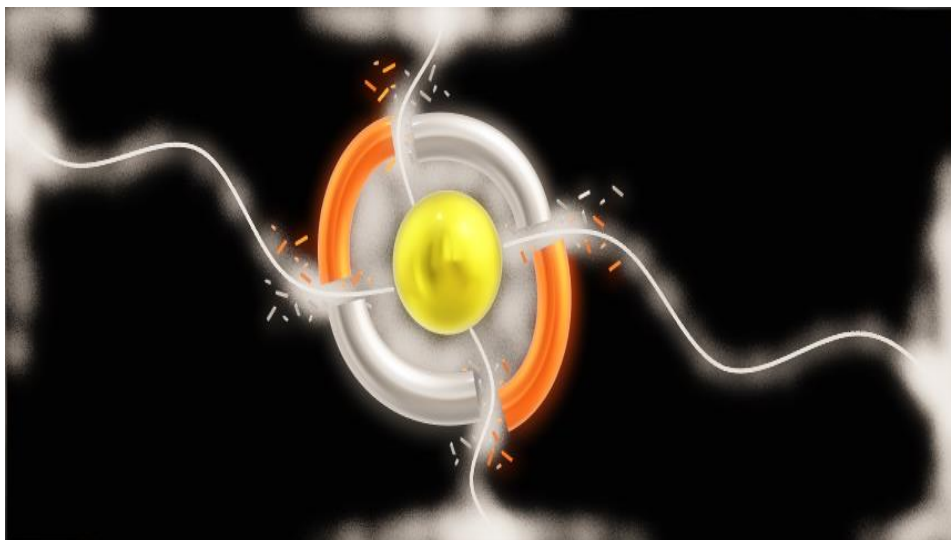


PP: Essa discussão do real, do que a gente vive, favorece estarmos juntos. A dúvida e a luz ao mesmo tempo. Quando você falou do processo de reflexão, lembrei da minha materialidade estética. É como se aqui dentro fosse a gente, a potência que a gente tem. De dentro, vai gerando um vapor para fazer brecha, para a gente conseguir expandir. Só que a

(P2) falando agora, os sentidos que me vem para mim também é que vem essa expansão dentro de um lugar que é pesado. Mas há uma possibilidade de expansão à medida que a gente expande pouco a pouco, daí talvez esse escuro seja preenchido pela luz. Exige esse movimento às vezes de empurrar, de quebrar e, de fato é muito desgastante; mas, ao mesmo tempo, surgiriam essas possibilidades que, primeiro, tem que ser formado lá dentro (...) o vapor para ter uma potência suficiente para criar brechas. Eu acho que esse é o espaço que a gente vai criando, essa potência e para surgir depois brechas.

Figura 14

Terceira produção estética autoral do PP.



A Zona de Sentido 6 (ZS6) “Autoria de materialidades estéticas para a ampliação da consciência e desenvolvimento humano” demonstrou como essa inovação metodológica oportunizou, pela mediação estética, diferentes compreensões e interpretações das práticas e conhecimentos, favorecendo inovações teóricas e conceituais (Mendes & Marinho-Araujo,

2016). Na autoria de suas materialidades estéticas, as participantes necessitaram mergulhar em seus próprios (pré)conceitos, conhecimentos e valores para condensar suas vivências em uma expressão de seus sentidos particularizados.

Para Vygotsky (1925/1999), o avanço da consciência e das novas possibilidades de transformação e interpretação da realidade pela mediação estética só se realizam completamente quando, além da observação, há também a criação. Para o autor, a arte não surge apenas pelo sentimento vivo e intenso, mas sim pelo ato criador, como cita Vygotsky (1925/1999, p. 314):

Eis por que a percepção da arte também exige criação, porque, para essa percepção, não basta simplesmente vivenciar com sinceridade o sentimento que dominou o autor, não basta entender da estrutura da própria obra; é necessário, ainda, superar criativamente o seu próprio sentimento, encontrar a sua catarse; e, só então, o efeito da arte se manifestará em sua plenitude.

Ao materializarem seus sentimentos e compreensões vivenciados durante a formação continuada em produções estéticas, as participantes se tornaram autoras não só da obra, mas das transformações em si mesmas. Surgiram novas possibilidades interpretativas dos conteúdos simbólicos e das vivências, potencializando a reação estética. Ao produzirem as materialidades particularizadas sobre os sentidos que construíram para o que era trabalhado na pesquisa-intervenção, elas entravam em contato com seus afetos, sua constituição pessoal e profissional, tensionando o passado e o presente para uma síntese em relação ao futuro.

Para Vygotsky (1925/1999, 1931/2012), essa especificidade nas relações pode ser compreendida como uma situação social de desenvolvimento, favorecedora do avanço à novas possibilidades de refletir o mundo. Nessas situações únicas, são vivenciadas experiências repletas de emoções, que integram os aspectos pessoais aos da própria situação, resultando em novos sentidos e significados, mobilizando a conscientização (Souza &

Andrada, 2013). As falas a seguir exemplificamos os aspectos afetivos e volitivos mobilizados nas materialidades estéticas das participantes no processo de pesquisa: “Eu me vejo aqui, como esse pássaro (...) Mas, de repente, quando você está no auge, bum! Que é essa corrente que te prende. Daí, eu fiquei pensando, e essa corrente? Aonde ela está presa? (...) Não sei, só sei que ela existe e que ela de repente, impedindo que você realmente alcance a potencialidade máxima (...) Machuca, você tem que voltar, começar de novo” (P2); “A sensação e o sentimento de incompletude são ótimos, porque, se eu sentisse o contrário, ia dizer que estava no caminho errado” (P4); “Acho que essa incompletude é o próprio processo de ser, não de se achar, porque é solitário, mas de se fazer junto. Acho que esse seria o grande objetivo” (PP).

No movimento que as participantes fizeram em se deslocar do papel de observadoras para autoras, na elaboração das materialidades estéticas, foi possível favorecer o protagonismo de cada uma na reflexão e ressignificação sobre as vivências nos EDC e a relação com suas práticas profissionais. Ao se debruçarem na atividade, reavivaram o momento coletivo, expandido a reflexão sobre os temas e as possibilidades de significação. Algumas falas exemplificaram esse processo: “Eu comecei a ler um pouco, ouvir o material que o (PP) enviou para o encontro de hoje e tentando resgatar a anterior. Então me veio essa imagem na cabeça” (P2); “Enquanto eu fazia, lembrava do dia do encontro. Foi um momento de confirmação dos sentidos que circularam para mim aquele dia, para mim fez sentido” (P4).

Considerando que, segundo Vygotsky (1931/2012) o acesso à consciência na perspectiva histórico-cultural é possível pelos sentidos da palavra, a partilha dos sentidos e intenções das materialidades estéticas elaboradas pelas psicólogas escolares durante a pesquisa-intervenção oportunizou o acesso diferenciado às significações que cada uma deu à sua produção. Como exemplo, uma possibilidade de acesso aos sentidos particularizados pelas produções estéticas, a P1, que, apesar de poucas falas e interlocuções no processo de

pesquisa, realizou três materialidades estéticas autorais e compartilhou seus sentidos, como no 4º EDC, com a fala: “Os estudos de Luria sempre me motivaram em relação à Psicologia Escolar. A ênfase que ele coloca que a interação é potencializadora para o desenvolvimento é um pilar fundamental. É fantástico para explorar na escola” (P1).

Como relatado no início deste capítulo, não é a materialidade estética o objeto de análise nessa pesquisa, mas, sim, a reação estética que as obras suscitaram nas participantes (Vygotsky, 1925/1999) ao longo da formação continuada. Nessa Zona de Sentido 6, as materialidades produzidas pelas participantes simbolizaram os conteúdos, as significações e as apropriações de suas autoras, podendo ser utilizadas como mediações estéticas junto à outros sujeitos (Vygotsky, 1925/1999). Essa possibilidade aparenta ser especialmente profícua em encontros e trocas junto a outras psicólogas escolares.

Como citado por Vygotsky (1925/1999, p. 315), “a refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumento da sociedade”. As produções estéticas das participantes se constituíram, assim, em instrumentos sociais, podendo favorecer novos processos de conscientização, especialmente junto a outras psicólogas escolares. Concluídas as exposições dos quatro EDCs, será realizada, a seguir, uma análise transversalizada, integrando as Zonas de Sentidos da pesquisa.

Análise Integrativa

Zonas de Sentidos: Transversalizações e Desenvolvimentos

Na formação continuada foi possível a reflexão e aprofundamentos sobre: (a) a constituição histórica e cultural das psicólogas escolares da EEAA; (b) a relevância do coletivo para o fortalecimento da atuação; (c) o perfil, as competências e a identidade profissional de psicóloga escolar; (d) as atividades e a intencionalidades da atuação institucional; (e) a mediação intencional e o desenvolvimento das funções psicológicas

superiores; (f) o papel do processo de escolarização para o desenvolvimento humano; (g) o reconhecimento de avanços e necessidades formativas; e (h) a escolha consciente por um modelo de atuação preventivo, institucional e relacional.

Os Encontros de Desenvolvimento Coletivo foram planejados, desde os momentos de preparação à realização, para privilegiar avanços nos processos de conscientização, especialmente pelas mediações estéticas. São sintetizadas, a seguir, as estratégias teórico-metodológicas utilizadas na formação continuada realizada por meio da pesquisa-intervenção:

- (1) Quatro vídeos mobilizadores produzidos pelo pesquisador; no total, foram 60 minutos de mediação.
- (2) Seis artigos científicos (Marinho-Araujo, 2014b, 2014c, 2016; Martin-Baró, 1996; Mendes & Marinho-Araujo, 2016; Nunes, 2016; Nunes & Marinho-Araujo, 2020).
- (3) Um livro (Luria, 1976/2017).
- (4) Dezesseis mediações estéticas sendo: (a) quatro pinturas (Arcimboldo, 1590; Darchuck, 2021; Portinari, 1935; Escher, 1948), (b) dois poemas (Leminsk, 1987, 1991); (c) sete vídeos (*Life, a silent, smart & simple short film!*; *Coca-cola: happiness starts with a smile*; *Animanimals: ants*; Piper – descobrindo o mundo; Vamos à escola; Qual a importância do professor na vida dos seus alunos?; Borboletas de Zagorsk (BBC, 1992): parte III).

Além dessas mediações incluídas pelo pesquisador, acrescentam-se a produção de 14 materialidades estéticas autorais das participantes, totalizando 30 mediações semióticas. No decorrer desse estudo, foram constituídas seis Zonas de Sentidos ao longo de quatro Encontros de Desenvolvimento Coletivo em um período de seis meses. Sintetizam-se a seguir, na Tabela 19 essas Zonas de Sentidos e as suas definições.

Tabela 19

Zonas de Sentidos (ZS) Constituídas na Pesquisa-Intervenção.

Zona de Sentido (ZS)	Definição
ZS1: Constituição identitária coletiva como psicóloga escolar.	Identificação da constituição coletiva e histórica da identidade profissional a partir de mediações estéticas e relações intersubjetivas.
ZS2: Busca e valorização de formação continuada.	Conscientização sobre seu papel e necessidades de necessidades de aprofundamento teórico e prático necessários para o avanço da atuação profissional.
Zona de Sentido (ZS)	Definição
ZS3: Conscientização do perfil profissional.	Avanço nas concepções sobre a atuação crítica e institucional em Psicologia Escolar e na constituição do perfil profissional.
ZS4: Fortalecimento dos sentidos coletivos para a atuação em Psicologia Escolar fundamentada pela Psicologia histórico-cultural.	Reconhecimento e ampliação dos sentidos coletivos para a atuação e avanços nos conceitos teórico-metodológicos da Psicologia histórico-cultural.
ZS5: Escolha em ser psicóloga escolar.	Escolha consciente das participantes pela identidade de psicólogas escolares na perspectiva crítica e institucional.
ZS6: Autoria de materialidades estéticas para ampliação da consciência e desenvolvimento humano.	Ampliação da consciência mediada pelas materialidades estéticas autorais.

As Zonas de Sentidos (ZS) se constituíram conforme as principais temáticas dos EDCs. Durante o processo formativo, os elementos inicialmente planejados para cada uma se modificavam, a partir das revisões que eram feitas no processo, em um dinamismo constante, conforme preconizado na pesquisa-intervenção (Cavalcante, 2019; Delari Júnior, 2015; Dutra-Freitas & Marinho-Araujo, 2018; Freitas, 2017; Souza, 2019; Souza et. al., 2018). As atividades da pesquisa se modificaram pelas relações e sentidos que eram constituídos na

relação com as participantes, alterando e oportunizando mediações inéditas, mais coerentes e com maior carga afetiva e de sentidos pelas mobilizações coletivas.

O processo de construção de conhecimento pode também ser observado pelas transversalizações nas Zonas de Sentidos. No decorrer da formação continuada, cada ZS representou uma continuação da anterior, mas com avanços inéditos, representando os desenvolvimentos das participantes. No primeiro EDC, a ZS1 sintetizou os sentidos coletivos que constituíram as psicólogas, que se reconheceram nas relações partilhadas. Pelo reconhecimento de identidade coletiva, também composta pelas atividades e sentido social da profissão, mobilizaram as necessidades de desenvolvimento do grupo, constituindo ZS2.

No segundo EDC, a ZS3 manteve e, ao mesmo tempo, ampliou a identidade de psicóloga escolar e as necessidades formativas, avançando nas concepções sobre a atuação em uma perspectiva crítica e institucional em Psicologia Escolar. Por sua vez, a ZS3 potencializou a identidade coletiva de psicóloga escolar (ZS1) com o surgimento de novas necessidades formativas (ZS2) para desenvolvimento das competências e aproximação do perfil profissional. No terceiro EDC, a ZS4 indicou a ampliação dos sentidos coletivos para a atuação fundamentada pela Psicologia histórico-cultural. Esses sentidos se relacionaram ao modelo de atuação crítico e institucional (ZS3) que fazia parte da atuação das participantes e de identidades (ZS1), originando novas necessidades formativas (ZS2).

No último EDC, os sentidos compartilhados e as novas significações das Zonas de Sentidos convergiram para a constituição da ZS5, na escolha das participantes de ser, para além da função laboral, psicólogas escolares críticas e institucionais, fundamentadas na Psicologia histórico-cultural. Por se tratar de uma escolha, há clareza na decisão das participantes, favorecendo sua autonomia e controle sobre seus processos de desenvolvimento e desdobramentos de suas ações, indicando a consciência para a construção

de competências necessárias à essa atuação (Marinho-Araujo, 2007, 2014a; Marinho-Araujo & Almeida, 2014, 2016).

Os avanços registrados nas interlocuções entre as psicólogas escolares durante a pesquisa foram construídos por meio de um processo coletivo, processual, tenso e afetivo. Para o pesquisador, a representação simbólica da formação continuada se assemelhou ao içar de uma vela em um grande barco. Sem a contribuição de diversas pessoas, com a mesma intenção e sentidos, ainda que com funções diferentes, como o papel de pesquisador, não seria possível zarpar para o destino.

Com síntese dos resultados da pesquisa, acredita-se que, por meio desse processo de formação continuada, fundamentada na Psicologia histórico-cultural e nas mediações estéticas e as vivências, as participantes: (a) constituíram-se coletivamente, com a mediação intencional do pesquisador – ZS1; (b) compreenderam suas necessidades formativas e possibilidades de continuidade da formação continuada – ZS2; (c) conscientizaram-se das responsabilidades, complexidades e potências na atuação – ZS3; (d) construíram e fortaleceram os sentidos coletivos para a atuação institucional – ZS4; (e) reafirmaram a escolha em serem psicólogas escolares, atuando institucional e coletivamente, orientadas à conscientização de si e dos demais sujeitos nos contextos escolares – ZS5; (f) ampliaram seus processos de consciência e significação pela autoria e medição das materialidades estéticas – ZS6.

A constituição das seis Zonas de Sentidos nessa pesquisa-intervenção indicou, metodologicamente, a viabilidade e efetividade da construção e da realização de formação continuada em um processo científico, que privilegiou a circulação de conhecimentos e de sentidos para a atuação, oportunizado o desenvolvimento de competências, a conscientização de papéis e o fortalecimento identitário. As mediações estéticas se destacaram como uma estratégia teórico-metodológica favorecedora de reflexões e ressignificações dos conceitos e

das práticas em Psicologia Escolar, tendo, na autoria de materialidades estética pelas participantes, potencializados os espaços, tempos e sentidos de processos de desenvolvimento humano.

Nas conclusões acerca dos avanços durante o estudo, considera-se que foi oportunizada formação continuada na perspectiva da Psicologia histórico-cultural para ressignificação da identidade e da atuação institucional e crítica, de psicólogas escolares integrantes das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) na cidade de Sobradinho/DF. A seguir serão apresentadas as Considerações Finais desse estudo.

Capítulo VI

Considerações Finais

Esse trabalho de mestrado realizou uma pesquisa-intervenção, por meio de uma formação continuada na perspectiva da Psicologia histórico-cultural, para a ressignificação da identidade e da atuação institucional de psicólogas escolares integrantes das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Os objetivos específicos de pesquisa foram: (a) Desenvolver, juntamente com as participantes, formação continuada em Psicologia Escolar institucional, privilegiando a circulação de conhecimentos e de sentidos na atuação profissional, visando o desenvolvimento de competências e o fortalecimento identitário; (b) Utilizar a mediação estética como estratégia teórico-metodológica para o favorecimento de reflexões e ressignificações dos conceitos e práticas em Psicologia Escolar crítica com o foco institucional e coletivo; (c) Construir, com as psicólogas escolares, mediações estéticas que integrem e circulem os sentidos mobilizados durante o processo de formação continuada.

Para atingir esses objetivos a pesquisa-intervenção utilizou-se de vários procedimentos e instrumentos como: (a) vídeos mobilizadores autorais; (b) Encontros de Desenvolvimento Coletivo; (c) mediações do pesquisador; (d) mediações estéticas; (e) materialidades estéticas autorais; (f) questionário inicial; (g) participação ativa do

pesquisador; (h) textos para aprofundamento teórico. No processo, foram privilegiados os conhecimentos prévios das participantes e suas relações sociais, para, através de mediações do pesquisador durante uma formação continuada em serviço, favorecer o aprofundamento e reflexão teórico-prático sobre as possibilidades e potencialidade da atuação institucional e da utilização da mediação estética, de forma inovadora, como potencializadora de desenvolvimento humano adulto.

O estudo intencionou demonstrar como processos formativos orientados pelas premissas da Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica e institucional, fundamentada pela Psicologia histórico-cultural, com a utilização de mediações estéticas e a produção de materialidades pelas participantes, favoreceram a conscientização e a ressignificação identitária, potencializando a atuação. A pesquisa-intervenção é a escolha metodológica adequada para a construção de conhecimentos enquanto se transformam as realidades, potencializando a conscientização e o desenvolvimento de competências pelo caráter reflexivo, a preocupação com questões sociais e mediações intencionalmente planejadas para a emancipação e humanização dos sujeitos durante o processo de pesquisa (Cavalcante, 2019; Freitas, 2017; Delari Junior, 2015; Souza, 2018, 2019). Esse tipo de pesquisa permitiu a análise das funções psicológicas humanas preconizadas por Vygotsky (1931/2012), possibilitando investigar o processo e o movimento do desenvolvimento humano pela realização experimental e intencional da gênese das consciências durante a formação continuada.

A pesquisa iniciou com o contato com a coordenadora intermediária da EEAA da Coordenação Regional de Ensino de Sobradinho, para apresentação da proposta e do planejamento dos encontros. Após convite realizado pelo pesquisador, aceitaram participar da pesquisa sete psicólogas escolares que atuavam nas Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA) daquela cidade. A pesquisa-intervenção ocorreu por meio de

formação continuada em quatro Encontros de Desenvolvimento Coletivo (EDC), ao longo de seis meses com a utilização de atividades mobilizadoras, como: (a) quatro vídeos mobilizadores, (b) seis artigos, (c) um livro, (d) 14 produções de materialidades estéticas pelas participantes.

Os conhecimentos e as relações sociais partilhadas entre as psicólogas escolares participantes foram elementos indispensáveis para o desenvolvimento pessoal e transformação de sentidos que orientam a atuação profissional. Os momentos intencionalmente planejados e mediados pelo pesquisador para o desenvolvimento de competências ganharam sentido a partir das realidades e relações das profissionais. Por esse motivo, as reuniões com as participantes foram denominadas de Encontros de Desenvolvimento Coletivo (EDC), considerando que o processo de desenvolvimento humano é coletivizado e a circulação de sentidos constituem a própria consciência e desenvolvimento humano em frequentes processos de aprendizado e ressignificação (Leontiev, 1978; Luria, 1976/2017; Vygotsky, 1931/2012).

A partir da discussão dos resultados da pesquisa, foi possível a estruturação de seis zonas de sentidos no processo de formação continuada: (a) constituição identitária coletiva como psicóloga escolar.; (b) busca e valorização de formação continuada (c) Conscientização do perfil profissional.; (d) fortalecimento dos sentidos coletivos para a atuação em Psicologia Escolar fundamentada pela Psicologia histórico-cultural.; (e) Escolha em ser psicóloga escolar; (f) Autoria de materialidades estéticas para ampliação da consciência e desenvolvimento humano. As Zonas de Sentidos indicaram que o processo de formação continuada favoreceu a conscientização, o desenvolvimento de competências e a ressignificação identitária de psicólogas escolares orientadas à Psicologia Escolar crítica e institucional, fundamentada na Psicologia histórico-cultural, aproximando-se do perfil indicado para as profissionais da EEAA (Nunes, 2016).

O processo de formação continuada favoreceu a conscientização dos sujeitos em relação às suas atuais capacidades e necessidades formativas, reconhecendo suas possibilidades de transformação e seu papel ativo nas relações sociais. Os conhecimentos e ressignificações vivenciadas pelas participantes, integradas às intencionalidades do pesquisador, ampliaram as possibilidades de transformação das realidades e dos saberes com impactos à prática profissional. Durante os EDC, foi possível refletir que o cargo ocupado e o conhecimento sobre a atuação na perspectiva institucional preconizada na Orientação Pedagógica da EEAA (GDF, 2010) não eram suficientes para uma efetiva atuação na perspectiva institucional, preventiva, coletiva e relacional (Marinho-Araujo, 2005, 2007, 2010, 2014a, 2015, 2016; Nunes, 2016), necessitando de um compromisso constante com o aperfeiçoamento contínuo.

Esta pesquisa apresentou grandes contribuições teóricas e metodológicas para a área da Psicologia Escolar por ampliar e indicar elementos que favorecem processos de formação continuada embasados pela Psicologia histórico-cultural. Como inovação do estudo destacaram-se: (a) planejamento e construção inovadores dos EDC, pelo pesquisador, ampliando o foco da reflexão para além das dimensões de atuação; (b) elaboração autoral, pelo pesquisador, de vídeos mobilizadores prévios aos EDC; (c) produção de materialidades estéticas autorais das participantes e do pesquisador; (d) construção de um banco de mediações estéticas favorecedoras de ressignificações identitárias; (e) ampliação de pesquisas sobre as psicólogas escolares em região inédita do DF. A revisão da literatura apontou que, nas pesquisas relacionadas às psicólogas escolares na SEEDF, o contexto da cidade de Ceilândia/DF e sua Coordenação Regional de Ensino foram o foco de pesquisa-intervenção e estudos relacionados à formação continuada e à atuação das profissionais (Cavalcante, 2019; Freitas, 2017; L. A. V. Silva, 2015). A presente pesquisa, ao ser realizada com psicólogas da

EEAA em Sobradinho/DF, indicou a possibilidade de ampliação dos resultados das investigações a outras regiões.

A resignificação identitária das psicólogas escolares e a mobilização para uma atuação mais crítica e institucional ocorreram pela resignificação de sentidos construídos e transformados nas relações entre as profissionais durante os EDC da pesquisa-intervenção, que favoreceram o diálogo, a reflexão e os aprofundamentos teóricos. Esses processos foram ampliados pela mediação intencional do pesquisados durante a formação continuada, bem como pela utilização diversificada de metodologias, especialmente a mediação estética, promoveram a circulação de sentidos e o desenvolvimento psicológico mais consciente para uma atuação mais crítica e institucional.

A utilização e produção de mediações estéticas nessa pesquisa, os sentidos circulados e as resignificações constituídas nas interlocuções do processo de formação oportunizaram novas reflexões e ações das participantes (Mendes & Marinho-Araujo, 2016). Na construção das materialidades estéticas autorais por parte das participantes possibilitou processos de reflexão e síntese sobre os EDC, favorecendo transformações, tanto na esfera individual quanto no âmbito coletivo e profissional. Os resultados dessa pesquisa corroboram os de pesquisas anteriores sobre a relevante utilização da mediação estética como potente recursos para processos de formação continuada, favorecendo o desenvolvimento de competências necessárias à atuação como a criatividade, empatia e clareza na comunicação (Nunes, 2016).

A inovação da criação autoral de materialidades estéticas favoreceu, ainda, a ampliação dos espaços e tempos necessários ao desenvolvimento de competências, exigindo das participantes reflexão, engajamento e compromisso no processo formativo. Essa prática auxiliou na observação concomitante entre o verdadeiro estado das coisas e o desvio desses estados, gerando um contraditório de percepções, com a reação estética favorecendo resignificações das realidades (Vygotsky, 1925/1999).

A utilização de vídeos mobilizadores acerca dos temas abordados nos EDC permitiu a reflexão e preparação prévia das participantes, oportunizando o aprofundamento temático almejado no processo de formação continuada, ultrapassando repasse ou reapresentações de conteúdo. A disponibilidade, em plataforma digital, dos materiais utilizados nessa pesquisa-intervenção (vídeo, mediações estéticas, artigos científicos preparados para subsidiar cada EDC), imprimiram à formação um caráter perene, dinâmico, histórico e favoreceram: o livre acesso das participantes, conforme seu interesse; a utilização e revisitação temática constante; a utilização do material para outros projetos, contextos, estudos e inúmeras finalidades. O pertencimento do pesquisador à categoria profissional e ao círculo social das participantes contribuiu favoravelmente para o planejamento e a realização da pesquisa, potencializando, também, as trocas e coerência temática junto às psicólogas, por fazer parte e transformar, em conjunto, a realidade.

Apesar da grande vinculação do pesquisador ao grupo, as participantes tornaram-se, efetivamente, protagonistas na formação continuada, evidenciando que o planejamento de aperfeiçoamentos profissionais deve considerar a dinamicidade, a historicidade e a contextualização dos sujeitos para oportunizar avanços em seus desenvolvimentos (Araujo, 2003; Marinho-Araujo, 2007, 2016; Marinho-Araujo & Almeida, 2016). Como possibilidades para o favorecimento da conscientização, fortalecimentos da identidade profissional e a continuidade do desenvolvimento de competências para além do processo de formação continuada para os psicólogos escolares da SEEDF, sugere-se que:

- (1) As futuras formações das profissionais da SEEDF sejam orientadas pela Psicologia histórico-cultural, privilegiando relações intersubjetivas entre participantes para favorecer o desenvolvimento de competências para a atuação institucional e coletiva.

- (2) A mediação estética seja divulgada como estratégia teórico-metodológica privilegiada para estudos em processos de desenvolvimento humano, seja na formação inicial, continuada ou na escolarização básica.
- (3) As formações oferecidas pela SEEDF utilizem, preferencialmente, fundamentos da Psicologia histórico-cultural na interpretação dos fenômenos presentes nos contextos escolares, já que essa é a perspectiva teórica oficial adotada pela SEEDF.
- (4) A frequência da oferta de cursos na EAPE para as psicólogas escolares da EEAA deve ser ampliada e focar nas especificidades da atuação institucional coletiva e preventiva.
- (5) A EAPE tenha psicólogas escolares como formadoras.
- (6) Os Encontros de Articulação Pedagógica (EAP) por especialidade sejam mantidos, com alternância das responsáveis pela mediação de cada encontro.
- (7) Os encontros entre a UnB e a SEEDF integrem o calendário anual formativo das EEAA.

Recomenda-se, ainda, a realização de estudos longitudinais sobre as repercussões nas práticas das profissionais que realizaram esse processo de formação continuada, analisando as implicações dessa experiência na atuação das participantes. Um aspecto final, refere-se ao papel do pesquisador na construção de conhecimento. Ser psicólogo escolar da EEAA, ter me constituído junto com as participantes ao longo da carreira e do processo de pesquisa, ampliou minha conscientização sobre as implicações e responsabilidades no desenvolvimento humano.

Fazer parte do grupo criou sentidos mobilizadores para o desenvolvimento de competências pessoais que tiveram sua significação e ressignificação no coletivo das psicólogas escolares. A implicação das profissionais na pesquisa fortaleceu minha identidade

profissional e também me constituiu como pesquisador, com a clareza de que o conhecimento e a consciência são uma construção coletiva que só ganha sentido ao perceber o *que fazer* refletido nas práticas sociais (Martin-Baró, 1996).

Nas vivências e mediações intencionais ao longo do mestrado, o pesquisador, em interação com a orientadora e grupo de pesquisa, desenvolveu e ressignificou sentidos, conhecimentos, afetos e aspirações que corroboraram para a conscientização de papéis e o desenvolvimento de competências necessárias ao perfil acadêmico. Nas diversas e complexas vivências foi possível perceber nuances dos sujeitos e do mundo acadêmico que modificaram a percepção do pesquisador em relação à realidade do mundo do trabalho e de si próprio. Dessas relações, destaco o papel da orientadora na promoção de conscientização e tensionamento em situações sociais de desenvolvimento.

Por viver a coerência teórica, o engajamento e a responsabilização necessária para a conscientização, foi possível ampliar as possibilidades de atuação como pesquisador, o papel nas relações com os sujeitos e a própria ressignificação identitária. Nesse processo, também se fortaleceu o interesse pela continuidade dos estudos e o compromisso com o desenvolvimento da área da Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica e institucional, fundamentada pela Psicologia histórico-cultural.

Para concluir, o desafio da atuação se constitui na persistência e resistência frente a sistemas sociais que alienam e silenciam. A conscientização, o fortalecimento identitário e a busca continuada pelo desenvolvimento ampliam as oportunidades de humanização, conscientização e emancipação dos sujeitos, permitindo novas configurações e relações sociais que alavancam o desenvolvimento da humanidade, com justiça, respeito, equidade.

Referências

- American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. Artmed. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Andrada, P. C., Petroni, A. P., Jesus, J. S. & Souza, V. L. T. (2018). A Dimensão Psicossocial na Formação do Psicólogo Escolar Crítico. In: V. L. T. Souza; F. S. Braz Aquino, C. M. Marinho-Araujo & R. S. L. Guzzo. (Org.). *Psicologia escolar crítica: atuações emancipatórias nas escolas públicas* (1 ed., pp. 13-33). Átomo & Alínea.
- 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. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 19(1), 71-78. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0191799>
- Araujo, C. M. M. (1995). *Relações interpessoais professor-aluno: Uma nova abordagem na compreensão das dificuldades de aprendizagem* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade de Brasília.
- 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.
- Albuquerque, J. A. de., & Aquino, F. S. B. (2018). Psicologia Escolar e Relação Família-Escola: Um Levantamento da Literatura. *Psico-USF*, 23(2), 307–318. <https://doi.org/10.1590/1413-82712018230210>
- Barbosa, R. M. (2008). *Psicologia Escolar nas Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem de Samambaia: A atuação Institucional a partir da Abordagem por competências* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade de Brasília.

- Barbosa, E. T., & Souza, V. L. T. (2015). Sentidos do Respeito para Alunos: uma Análise na Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia: Ciência E Profissão*, 35(2), 255–270. <https://doi.org/10.1590/1982-370300462013>
- Brasil. (1960). Decreto nº 48.297, de 17 de junho de 1960: *Dispõe sobre a instituição da Fundação Educacional do Distrito Federal*. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-48297-17-junho-1960-387661-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Brasil. (1962). Lei nº. 4.119 de 27 de agosto de 1962: Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4119-27-agosto-1962-353841-norma-pl.html>
- Brasil. (2019). Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019: *Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/113935.htm
- Cacau, T. P. (2019). *O perfil profissional do psicólogo escolar do Piauí: subsídios para a formação e atuação em uma perspectiva crítica* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade de Brasília.
- Carvalho, T. O. & Marinho-Araujo, C. M. (2010). Psicologia Escolar e Orientação Profissional: Fortalecendo as convergências. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11, 219-228. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902010000200007
- Cavalcante, L. A. (2015). *O psicólogo na rede pública de educação: concepções, formação e atuação profissional* [Dissertação de mestrado não publicada] Universidade Federal da Paraíba.

- Cavalcante, L. A. (2019). *Formação continuada em psicologia escolar: (re)configurando sentidos na prática profissional* [Tese de Doutorado não publicada]. Universidade de Brasília.
- Cavalcante, L. A. & Braz Aquino, F. de S. (2019). Práticas favorecedoras ao contexto escolar: discutindo formação e atuação de psicólogos escolares. *Psico-USF*, 24(1), 119-130. <https://doi.org/10.1590/1413-82712019240110>.
- Companhia de Planejamento do Distrito Federal (2019). Pesquisa Distrital por amostra de domicílios PDAD. CODEPLAN, GDF. https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/PDAD_DF-Grupo-de-Renda-compactado.pdf
- Companhia de Planejamento do Distrito Federal (2020). Atlas do Distrito Federal 2020. CODEPLAN, GDF. <https://www.codeplan.df.gov.br/atlas-do-distrito-federal-2020/>
- Conselho Federal de Psicologia (1988). Quem é o psicólogo brasileiro? CFP. http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/en/Acervo_files/QuemPsicologoBrasileiro.pdf
- Conselho Federal de Psicologia (2022). Censo da Psicologia Brasileira CensoPsi – Quem faz a psicologia brasileira? CFP. https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2022/12/Censo_psicologia_Vol1-1.pdf
- Delari Junior, A. (2015). Questões de método em Vigotski: Busca da verdade e caminhos da cognição. In S. C. Tuleski, M. Chaves & H. A. Leite (Eds.), *Materialismo históricodialético como fundamento da Psicologia histórico-cultural: Método e metodologia de pesquisa* (pp. 43-82). Eduem.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2006). Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens* (pp. 15-41). Artmed.

- Dutra-Freitas, R. A., & Marinho-Araujo, C. M. (2018). Inovações metodológicas em Psicologia Escolar: Pesquisa-intervenção e formação continuada. In: V. L. T. Souza, F. S. Braz Aquino, R. S. L. Guzzo & C. M. Marinho-Araujo (Eds.), *Psicologia Escolar Crítica: Atuações emancipatórias nas escolas públicas* (pp. 35-64). Alínea.
- Feitosa, L. R. C., & Marinho-Araujo, C. M. (2018). O papel do psicólogo na educação profissional e tecnológica: Contribuições da Psicologia Escolar. *Estudos De Psicologia*, 35(2), 181. <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000200007>.
- Feitosa, L. R. C., Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, L. S. (2020). Psicologia na educação superior em Portugal: atuação nos Institutos Politécnicos. *Psicologia Em Estudo*, 25, e48061. <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v25i0.48061>
- Feitosa, L. R. C. & Marinho-Araujo, C. M. (2021). Psicologia Escolar e Etnografia Virtual: construindo espaços de formação. *E-Curriculum*, 19, 153-173. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i1p153-173>
- Ferreira, F. G. (2022). *Os serviços-escola dos cursos de graduação em Psicologia e a formação inicial em Psicologia Escolar no estado de Goiás* [Tese de doutorado não publicada]. Universidade de Brasília.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Artmed.
- 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.
- Fortes, P. G. S. (2014). *Psicologia escolar em organização não governamental: um estudo sobre o perfil profissional* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Brasília.

- Galvão, P., & Marinho-Araujo, C. M. (2019). Psicologia escolar em ONGs: estudo sobre o perfil de educadoras sociais. *Revista de Psicologia da IMED*, 11(1), 46-65. <https://dx.doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.3011>
- Gesser, M. (2013). Políticas públicas e direitos humanos: desafios à atuação do psicólogo. *Psicologia, Ciência & Profissão*, 33, 66. https://capes-primo.ez1.periodicos.capes.gov.br/primo-explore/fulldisplay?docid=TN_cdi_proquest_journals_2054167241
- González Rey, F. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação*. Thomson.
- Governo do Distrito Federal. (1992). *Orientação Pedagógica nº 20 - Atendimento Psicopedagógico*. SEEDF.
- Governo do Distrito Federal. (1994). *Orientação Pedagógica nº 22 – Atendimento Diagnóstico e avaliação Psicopedagógica*. SEEDF.
- Governo do Distrito Federal. (2003). Decreto nº 23.877, de 07 de julho de 2003. Declara a extinção plena da Fundação Educacional do Distrito Federal e dá outras providências. https://www.tc.df.gov.br/ice4/legislacao/dec_23877_03.htm
- Governo do Distrito Federal. (2008). Portaria nº 254, de 12 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a regulamentação das atividades das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem no âmbito da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, e dá outras providências. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2011/04/portaria-n-254-de-12-de-dezembro-de-2008.pdf>
- Governo do Distrito Federal (2010). *Orientação Pedagógica: Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem*. SEEDF. https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/orientacao_pedagogica_seaa_03mai19.pdf

Governo do Distrito Federal. (2013a). Portaria nº 14, de 11 de janeiro de 2021. Dispõe sobre os critérios referentes à atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal nas atividades de docência e na orientação educacional, sobre a organização e atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público, inclusive dos readaptados e PCDs (Pessoas com Deficiência) com adequação expressa para não regência e do Analista de Gestão Educacional – Psicologia, da Carreira Assistência à Educação, no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, nas unidades escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e unidades parceiras, sobre a organização dos atendimentos ofertados e sobre os critérios de modulação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público readaptados e PCDs com adequação expressa para não regência. Secretaria de Estado de Educação do DF. <https://cdn.sinprodf.org.br/portal/uploads/2021/01/13102601/PORTARIA-No-14-DE-11-DE-JANEIRO-DE-2021.pdf>

Governo do Distrito Federal (2013b). Portaria nº 30 de 29 de janeiro de 2013. Estabelece critérios para atuação dos profissionais em exercício no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, Atendimento Educacional Especializado/Salas de Recursos e Itinerância nas unidades escolares da rede pública de ensino, observando os princípios constitucionais de publicidade e igualdade, para o regular exercício de organização dos serviços. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/73353/Portaria_30_29_01_2013.pdf

Governo do Distrito Federal. (2013c). Lei nº 5.106, de 03 de maio de 2013. Dispõe sobre a carreira Assistência à Educação do Distrito Federal e dá outras providências. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. <https://www.saedf.org.br/s/wp-content/uploads/2018/02/LEI-N%C2%BA-5.106-DE-03-DE-MAIO-DE-2013-PLANO-DE-CARREIRA.pdf>

Governo do Distrito Federal. (2016). Portaria nº 445, de 16 de dezembro de 2016. Dispõe sobre os critérios referentes à atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal nas atividades de docência e na orientação educacional, sobre a organização e atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público e do Analista de Gestão Educacional - Psicologia, da Carreira Assistência à Educação, no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, nas unidades escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e unidades parceiras e sobre a organização dos atendimentos ofertados. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2016/12/portaria-n%C2%BA-445-de-16-de-dezembro-de-2016.pdf>

Governo do Distrito Federal. (2017a). Portaria nº 81, de 06 de março de 2017. Dispõe sobre as atribuições das Equipes de Apoio Intermediárias, em exercício nas Coordenações Regionais de Ensino da Rede Pública do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2017/03_Mar%C3%A7o/DODF%20045%2007-03-2017/DODF%20045%2007-03-2017%20INTEGRA.pdf

Governo do Distrito Federal. (2017b). Portaria nº 561, de 27 de dezembro de 2017. Dispõe sobre os critérios referentes à atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal nas atividades de docência e na orientação educacional, sobre a organização e atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público, inclusive dos readaptados, e do Analista de Gestão Educacional – Psicologia, da Carreira Assistência à Educação, no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, nas unidades escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e unidades parceiras e sobre a organização dos atendimentos ofertados. Secretaria de

Estado de Educação do Distrito Federal. <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2017/12/portaria-561-2017-atua%C3%87%C3%83o.pdf>

Governo do Distrito Federal. (2018a). *Currículo em Movimento do Distrito Federal*. SEEDF. https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/1_pressupostos_teoricos.pdf

Governo do Distrito Federal. (2018b). Portaria nº 395, de 14 de dezembro de 2018. Dispõe sobre os critérios referentes à atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal nas atividades de docência e na orientação educacional, sobre a organização e atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público, inclusive dos readaptados e PCDs (Pessoas com Deficiência) com adequação expressa para não regência e do Analista de Gestão Educacional – Psicologia, da Carreira Assistência à Educação, no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, nas unidades escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e unidades parceiras, sobre a organização dos atendimentos ofertados e sobre os critérios de modulação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público readaptados e PCDs com adequação expressa para não regência. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2019/11/PORTARIA-N%C2%BA-395-DE-14-DE-DEZEMBRO-DE-2018.pdf>

Governo do Distrito Federal. (2019). Portaria nº 180, de 30 de maio de 2019. Altera a Portaria nº 15 / SEEDF, de 11 de fevereiro de 2015, publicada no DODF nº 41, de 27 de fevereiro de 2015, que aprova o Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2017/08/regimento-escolar_portaria-180-de-30mai19_-altera_31mai19.pdf

Governo do Distrito Federal. (2020). Portaria nº 03, de 06 de janeiro de 2020. Dispõe sobre os critérios referentes à atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal nas atividades de docência e na orientação educacional, sobre a organização e atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público, inclusive dos readaptados e PCDs (Pessoas com Deficiência) com adequação expressa para não regência e do Analista de Gestão Educacional - Psicologia, da Carreira Assistência à Educação, no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, nas unidades escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e unidades parceiras, sobre a organização dos atendimentos ofertados e sobre os critérios de modulação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público readaptados e PCDs com adequação expressa para não regência. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2020/01/PORTARIA-N%C2%BA-03-DE-06-DE-JANEIRO-DE-2020.pdf>

Governo do Distrito Federal. (2021). Portaria nº 14, de 11 de janeiro de 2021. Dispõe sobre os critérios referentes à atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal nas atividades de docência e na orientação educacional, sobre a organização e atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público, inclusive dos readaptados e PCDs (Pessoas com Deficiência) com adequação expressa para não regência e do Analista de Gestão Educacional – Psicologia, da Carreira Assistência à Educação, no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, nas unidades escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e unidades parceiras, sobre a organização dos atendimentos ofertados e sobre os critérios de modulação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público readaptados e PCDs com adequação expressa para não regência. Secretaria de Estado de Educação

do Distrito Federal.

<https://cdn.sinprodf.org.br/portal/uploads/2021/01/13102601/PORTARIA-No-14-DE-11-DE-JANEIRO-DE-2021.pdf>

Governo do Distrito Federal. (2022a). Portaria nº 55, de 24 de janeiro de 2022. Dispõe sobre os critérios referentes à atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal nas atividades de docência e na orientação educacional; sobre a organização e atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público, inclusive, dos readaptados e das Pessoas com Deficiência, com adequação expressa para não regência, e do Analista de Gestão Educacional – Psicologia, da Carreira Assistência à Educação, no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, nas Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e nas Unidades Parceiras; sobre a organização dos atendimentos ofertados e sobre os critérios de modulação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público readaptados e Pessoas com Deficiência, com adequação expressa para não regência. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

<https://cdn.sinprodf.org.br/portal/uploads/2022/01/28201641/Portaria-55-2022-Atuacao.pdf>

Governo do Distrito Federal. (2022b). Portaria nº 1.152, de 06 de dezembro de 2022. Dispõe sobre os critérios referentes à organização e atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal nas atividades de docência e orientação educacional, inclusive dos readaptados e das Pessoas com Deficiência, com adequação expressa para não regência, e do Gestor em Políticas Públicas e Gestão Educacional - Psicologia, da Carreira Assistência à Educação, no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, nas Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e nas Unidades Parceiras; sobre a organização dos

atendimentos ofertados e os critérios de modulação destes servidores. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

<https://cdn.sinprodf.org.br/portal/uploads/2022/12/07140524/Portaria-1152-Atuacao-2023.pdf>

Governo do Distrito Federal (2022c). *Censo Escolar, dados gerais 2022*. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

<https://dadoseducacionais.se.df.gov.br/dadosgeraiscenso2022.php>

Governo do Distrito Federal. (2022d). Lei nº 7.190, de 21 de dezembro de 2022. Cria a Região Administrativa de Arapoanga – RA XXXIV e dá outras providências.

<https://agenciabrasilia.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2022/12/RAs.pdf>

Governo do Distrito Federal. (2022e). Lei nº 7.191, de 21 de dezembro de 2022. Cria a Região Administrativa de Água Quente – RA XXXV e dá outras providências.

<https://agenciabrasilia.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2022/12/RAs.pdf>

Governo do Distrito Federal. (2022f). Lei nº 6.992, de 18 de fevereiro de 2022. Dispõe sobre a garantia de acompanhamento assistencial para alunos e profissionais das escolas públicas e privadas do Distrito Federal e dá outras providências.

<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=427862#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20garantia%20de,do%20%C2%A7%203%C2%BA%20do%20art>

Governo do Distrito Federal. (2023). Portaria nº 80, de 27 de janeiro de 2023. Dispõe sobre a organização administrativa e pedagógica da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e dá outras providências. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

https://dodf.df.gov.br/index/visualizar-arquivo/?pasta=2023%7C01_Janeiro%7CDODF%20021%2030-01-2023%7C&arquivo=DODF%20021%2030-01-2023%20INTEGRA.pdf

- Guzzo, R. S. L. (2003). Educação para a Liberdade, Psicologia da Libertação e Psicologia Escolar: Uma práxis para a liberdade. In S. F. C. Almeida (Ed.), *Psicologia Escolar: Ética e competências na formação profissional* (pp. 169-178). 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). Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2014). *Psicologia Escolar: desafios e bastidores na Educação Pública*. (1. ed.). Alínea.
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Artmed.
- Leontiev, A. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Horizonte universitário.
- Libâneo, L. C. (2015). *Práticas exitosas em psicologia escolar: indicadores da atuação na cultura do sucesso* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade de Brasília.
- Lopes, J. A. S., & Silva, S. M. C. (2018). O psicólogo e as demandas escolares - considerações sobre a formação continuada. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(2), 249-257. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018011109>
- Luria, A. R. (1976/2017). *Desenvolvimento Cognitivo*. (8. ed.). Ícone.
- Matos, C. A. (2019) *O desenvolvimento subjetivo do psicólogo escolar: reflexões sobre os processos de atuação e formação profissional* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília.
- Marinho-Araujo, C. M. (2005). Psicologia Escolar e o desenvolvimento de competências. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 25(2), 73-85.
- 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). Alínea.

- Marinho-Araujo, C. M. (2010). Psicologia Escolar: Pesquisa e Intervenção. In: C. M. Marinho- Araujo., (Org.). *Psicologia Escolar: Pesquisa e Intervenção*. (83ed., pp. 17-35). INEP - MEC.
- Marinho-Araujo, C. M. (2014a). 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). Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M. (2014b). Concepções psicológicas sobre o desenvolvimento humano presentes no processo ensino-aprendizagem. In C. Bisinoto (Ed.), *Docência na socioeducação* (pp. 53-65). UnB.
- Marinho-Araujo, C. M. (2014c). Interdependência entre aprendizagem e desenvolvimento. In C. Bisinoto (Ed.), *Docência na socioeducação* (pp. 71-86). UnB.
- Marinho-Araujo, C. M. (2015). Psicologia Escolar para todos: A opção pela intervenção institucional. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIX, 147-163.
<http://pec.ispgaya.pt/index.php/publicacoes>
- 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). Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, S. F. C. (2003). Psicologia Escolar institucional: Desenvolvendo competências para uma atuação relacional. In S. F. C. Almeida (Ed.), *Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional* (pp.59-82). Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, S. F. C. (2005). Psicologia Escolar: recriando identidades, desenvolvendo competências. In A. Mitjans Martínez (Ed.), *Psicologia Escolar e compromisso social* (pp.243-259). Alínea.

- Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, S. F. C. (2014). *Psicologia Escolar: Construção e consolidação da identidade profissional*. Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, L. S. (2016). Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32 (especial), 1-10. <https://doi.org/10.1590/0102-3772e32ne212>
- Marinho-Araujo, C. M., Galvão, P., Nunes, L. A. C. B., & Nunes, L. V. (2022). Psicologia Escolar no cenário da pandemia da COVID-19: ressignificando tempos e espaços para a atuação institucional. *Estudos De Psicologia*, 39, 1-12. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202239e210079>
- Marinho-Araujo, C. M., Neves, M. M. B. J., Penna-Moreira, P. C., & Barbosa, R. M. . (2011). Psicologia Escolar no Distrito Federal: História e compromisso com políticas públicas. In: C. M. Marinho-Araújo; R. S. L. Guzzo. (Org.). *Psicologia Escolar: Identificando e Superando Barreiras*. (1ed., pp 47-76). Átomo & Alínea.
- Martín-Baró, I. (1996). O papel do psicólogo. *Estudos de Psicologia*, 2, 7-27.
- Mendes, A. C. M. (2011). *Oficina lúdica e mediação estética na formação continuada de psicólogos escolares* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade de Brasília.
- Mendes, A. C. M., Marinho-Araujo, C. M. (2016). Desenvolvimento humano adulto e mediação estética: contribuições para a formação profissional. In M. C. S. Lopes de Oliveira, J. F. Chagas-Ferreira, G. S. M. Mieto, & R. Beraldo (Eds.), *Psicologia dos processos de desenvolvimento humano: Cultura e educação* (pp. 43-56). Alínea.
- Mitjás Martínez, A. M. (2003). O psicólogo na construção da proposta pedagógica da escola: Áreas de atuação e desafios para a formação. In S. F. C. Almeida (Ed.), *Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional* (pp.105-124). Alínea.

- Neves, M. M. B. J. (1994). *Um estudo sobre as causas atribuídas ao fracasso escolar, na 5ª série, por alunos, pais e professores* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília.
- Neves, M. M. B. J. (2001). *A atuação da psicologia nas equipes de atendimento psicopedagógico da rede pública de ensino do Distrito Federal* [Tese de Doutorado não publicada]. Universidade de Brasília.
- Neves, M. M. B. J. (2015). 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). Alínea.
- Neves, M. M. B. J., & Marinho-Araujo, C. M. (2006). A questão das dificuldades de aprendizagem e o atendimento psicológico às queixas escolares. *Aletheia*, (24), pp. 161-170. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/n24/n24a15.pdf>
- 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.
- Nunes, L. V., & Marinho-Araujo, C. M. (2020). Indicadores para o perfil profissional do psicólogo escolar. In: C. M. Marinho-Araújo e I. M. Sant'Ana. (Org.). *Práticas Exitosas em Psicologia Escolar Crítica. volume II*. (1. ed., pp. 11-29). Alínea.
- Patto, M. H. S. (1986). *Introdução à Psicologia Escolar*. (2. ed.). T. A. Queiroz.
- Parker, I. (2009) Psicología crítica: ¿Qué es y qué no es? [Critical psychology: What it is and what it is not], *Revista Venezolana de Psicología Clínica Comunitaria*, 8, pp. 139-159.
- Penna-Moreira, P. C. B. (2007). *A psicologia escolar nas equipes de atendimento/apoio à aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: Entre o verbo e a ação* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade de Brasília.

- Prestes, Z., & Tunes, E. (2018). *Sete aulas de L. S. Vigostki sobre os fundamentos da pedologia*. Papers.
- Sant'Ana, I. M., Weber, M. A. L., & Mezzalira, A. S. C. (2022). Desafios emergentes da formação inicial em Psicologia Escolar durante a pandemia. *Estudos De Psicologia*, 39, 2-10. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202239e210073>
- 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.
- Silva, M. J. (2019). *Psicólogos(as) na educação em Boa Vista/Roraima: práticas e desafios*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade de São Paulo.
- Souza, V.L.T. (2016). Contribuições da Psicologia à compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem. In: V. L. T. de Souza; A. P. Petroni & P. C. de Andrada. (Org.). *A Psicologia da Arte e a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem*. (1 ed., pp. 11-28). Loyola.
- Souza, V. L. T. (2019). A pesquisa-intervenção como forma de inserção social em contextos de desigualdade: arte e imaginação na escola. *Psicologia em Revista*, 25(2), 689-706. <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2019v25n2p689-706>
- Souza, V. L. T., & Andrada, P. C. (2013). Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. *Estudos De Psicologia (campinas)*, 30(3), 355–365. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2013000300005>
- 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. de S. L. Guzzo. (Org.). *Psicologia Escolar: desafios e bastidores na educação pública*. (54 ed., pp. 27-54). Átomo & Alínea.

Souza, V. L. T., Dugnani, L. A. C., & Reis, E. C. G. (2018). Psicologia da Arte: fundamentos e práticas para uma ação transformadora. *Estudos De Psicologia* (campinas), 35(4), 375–388. <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000400005>

Vygotsky, L. S. (1925/1999). *Psicologia da arte*. Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1931/2012). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores: Obras escogidas, Tomo III*. Machado Libros.

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso, planejamento e métodos*. (2. ed.). Bookman. 2001.

Lista de notas de rodapé

a) **Nota de rodapé 1:** Optou-se, nesta pesquisa, usar preferencialmente a nomenclatura **psicóloga**, considerando que a pesquisa do Conselho Federal de Psicologia (2022) identificou que 79,2% das profissionais de psicologia no país se identificam com o gênero feminino.

b) **Nota de rodapé 2:** O detalhamento e a contextualização histórica das atividades realizadas pelo Laboratório de Psicologia Escolar da UnB serão apresentados no capítulo 4, especificamente quanto à Psicologia Escolar na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDDF) e às Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem.

c) **Nota de rodapé 3:** Nesse trecho da introdução incluo meu memorial, apresentando a narrativa da minha trajetória profissional na primeira pessoa.

d) **Nota de rodapé 4:** As psicólogas escolares da EEAA eram responsáveis pela atuação em várias escolas concomitantemente, em forma de rodízio, até 2020, quando a Portaria nº 03/2020 (GDF, 2020), em seu art. 74, parágrafo 1º definiu que “Os Pedagogos e Psicólogos serão distribuídos e lotados, segundo os critérios estabelecidos nesta Portaria, e atuarão em 01 (uma) unidade escolar”.

e) **Nota de rodapé 5:** A Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação do Distrito Federal (EAPE) tem a finalidade de promover: (a) formação continuada por diferentes meios e parcerias; (b) orientar e acompanhar projetos relacionados à formação continuada nas escolas; (c) elaborar e publicar pesquisa como princípio formativo e sobre os desafios da educação pública no DF; e (e) emitir pareceres técnico pedagógicos de cursos propostos por instituições privadas para progressões funcionais. Há oferta, semestralmente, de diversos cursos,

presenciais ou online, sobre vários temas ligados à educação e à legislação (Portaria nº 80, de 27 de janeiro de 2023, GDF, 2023).

f) **Nota de rodapé 6:** A coordenação intermediária do SEAA é regida pela Portaria nº 81, de 06 de março de 2017, e tem, entre outras, a responsabilidade de coordenar, orientar e supervisionar as atividades da EEAA nas escolas e regiões de sua responsabilidade. O coordenador intermediário (CI) é o elo de ligação das demandas das EEAA nas escolas com outros setores da SEEDF, como as unidades locais, gerências e subsecretariarias.

g) **Nota de rodapé 7:** Os IFETs são instituições de educação superior, básica e profissional especializados, vinculados ao Ministério da Educação e integrantes do sistema federal de ensino. Os Institutos Federais ofertam educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino.

ANEXOS

Anexo 1

Folder de apresentação da Pesquisa





GDF



UnB



**Laboratório de
Psicologia Escolar**

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia - IP
Programa de Pós-graduação em
Psicologia do Desenvolvimento e Escolar – PPG-PDE

**PESQUISA-INTERVENÇÃO EM
PSICOLOGIA ESCOLAR:
MEDIÇÃO ESTÉTICA NA
FORMAÇÃO CONTINUADA E
RESIGNIFICAÇÃO IDENTITÁRIA**

E-mails:
thiagolg1@hotmail.com
claisy@unb.br

**Mestrando: Thiago Lacerda
Guimarães**
**Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Claisy
Marinho-Araujo**

Trajetória do Pesquisador

Sou Thiago Guimarães, psicólogo escolar na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e pesquisador no Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar (PGPDE), do Instituto de Psicologia Escolar da Universidade de Brasília (UnB), sob orientação da professora Dr.^a. Claisy Maria Marinho-Araujo, coordenadora do Laboratório de Psicologia Escolar. Minha pesquisa tem como objetivo estudar o desenvolvimento de competências na atuação do psicólogo escolar, tendo como fundamentos teóricos e metodológicos a perspectiva histórico-cultural e a Psicologia Escolar Crítica.

Contexto da Pesquisa

A Psicologia Escolar no Distrito Federal é privilegiada em relação ao restante do país, tendo na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) as Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EAAA), que, desde 1968, são referência de atuação de profissionais de psicologia nas escolas públicas do Distrito Federal (DF).

Entre as 14 Coordenações Regionais de Ensino da Rede Pública do DF destaca-se a de Sobradinho, por abrigar uma das EAAA de referência da SEEDF. Além disso, é meu local de atuação, formação e constituição identitária.

A parceria entre o Laboratório de Psicologia Escolar da UnB e a SEEDF existente desde 1995, visa fortalecer a área da Psicologia Escolar e divulgar conhecimentos teóricos e práticos construídos nas pesquisas acadêmicas e na formação científica e profissional.

Informações da Pesquisa

Essa pesquisa tem como objetivo geral analisar ressignificações identitárias e desenvolvimento de competências dos psicólogos integrantes da EAAA da CRESob mobilizadas por formação continuada com base na Psicologia Histórico-cultural para potencializar a atuação institucional e fortalecimento da identidade como psicólogos escolares.

Com o desdobramento deste estudo espera-se:

- Construir e realizar, juntamente com os participantes, formação continuada que privilegiasse a circulação de conhecimentos e de sentidos para a atuação, visando o desenvolvimento de competências, a conscientização de papéis e o fortalecimento identitário.
- Utilizar a mediação estética como estratégia teórico-metodológica para o favorecimento de reflexões e ressignificações dos conceitos e práticas em Psicologia Escolar.
- Construir, com as psicólogas escolares, mediações estéticas que integrem e circulem os sentidos mobilizados durante o processo de formação continuada.

Para atingir os objetivos da pesquisa propõe-se a pesquisa-intervenção, com a realização de formação continuada com as psicólogas escolares integrantes da EAAA a CRESob. Essa pesquisa intenciona a construção de conhecimentos e a ressignificação identitária dos psicólogos escolares da EAAA potencializando a atuação institucional na perspectiva da Psicologia Escolar Crítica, a conscientização e a emancipação dos sujeitos presentes nos contextos escolares.

A pesquisa será realizada em 4 reuniões formativas mensais síncronas, que ocorrerão nos espaços destinados para os Encontros de Articulação Pedagógica – EAP além de outras atividades assíncronas. Para a participação na pesquisa, os psicólogos escolares não terão necessidade de alteração nas suas rotinas profissionais. A formação continuada, por meio da pesquisa-intervenção realizada nesses encontros, converge com a legislação que orienta o SEEA.

Agradecemos sua colaboração e nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Anexo 2

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Psicologia Escolar e Formação Continuada: Ressignificando Identidades e Desenvolvendo Competências”, de responsabilidade de Thiago Lacerda Guimarães, estudante de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é analisar ressignificações identitárias e desenvolvimento de competências dos psicólogos integrantes do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem - SEAA da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF mobilizadas por uma formação continuada com foco na atuação institucional. Gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa. A construção de informações consistirá no preenchimento de questionários eletrônicos e em reuniões para formação continuada, em momentos presenciais ou online, a depender da disponibilidade do grupo de participantes. Os encontros formativos serão gravados para posterior análise. Espera-se, com esta pesquisa, contribuir para a pesquisa e divulgação da formação continuada embasada na Psicologia Histórico-cultural. Almeja-se também favorecer estudos e propostas relacionados ao tema do desenvolvimento humano adulto, perfil profissional e competências. Acredita-se, ainda, que a pesquisa oportunizará aos psicólogos escolares um momento de reflexão acerca de suas identidades, práticas e potencialidades coletivas e individuais para a atuação profissional.

Sua participação é voluntária e sem qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Requeremos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Psicologia e publicá-los em revistas científicas. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Esta pesquisa não oferece riscos previsíveis para a sua saúde, sendo que, nos encontros presenciais, serão mantidas as recomendações de distanciamento social e controle sanitário da Organização Mundial de Saúde, Governo Federal, Governo Distrital, Secretaria de Estado de Saúde do Distrito Federal e da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 9 8154-7364 ou pelo e-mail thiagolg1@hotmail.com. A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de comunicação direta e disponibilização da dissertação em formato digital, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica. Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107-1592. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da participante

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, ____ de _____ de 2022.

Anexo 3

Questionário Inicial

Questionário Inicial

Olá! Agradeço sua participação, que é muito valiosa no processo de pesquisa!

O preenchimento deste questionário reitera seu interesse, de forma voluntária, e seu compromisso em participar da pesquisa-intervenção de mestrado intitulada "PESQUISA-INTERVENÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR: MEDIAÇÃO ESTÉTICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA E RESSIGNIFICAÇÃO IDENTITÁRIA". Ela será realizada pelo mestrando Thiago Lacerda Guimarães e orientada pela Prof^a. Dr^a. Claisy Maria Marinho-Araujo. Por favor preencha os itens abaixo para compreendermos melhor sua trajetória e constituição identitária. Não há resposta certa ou errada, há a sua resposta.

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. Para essa proposta de pesquisa-intervenção seu engajamento nas atividades * síncronas (momentos formativos coletivos presenciais) e assíncronas (leitura e produção de textos, preparação de apresentações e estudos de caso, etc) é fundamental. A participação é totalmente voluntária; por isso, ao escolher colaborar com essa pesquisa você se compromete na realização das atividades propostas assim como autoriza a utilização das informações advindas dos resultados da pesquisa, mantido o devido sigilo. De acordo?

Marcar apenas uma oval.

- Sim, estou ciente da proposta de pesquisa e comprometo-me a participar e engajar-me nas atividades, assim como autorizo a utilização de informações, desde que mantido o sigilo da fonte, no processo de pesquisa e publicações advindas desse estudo.
- Não desejo participar da pesquisa.

Pular para a pergunta 2

Obrigado pela sua colaboração e compromisso!

2. Idade *

3. Gênero *

Formação Inicial e Continuada

4. Instituição de graduação em Psicologia: *

5. Ano de graduação em Psicologia: *

6. Você possui outra graduação? Se sim, qual(is)? *

7. Possui especialização? Se sim, qual(is)? *

8. Possui formação complementar na área de Psicologia Escolar? Se sim, qual(is)? *

Atuação

9. Atualmente você atua em qual etapa (educação infantil, séries iniciais, finais, etc)? *

10. Você atuava como psicóloga escolar antes da SEEDF? Se sim, há quanto tempo? *

11. Há quanto tempo você é psicóloga escolar na SEEDF? *

12. Qual a sua filiação teórica na atuação como psicóloga escolar? *

13. Quais as principais atividades que você realiza na escola? *

14. Quais são os maiores desafios que você encontra para atuar? *

15. O que mais lhe mobiliza na atuação profissional como psicóloga escolar? *

16. Você utiliza, com frequência, a Orientação Pedagógica (OP) da SEAA na sua atuação profissional como psicóloga escolar? *

Construção Coletiva da Formação Continuada

17. O que você gostaria que fosse contemplado na formação continuada em Psicologia Escolar para favorecer a sua atuação? *

18. Quais temas você gostaria que fossem estudados na formação continuada? *

19. Quais pontos teóricos você gostaria que constasse na formação continuada? *

20. Como você sugere que ocorra a dinâmica da formação continuada? *

Anexo 4

Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa

The screenshot displays the 'Plataforma Brasil' web interface. At the top, there is a navigation bar with the logo on the left, user options ('principal', 'sair') on the right, and a user profile 'THIAGO LACERDA GUIMARAES - Pesquisador | V3.8.1'. Below this is a secondary bar with buttons for 'Público', 'Pesquisador', and 'Alterar Meus Dados', along with 'Cadastros' and a session expiration notice 'sua sessão expira em: 38min 19'.

The main content area is titled 'DETALHAR PROJETO DE PESQUISA'. It features a section 'DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA' containing the following information:

- Título da Pesquisa: Psicologia Escolar e Formação Continuada: Ressignificando Identidades e Desenvolvendo Competências
- Pesquisador Responsável: THIAGO LACERDA GUIMARAES
- Área Temática:
- Versão: 3
- CAAE: 59122122.1.0000.5540
- Submetido em: 17/08/2022
- Instituição Proponente: Instituto de Psicologia - UNB
- Situação da Versão do Projeto: Aprovado
- Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
- Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

A circular stamp with the word 'COORDENADOR' is visible on the right side of this section. Below the text, a receipt link is provided: 'Comprovante de Recepção: PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1940847'.

The next section is 'DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA', which includes a tree view of folders and files:

- Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 3
 - Pendência de Parecer (PO) - Versão 3
 - Documentos do Projeto
 - Brochura Pesquisa - Submissão 4
 - Comprovante de Recepção - Submi
 - Cronograma - Submissão 4
 - Folha de Rosto - Submissão 4

To the right of the tree view is a table with columns: 'Tipo de Documento', 'Situação', 'Arquivo', 'Postagem', and 'Ações'. A 'Chat' button is located in the bottom right corner of the interface.

Anexo 5**Autorização para realização de pesquisa na SEEDF**

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
SUBSECRETARIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - EAPE



Memorando Nº041/2022 – EAPE

Brasília, 16 de maio de 2022.

Para: **Coordenação Regional de Sobradinho.**

Assunto: Autorização para realização de pesquisa

Senhor (a) Diretor (a),

Encaminhamos autorização de solicitação de pesquisa de THIAGO LACERDA GUIMARÃES, do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar - UnB.

Salientamos que a autorização final da coleta dos dados na escola, com profissionais e alunos, dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. Nas pesquisas que envolvam profissionais e alunos é necessário cumprir os princípios que norteiam a Resolução CNS nº466/2012, e quando for o caso, observar os requisitos normativos do Programa de Pós-Graduação da Instituição de Ensino Superior.

Atenciosamente,

LUCIANA DE ALMEIDA LULA RIBEIRO

Matricula – 32.807-3

Diretora Substituta

Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE

Anexo 6

Tabela integrada de mediações estéticas utilizadas na pesquisa

Tipo	Nome	Link
Imagem	Eu sem fronteiras	https://www.eusemfronteiras.com.br/wp-content/uploads/2022/10/fbhfhdpX-7.jpg
Imagem	<i>Galatea of Spheres</i>	https://en.wikipedia.org/wiki/Galatea_of_the_Spheres#/media/File:Galaofspheres.JPG
Imagem	<i>Rain still passes</i>	https://www.pictorem.com/492800/Rain%20still%20passes.html
Imagem	<i>Reversible head with basket of fruit</i>	https://ichef.bbci.co.uk/news/800/cpsprodpb/7FBF/production/_89830723_6572ed6c-c955-48f6-baf2-cf83a93fb8a7.jpg
Imagem	Futebol	https://uploads0.wikiart.org/images/candido-portinari/futebol-1935.jpg
Imagem	<i>Drawing hands</i>	https://en.wikipedia.org/w/index.php?curid=3475111
Vídeo	<i>Life, a silent, smart & simple short film!</i>	https://www.youtube.com/watch?v=mWZ6b_I-Djg
Vídeo	<i>Coca-cola: happiness starts with a smile</i>	https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=1veWbLpGa78
Vídeo	<i>Animanimals: ant</i>	https://www.youtube.com/watch?v=pCxY70kPDnM
Vídeo	Piper – descobrindo o mundo	https://www.youtube.com/watch?v=ulde8n7cC68
Vídeo	Qual a importância do professor na vida dos seus alunos?	https://www.youtube.com/watch?v=oycZHyr-nhw
Vídeo	Vamos à escola	https://www.youtube.com/watch?v=7gxK_ymiGes
Vídeo	Borboletas de Zagorsk (BBC, 1992): parte III	https://www.youtube.com/watch?v=NfkBsj2w0uA
Poema	Incenso fosse música	https://www.escritas.org/pt/t/11240/incenso-fose-musica
Poema	Sintonia para pressa e presságio	https://www.ufrgs.br/enunciarcotidianos/2017/05/14/sintonia-para-pressa-e-pressagio-paulo-leminski/

Anexo 7

Experimentos reinterpretados de (Luria 1976/2017)



Desenvolvimento Cognitivo

Luria (1932/2017)



Atenção!

Você está sendo convidado a realizar atividades que consideram alguns elementos da psicologia. Não é uma pesquisa, é apenas uma atividade complementar de uma formação que estou participando, assim desde já agradeço sua colaboração!

A realização dessa atividade é totalmente voluntária, você pode desistir a qualquer momento ou não responder, caso não deseje.

Alguma dúvida?

Vamos?



Percepção

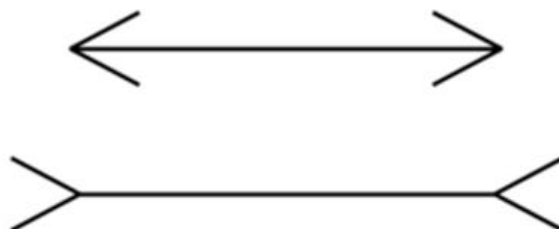


Cores

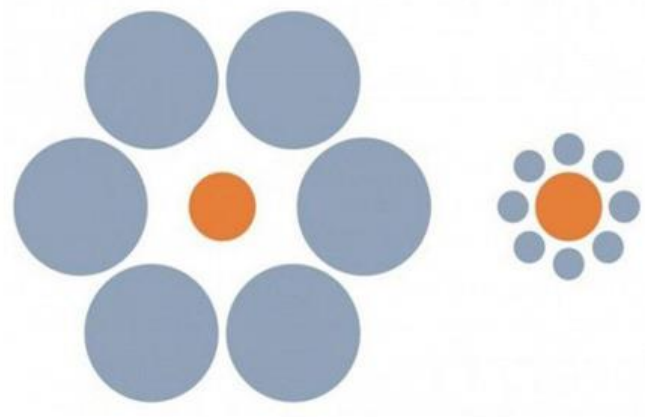




As linhas tem o mesmo tamanho?

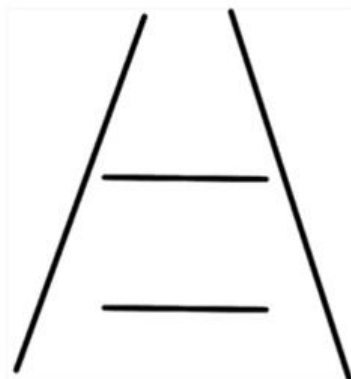


Há diferença no tamanho da bola laranja?





Há diferença entre as linhas do centro?

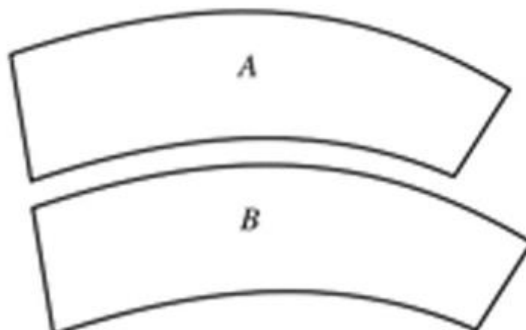


Há diferença entre as linhas?





Há diferença entre os tamanhos?



Generalização e Abstração



Qual não pertence?



Qual não pertence?





Qual não pertence?



Qual não pertence?





Qual não pertence?

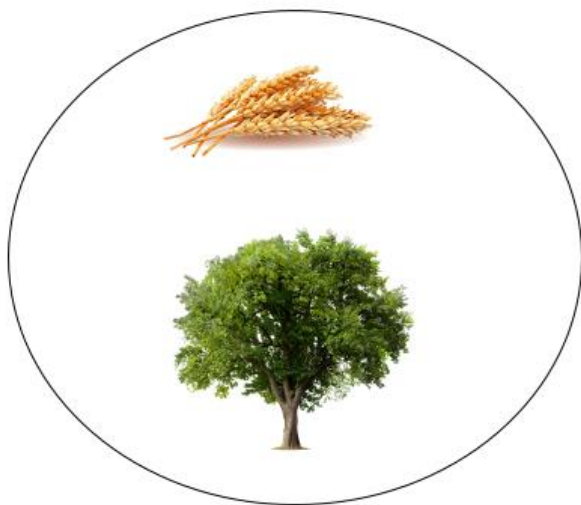


Qual faz parte?

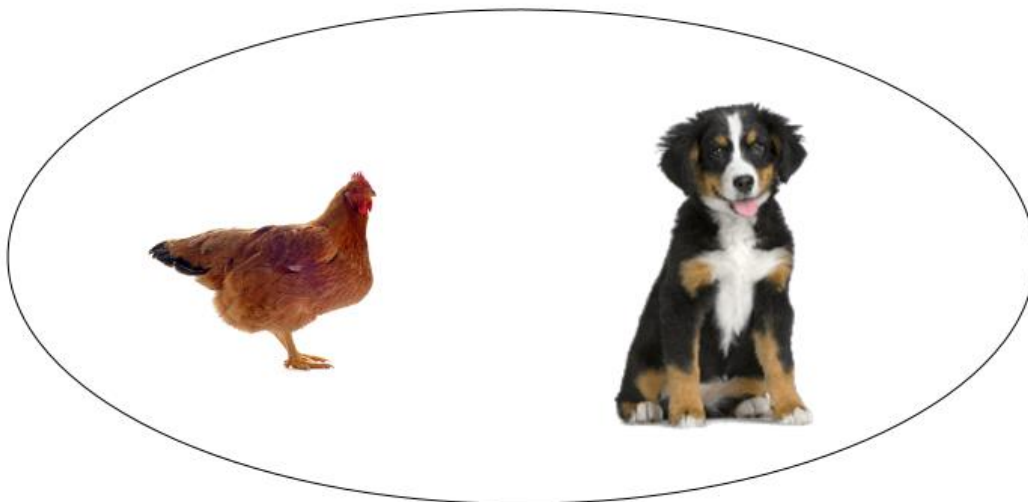




Qual faz parte?

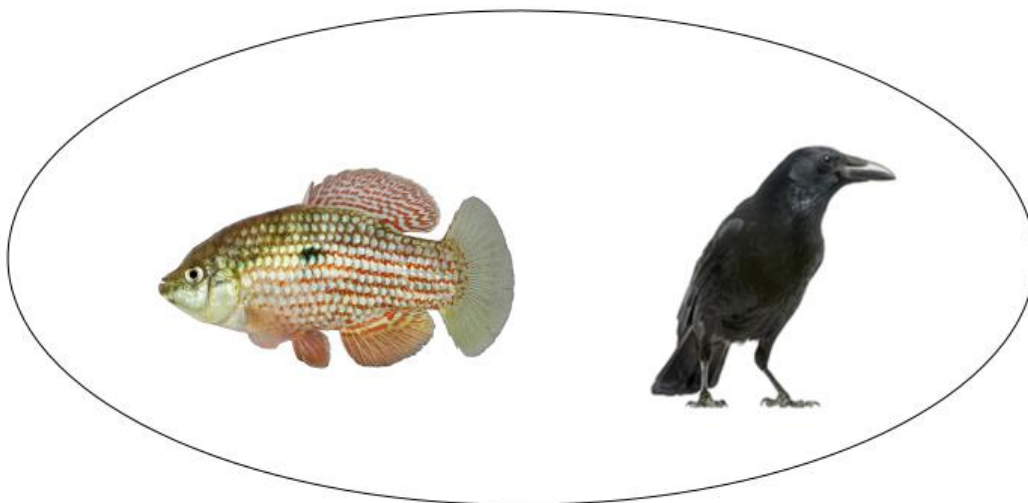


相似的

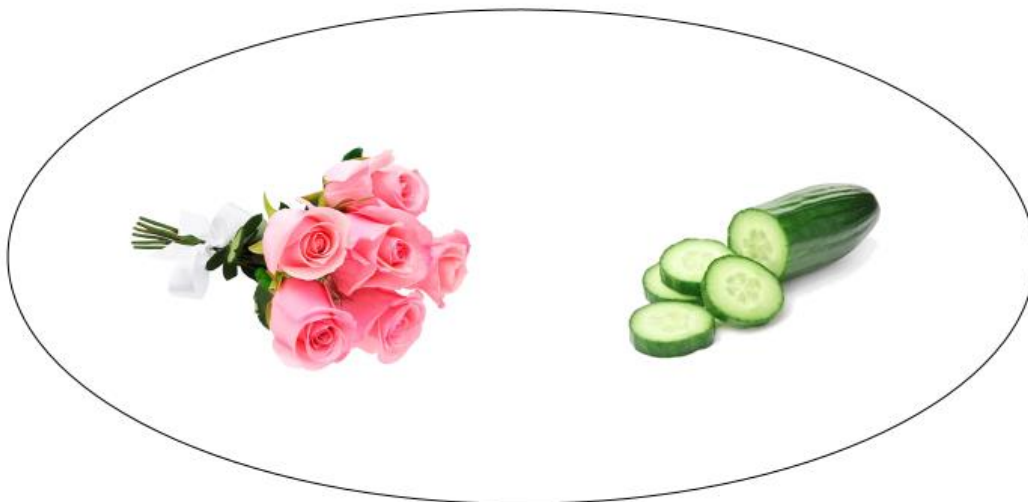




相似的



相似的





Explique-me: o que é o sol?



Explique-me: o que é um carro?



Dedução e Inferência



Silogismos

(a) Metais preciosos não enferrujam.

(b) Ouro é um metal precioso.

Ouro enferruja ou não?



Silogismos

- (a) Em uma cidade há uma floresta e há coelhos.
- (b) Em uma outra grande cidade não há floresta.

Pode haver coelhos lá?



Silogismos

- (a) Ursos brancos existem somente onde faz muito frio e há neve.
- (b) Casulos de seda existem somente onde faz muito calor.

Há lugares onde existem tanto ursos brancos quanto casulos?



Silogismos

(a) Os livros são feitos de papel.

(b) No Japão, o papel é feito de seda.

Como são feitos os livros no Japão?



Silogismos

(a) Algodão pode crescer somente onde é quente e seco.

(b) Na Inglaterra é frio e úmido.

O algodão pode crescer lá?



Silogismos

(a) No norte, onde há neve, todos os ursos são brancos.

(b) A Sibéria fica no norte e lá sempre neva.

De que cor são os ursos lá?



Raciocínio e Solução de Problemas



Raciocínio e Solução de Problemas

São duas horas para se ir do Gama para Planaltina, e uma hora de Planaltina para Formosa.

Quanto tempo demora para se ir do Gama para Formosa?



Raciocínio e Solução de Problemas

São 20 quilômetros de Sobradinho até Planaltina, enquanto Formosa é quatro vezes mais perto.

São quantos quilômetros de Sobradinho até Formosa?



Raciocínio e Solução de Problemas

São dez quilômetros de Sobradinho para a Sobradinho II e cinco quilômetros da Fercal para Sobradinho II.

Quantos quilômetros são de Sobradinho para a Fercal?



Raciocínio e Solução de Problemas

Uma pessoa demora quatro horas para andar da quadra Central para a rodoviária de Sobradinho, enquanto que uma pessoa em uma bicicleta anda duas vezes mais depressa.

Quanto tempo demora para o ciclista ir da quadra Central para a rodoviária de Sobradinho?



Imaginação



Imaginação

Faça-me três perguntas quaisquer. O que você gostaria de saber?



Autoanálise e Autoconsciência



Autoanálise e Autoconsciência

As pessoas tem características distintas...

Você acha que as pessoas são todas iguais ou diferentes?

Você sabe quais são as diferenças entre os indivíduos, vamos dizer, entre os seus conhecidos?

Que tipo de pessoa é você, como é o seu caráter, quais são as suas qualidades e dificuldades? Como você descreveria a si próprio?



Fim.