

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ARIANE MENEGHETTI DE FREITAS

**VERSÕES E INSERÇÕES DO SERVIÇO DE PSICOLOGIA NA ESCOLA A
PARTIR DA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Campo Grande - MS
2022

ARIANE MENEGHETTI DE FREITAS

**VERSÕES E INSERÇÕES DO SERVIÇO DE PSICOLOGIA NA ESCOLA A
PARTIR DA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Curso
de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul,
para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e
Sociedade

Orientadora: Profa. Dra. Alexandra Ayach
Anache

Coorientador: Prof. Dr. Antônio Carlos do
Nascimento Osório

Campo Grande - MS
2022

ARIANE MENEGHETTI DE FREITAS

**VERSÕES E INSERÇÕES DO SERVIÇO DE PSICOLOGIA NA ESCOLA A
PARTIR DA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

COMISSÃO EXAMINADORA

Alexandra Ayach Anache
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Marilda Gonçalves Dias Facci
Universidade Estadual de Maringá

Célia Beatriz Piatti
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Flavinês Rebolo
Universidade Católica Dom Bosco

Campo Grande, 01 de Setembro de 2022.

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus, pai maior, que até aqui tem me sustentado com sabedoria, amor, resiliência... Sem ele, não teria conseguido.

Aos meus pais, Paulo Jomar e Maria Elizabeth, por todos os ensinamentos e incentivo aos meus estudos e trabalho.

Aos meus irmãos Ana Paula, Silviane e Paulo, por todo o amor, carinho e incentivo nesta caminhada.

Às minhas filhas Isadora e Nicole, pela paciência, amor e cuidado para comigo durante todo esse processo. Saibam que tudo o que faço é por vocês e assim sempre será!

Ao pai das minhas filhas, Dr. Engenheiro Daniel Russi, que foi meu parceiro de vida por muitos anos. Sempre me incentivou e esteve presente ao longo do meu desenvolvimento pessoal e profissional, apoiando minhas escolhas, proporcionando-me tranquilidade e suporte para que eu pudesse retomar aos meus estudos e à minha carreira profissional.

Aos meus amigos, anjos que Deus me enviou aqui na Terra: Jussimara, Sílvia, Thiago, Valquíria, Letícia, Débora e Gersa, por estarem ao meu lado em todos os momentos deste processo enriquecedor, porém difícil, com alguns percalços. Gratidão por em nenhum momento terem soltado as minhas mãos.

À minha orientadora do mestrado, Profa. Dra. Alexandra Ayach Anache, pelo acolhimento, escuta e carinho durante esses momentos de estudos. Contribuiu imensamente para a minha pesquisa.

Ao meu coorientador, Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório, pela atenção e acolhimento necessários nesse percurso; fez com que esse período se tornasse mais leve.

Gratidão pela generosidade e carinho das professoras participantes de minha Banca Examinadora, Profa. Dra. Célia Beatriz Piatti, Profa. Dra. Marilda Facci e Profa. Dra. Flavinês Rebolo, que compartilharam seus conhecimentos, contribuindo, portanto, com a minha pesquisa.

A todos os professores(as) e psicólogos(as) que participaram da pesquisa e contribuíram para a realização deste processo tão enriquecedor.

Superação

*Sendo eu, um aprendiz
A vida já me ensinou que besta
É quem vive triste
Lembrando o que faltou*

*Magoando a cicatriz
E esquece de ser feliz
Por tudo que conquistou*

*Afinal, nem toda lágrima é dor
Nem toda graça é sorriso
Nem toda curva da vida
Tem uma placa de aviso
E nem sempre o que você perde
É de fato um prejuízo*

*O meu ou o seu caminho
Não são muito diferentes
Tem espinho, pedra, buraco
Pra mode atrasar a gente*

*Mas não desanime por nada
Pois até uma topada
Empurra você pra frente*

*Tantas vezes parece que é o fim
Mas no fundo, é só um recomeço
Afinal, pra poder se levantar
É preciso sofrer algum tropeço*

*É a vida insistindo em nos cobrar
Uma conta difícil de pagar
Quase sempre, por ter um alto preço*

*Acredite no poder da palavra desistir
Tire o D, coloque o R
Que você tem que Resistir*

*Uma pequena mudança
Às vezes traz esperança
E faz a gente seguir*

*Continue sendo forte
Tenha fé no Criador
Fé também em você mesmo
Não tenha medo da dor*

*Siga em frente a caminhada
E saiba que a cruz mais pesada
O filho de Deus carregou*

(Bráulio Bessa)

RESUMO

Em dezembro de 2019 foi aprovada a Lei nº 13.935/2019 que trata da prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de Educação Básica, os quais visam atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais compostas, principalmente, por psicólogos(as) e assistentes sociais. Diante disso, ampliou-se o interesse em relação à inserção do(a) psicólogo(a) no contexto escolar. O presente trabalho teve como objetivo geral analisar as concepções dos(as) professores(as) sobre a inserção do(a) psicólogo(a) na instituição escolar, tendo como base epistemológica a Psicologia Histórico-Cultural (PHC). Com isso, apresentou-se uma articulação entre a Psicologia Histórico-Cultural, a Psicologia Escolar/Educacional e a inserção do(a) psicólogo(a) na instituição educativa. Na busca de respostas para entender de que forma os(as) professores(as) compreendem essa inserção, foram realizados questionários e entrevistas semiestruturadas com os(as) professores(as) de duas escolas estaduais de Campo Grande - MS, sendo uma delas inserida no Projeto Avanço do(a) Jovem na Aprendizagem (AJA), projeto que possui o(a) psicólogo(a) na equipe multidisciplinar. Nas análises dos questionários, verificou-se que os(as) professores(as), participantes da pesquisa, encontravam-se sobrecarregados de trabalho, compreendendo que o(a) psicólogo(a) tem a responsabilidade de retirar deles tal sobrecarga, em especial em relação ao comportamento dos(as) alunos e conflitos existentes no contexto escolar. Os(as) professores(as), na maioria das respostas, desconhecem ou não possuem a compreensão do que faz um(a) psicólogo(a) escolar e educacional e de quais devem ser suas atribuições no contexto escolar. Os seus relatos estão fundamentados na perspectiva da patologização e medicalização dos(as) alunos(as). Evidencia-se assim a importância e necessidade do(a) psicólogo(a) incluído na equipe pedagógica, a fim de contribuir para a construção de propostas educacionais alinhadas aos princípios da Educação Inclusiva.

Palavras-chave: Psicólogo Escolar. Sentidos e significados do Professor. Psicologia Histórico-Cultural.

ABSTRACT

In December 2019, Law No. 13935/2019 was approved, which deals with the provision of psychology and social work services in public basic education networks, which aims to meet the needs and priorities defined by education policies through multidisciplinary teams of psychology services. In view of this, the interest in the insertion of the psychologist in the school context has increased. The present work had as its general objective to analyze the conceptions of teachers about the insertion of the psychologist in the school institution, based on the Cultural-Historical Psychology (CHPs). From these bases, it was presented the articulation between Cultural-Historical Psychology, Educational/School Psychology and the insertion of the psychologist in the educational institution. In the search for answers to understand how teachers understand this insertion, we conducted questionnaires and semi-structured interviews with teachers from two state schools in Campo Grande - MS, one of them being part of the Young Learner Advancement Project (AJA), a project which has a psychologist in the multidisciplinary team. In the analysis of the questionnaires, we verified that the teachers, participants of the research, are overloaded with work and believe that the psychologist has the responsibility of taking that overload away from them, especially in relation to student behavior and conflicts existing in the school context. The teachers, in most of the answers, do not know or do not understand what a school psychologist does and what their attributions should be within the school context. Their reports are based on the perspective of pathologizing and medicalizing the students. Thus, the importance and necessity of the psychologist included in the pedagogical team is evidenced, contributing to the construction of educational proposals aligned to the principles of Inclusive Education.

Keywords: School Psychologist. Senses and meanings of the Teacher. Cultural-Historical Psychology.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Atuação do(a) psicólogo(a) escolar/educacional.....	16
Tabela 2 - Dificuldade de aprendizagem, queixa escolar e avaliação na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.....	20
Tabela 3 – Sentido e Significado do(a) professor(a) sobre a Psicologia Escolar/Educacional.....	26
Tabela 4 – Medicalização das dificuldades de aprendizagem.....	28
Tabela 5 – Dados pessoais dos sujeitos professores	59
Tabela 6 – Dados profissionais dos sujeitos professores	60

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fluxograma da pesquisa.....	14
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAPEE – Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional

AJA – Avanço do Jovem na Aprendizagem

ANPEPP – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CASSEMS – Caixa de Assistência dos Servidores de Mato Grosso do Sul

CCORF – Coordenadoria de Correção de Fluxo

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CFP – Conselho Federal de Psicologia

COVID-19 – Coronavírus Disease -19

CRP – Conselho Regional de Psicologia

EEAA – Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

GEPPE – Grupo de Estudo e Pesquisa em Psicologia e Educação

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IES – Instituição de Ensino Superior

MHD – Materialismo Histórico e Dialético

MS – Mato Grosso do Sul

OASISBR – Portal Brasileiro de Acesso Aberto à Informação

PHC – Psicologia Histórico-Cultural

PPP – Projeto Político Pedagógico

SED – Secretaria Estadual de Educação

SEDF – Secretaria de Educação do Distrito Federal

SUPED – Superintendência de Políticas Educacionais

SUS – Sistema Único de Saúde

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: APONTAMENTOS ACERCA DE UMA RELAÇÃO	15
1.1 A Inserção da Psicologia Escolar/Educacional na Educação Básica: contribuições das produções científicas no período de 2010 a 2020.	15
1.2 O Percorso da Psicologia Escolar/Educacional no Brasil	32
2. A PSICOLOGIA ESCOLAR/EDUCACIONAL E O(A) PSICÓLOGO(A) NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	41
2.1 Psicologia Histórico-Cultural: interfaces entre Psicologia e Educação	41
2.2 Psicologia Escolar/Educacional a partir da teoria Histórico-Cultural	48
3. O(A) PROFESSOR(A) E SUAS CONCEPÇÕES SOBRE A PRESENÇA DO(A) PSICÓLOGO(A) NA ESCOLA	50
3.1 A Abrangência da Pesquisa	53
3.2 Escola A: o Projeto AJA-	54
3.2.1 Escola B (Pública): Ensino Médio regular	56
3.3 Os instrumentos da pesquisa e seu desenvolvimento	57
3.4 Os participantes da pesquisa	59
3.4.1 Expectativas dos(as) professores(as) em relação à presença do(a) psicólogo(a) na escola	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	80
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..	87
APENDICE B - QUESTIONÁRIO ONLINE PARA OS DOCENTES	89

INTRODUÇÃO

O presente trabalho¹ aborda uma investigação sobre a inserção do(a) psicólogo(a) na escola, a partir da análise das percepções dos(a) professores(as) sobre a inserção do(a) profissional da psicologia na instituição escolar. Tal produção está fundamentada teoricamente na Psicologia Histórico-Cultural (PHC), tendo como principais autores clássicos L. S. Vygotsky (1896-1934) e A. N. Leontiev (1903-1979).

O interesse por este tema deu-se a partir do ingresso desta subscritora ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Psicologia e Educação (GEPPE) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, onde frequentava reuniões de estudos, com leituras sobre o psiquismo humano e a psicologia escolar/educacional articulados à nova lei nº 13.935/2019, que prevê a inserção do(a) psicólogo(a) escolar/educacional e do assistente social na instituição escolar.

Com isso, iniciaram-se indagações a partir das expectativas dos professores sobre o trabalho do(a) psicólogo(a) na escola, uma vez que eram crescente as dificuldades de aprendizagem, *bullying*, preconceitos, agressões físicas e verbais de alunos(as) para com no ambiente acadêmico. Estas situações foram os motivos da maioria dos encaminhamentos para os serviços de Psicologia, como alternativa possível para a resolução destes problemas. Não obstante, esta era a compreensão sobre a função do Psicólogo escolar. Tendo em vista a trajetória profissional desta relatora enquanto pedagoga, vários foram os momentos os quais houve transversalidades com casos relacionados a essa temática, realizando-se, com isso, reflexões sobre a relevância do(a) profissional do serviço de psicologia dentro da instituição educativa.

Neste percurso, foi aprovada a Lei nº 13.935, de 11 de Dezembro de 2019, que dispõe, em seu artigo 1º que a redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais. A citada lei, dessa forma, “dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica visando a humanização dos sujeitos através do psicólogo inserido no sistema educacional” (BRASIL, 2019, p. 1).

Assim, considera-se a referida lei como um avanço profissional da área, uma vez

¹ Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), Parecer 4955218, CAAE: 46872621.3.0000.0021.

que se pretende subsidiar o desenvolvimento do conhecimento dos processos de escolarização e das problemáticas históricas e contemporâneas deste campo, além de contribuir para o enfrentamento dos desafios da atuação em colaboração com os(as) docentes e demais profissionais, com destaque para o Serviço Social, conforme a minuta do referido dispositivo legal.

No contexto dos debates sobre a regulamentação da citada lei, entende-se que a importância do aprofundamento teórico para se entender as suas interrelações e que a Psicologia Histórico-Cultural (PHC) contribui para esse suporte conceitual, analisando a prática social em sua complexidade, principalmente no que tange a relações entre a Educação e a Psicologia.

A partir dessa base teórica, cabe destacar que a Psicologia e o(a) psicólogo(a) escolar/educacional se fazem importantes para articular diálogos com a área da educação, objetivando subsidiar a prática educativa e fornecer fundamentos teóricos e metodológicos que contribuam para a solução dos problemas relacionados ao campo educacional.

Em tempo, ressalta-se a diferença entre Psicologia Escolar e Psicologia Educacional, sendo a primeira um campo de ação determinado que tem como objeto a escola e suas ações estabelecidas dentro dela e a segunda uma subárea da Psicologia em que produz saberes relativos ao fenômeno psicológico constituído dentro de um processo educativo. São conceitos diferentes, mas que se complementam, por isso chamaremos durante esse trabalho de Psicologia Escolar/Educacional. (ANTUNES, 2008b).

Faz-se saber que a Psicologia Escolar/Educacional é um campo da Psicologia articulado com a Educação e visa contribuir para as reflexões e práticas profissionais relacionadas às condições de aprendizagem, dentre uma gama de intervenções nos fatores envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem da instituição educacional. Segundo a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), esses(as) profissionais possuem diversas funções, a saber: atuar em várias frentes de trabalho, com destaque para a participação no planejamento e execução do projeto político pedagógico; colaborar na produção de políticas públicas; contribuir no desenvolvimento de atividades que visam à promoção do ensino e aprendizagem dos estudantes que estão em situação de dificuldades escolares; orientar os atores implicados no processo educativo; colaborar com projetos e programas que visem à inclusão escolar e ao combate ao preconceito. Destaca-se que estas atividades foram descritas no documento que apresenta os subsídios

para a regulamentação da Lei 13.935/2019.

Pontua-se que a linha de defesa dessa dissertação é a de que o trabalho do(a) psicólogo(a) escolar/educacional a ser desenvolvido nas escolas, a partir da Lei 13.935/2019, deverá considerar a complexidade e dinâmica dos processos educacionais, uma vez que para a Psicologia Histórico-Cultural, “a vida vai se revelando como um sistema de criação, de permanente tensão e superação, de constante combinação e criação de novas formas de comportamento” (VYGOTSKY, 2001, p. 303).

Em que pese o conjunto da produção acadêmica a ser apresentada na próxima seção, referendando a importância da inserção dos(as) psicólogos(as) no âmbito da Educação Básica, há que se questionar sobre as condições que esta prática ocorrerá, uma vez que estes espaços são campos de disputas e de ações e relações contraditórias. Neste sentido, pode-se indagar sobre o que pensam os professores sobre a possível presença dos(a) psicólogos(as) no campo da Educação Básica?

Portanto, o objetivo geral desta pesquisa é analisar as concepções dos professores sobre a inserção do(a) psicólogo na instituição escolar. Os objetivos específicos são: 1) conhecer os documentos que legitimam a inserção do(a) psicólogo(a) na instituição escolar; 2) caracterizar o trabalho dos(as) psicólogos(as) que estão atuando nas instituições escolar, lócus da pesquisa; 3) conhecer a dinâmica de trabalho da escola que não possui serviços de psicologia; 4) comparar as versões dos(as) profissionais que atuam nas duas escolas eleitas para a pesquisa, identificando as compreensões sobre o lugar que os(as) psicólogos escolares ocupam nos espaços acadêmicos.

Para atingir tais objetivos, optou-se pela pesquisa de natureza qualitativa, do tipo descritivo-analítica. Os instrumentos utilizados foram: questionário online via *Google Forms* e entrevistas semiestruturadas via *Google Meet*. Ambas as metodologias foram realizadas com professores do Ensino Médio de duas escolas da Rede Estadual de Ensino (SED-MS), situadas na cidade de Campo Grande – MS. Os critérios de seleção da pesquisa envolveram uma escola que desenvolve o Projeto Avanço do(a) Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul (AJA-MS) com o psicólogo integrante da equipe e outra escola que poderá receber o profissional da psicologia no contexto escolar. Dessa forma, o critério utilizado objetivou compreender a versão dos(as) professores(as) a respeito da inserção do(a) profissional da psicologia na escola.

O Projeto AJA-MS está presente atualmente em 51 escolas da Rede Estadual de Ensino e atende adolescentes com idade mínima de 15 anos e jovens com idade máxima

de 22 anos, oriundos do ensino regular com distorção idade/série. Tem como finalidade o compromisso com a formação humana, com o acesso à cultura geral e com o comportamento ético para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral. Conta, para realização de seus objetivos, com uma equipe multidisciplinar, da qual o(a) psicólogo(a) Escolar/Educacional faz parte.

Cabe destacar que esse tipo de pesquisa qualitativa, segundo Silva e Menezes (2001), pressupõe uma relação direta entre os mundos real e subjetivo, não sendo traduzidos em números, mas sim em fenômenos que atribuem significados a esse processo ocorrido em ambiente natural entre pesquisador e objeto de estudo. A análise se dá indutivamente, envolvendo um estudo aprofundado de um objeto de pesquisa.

Os participantes da pesquisa foram selecionados de acordo com os demais critérios: que desempenhe atividade docente, concordar em responder aos questionários e participar das entrevistas, e consentir com a divulgação dos resultados obtidos, resguardado o anonimato. Os questionários e as entrevistas semiestruturadas propostas para esta pesquisa foram realizados por meio de ambiente virtual, para que a comunicação entre os participantes da pesquisa não oferecesse risco de contágio do vírus COVID-19 (situação pandêmica na qual a presente pesquisa esteve inserida na maior parte de suas etapas metodológicas).

A organização do presente trabalho configura-se em três capítulos. No primeiro capítulo, intitulado “Psicologia e Educação: apontamentos acerca de uma relação” são discutidas as produções científicas produzidas nos últimos dez anos, por meio de um levantamento de artigos, dissertações e teses publicadas no banco de dados OASIS/IBICT, a respeito do objeto de estudo pesquisado para conhecer as pesquisas que já foram produzidas acerca desse tema. Também foi abordado o percurso da história da Psicologia Escolar/Educacional no Brasil até a aprovação da Lei nº 13.935/2019.

O segundo capítulo, intitulado “A Psicologia Escolar/Educacional e o(a) psicólogo(a) na escola: contribuições da perspectiva Histórico-Cultural” está dividido em dois itens. No primeiro item, lança-se mão de alguns conceitos da Psicologia Histórico-Cultural considerados relevantes para essa pesquisa, tais como: trabalho e linguagem, as relações entre aprendizagem e desenvolvimento do psiquismo, bem como sobre os sentidos e significados da atividade humana. No segundo item será apresentado, especificamente, o embasamento teórico da Psicologia Histórico-Cultural para a Psicologia Escolar/Educacional.

O terceiro capítulo, “O(a) professor(a) e suas concepções sobre a presença do(a) psicólogo(a) na escola”, está dividido em quatro itens. No primeiro será tratado sobre o método e a metodologia que elucidam essa pesquisa, compreendendo que método é um aporte/suporte para compreender a realização de uma pesquisa científica, sendo, portanto, um processo organizado para realizar e compreender um fenômeno ou objeto de pesquisa estudado.

No segundo item será tratado acerca do alcance da pesquisa e dos critérios adotados para a escolha das duas escolas participantes, sendo eles: escolas vinculadas à Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, uma delas com o Projeto Avanço do(a) Jovem na Aprendizagem (AJA), por garantir a presença do(a) psicólogo(a) no contexto escolar e, como último critério, aceitar participar da pesquisa. Serão ainda explicitados alguns dados que contextualizam as escolas participantes da pesquisa.

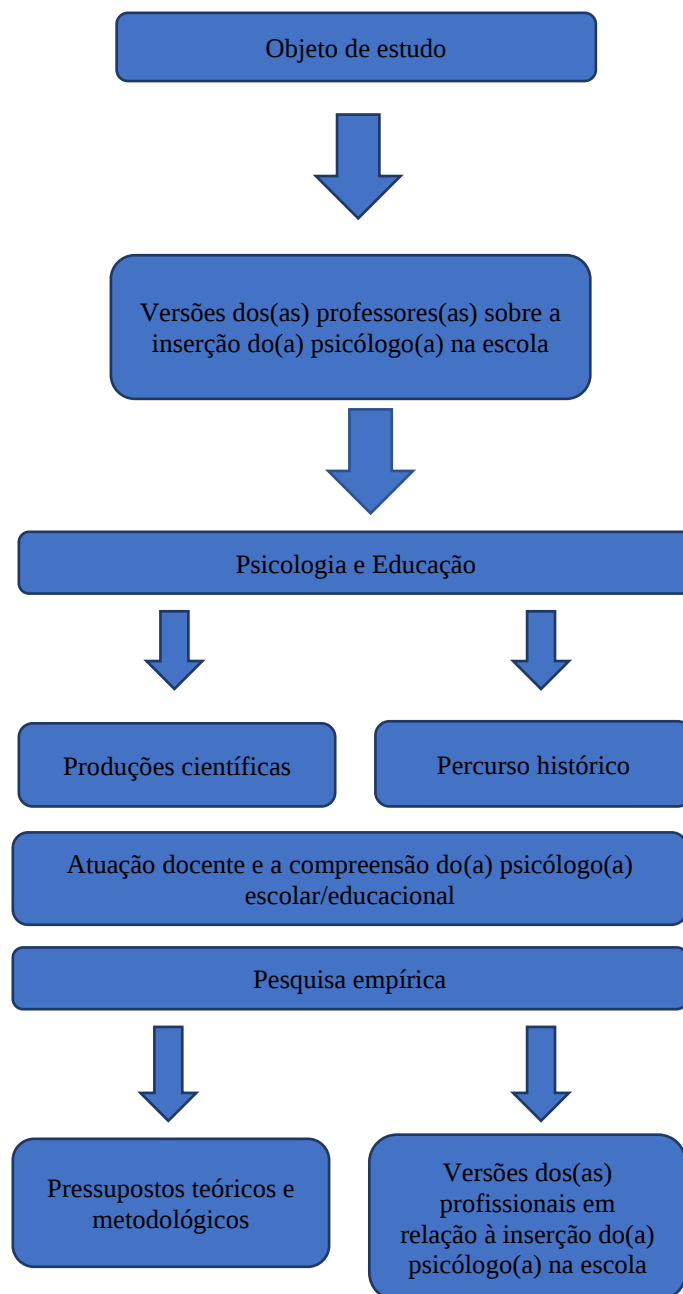
No terceiro item serão detalhados os instrumentos da pesquisa e como ocorreu sua aplicação nas escolas: questionário online e entrevista semiestruturada. Ambos foram aplicados em duas escolas: Escola A e Escola B. Os instrumentos foram pensados a partir da inquietação a respeito do que os(a) professores(as) pensam/compreendem/esperam da inserção do(a) profissional da psicologia na escola. Nessa seção, serão detalhados como se deu o processo de coleta de dados com cada instrumento, em cada escola.

No quarto e último item do capítulo três, serão analisados os dados produzidos com a pesquisa empírica, fundamentando-os teoricamente na Psicologia Histórico-Cultural. Para organização das análises, subdividiu-se essa seção em três tópicos. No primeiro, foram apresentados os sujeitos participantes da pesquisa, a partir dos dados obtidos nos questionários.

No segundo tópico, analisaram-se as expectativas dos(as) professores(as) em relação à presença do(a) psicólogo(a) na escola com dados coletados/produzidos a partir de oito questões subjetivas presentes no questionário online, com as quais os(as) professores puderam expressar os sentidos e significados a respeito da inserção do(a) psicólogo(a) na escola. Adiciona-se que também foram analisadas as experiências dos(as) professores(as) com relação à inserção do(a) psicólogo(a) na escola; explicitou-se o que de fato ocorre, a partir da visão dos(as) professores(as) e o que eles(as) esperam, ou seja, suas expectativas em relação à atuação dos(as) profissionais psicólogos(as) na escola. Com isso, destaca-se que as discussões desta dissertação foram feitas, principalmente, a partir dos dados obtidos nas entrevistas.

Ao final desta pesquisa, serão apresentadas algumas conclusões a partir das discussões construídas, cujo foco aborda as versões dos(as) professores(as) sobre a inserção do(a) psicólogo(a) na escola, conforme o fluxograma da pesquisa (Figura 1).

Figura 1: Fluxograma da pesquisa



Fonte: (FREITAS, 2022).

1. PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: APONTAMENTOS ACERCA DE UMA RELAÇÃO

Neste capítulo será apresentado um levantamento acerca da relação da Psicologia e Educação em teses, dissertações e artigos produzidos no âmbito nacional e, em seguida, realizar-se-á um breve percurso sobre a história da Psicologia Escolar/Educacional no Brasil, incluindo suas vertentes e as mudanças ocorridas até a implementação da Lei nº 93.135/2019, a qual insere os(as) psicólogos(as) e assistentes sociais nas escolas.

1.1 A Inserção da Psicologia Escolar/Educacional na Educação Básica: contribuições das produções científicas no período de 2010 a 2020

Para iniciar a pesquisa a respeito da visão do(a) professor(a) acerca da inserção do(a) psicólogo(a) escolar/educacional, há a necessidade de conhecer as pesquisas científicas na área, principalmente no Brasil. Optou-se por realizar um levantamento de teses, dissertações e artigos, em busca de investigações sobre essa temática que tivessem a mesma fundamentação teórica que a desta subscritora: a Psicologia Histórico-Cultural.

Esta seção apresenta o mapeamento dessas produções encontradas no banco de dados do Portal Brasileiro de Acesso Aberto à Informação Científica (OASISBR), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), referendado por OASIS/IBICT, no período de 2010 a 2020. Os acessos ao referido portal foram realizados nos anos de 2020 e 2021. Este levantamento contribui para construção desta pesquisa, no qual se pode identificar as possibilidades que oferecem o conjunto dos debates do campo e as lacunas que merecem maiores aprofundamentos sobre o tema deste estudo. (FERREIRA, 2002).

A partir da identificação e interação com as produções científicas, o pesquisador poderá analisar as tendências teóricas e metodológicas dos trabalhos realizados em diferentes contextos, e, responder [...] “além das perguntas ‘quando’, ‘onde’ e ‘quem’ produz pesquisas num determinado período e lugar, àquelas questões que se referem a ‘o quê’ e ‘o como’ dos trabalhos” (FERREIRA, 2002, p. 265).

Para a realização do mapeamento no banco de dados OASIS/IBICT, foram utilizados os seguintes descritores/palavras-chave: “Psicologia Escolar”, “Histórico-Cultural” e “Professor”. Romanovski (2002) explica que a função dos descritores é otimizar o processo de levantamento de dados, buscando a localização das produções que se aproximem da pesquisa que está sendo proposta.

Com estes descritores foram encontrados 78 trabalhos, sendo 24 dissertações, 17 teses e 37 artigos. No processo de identificação das pesquisas pertinentes ao tema deste estudo, foram selecionadas 10 dissertações, 6 teses e 3 artigos, contabilizando 19 produções científicas.

Com isso, foram encontrados trabalhos que discutem a relação do(a) psicólogo(a) com a escola em diferentes perspectivas, tais como a sua atuação, formação, sentido e significado dos(as) professores(as) sobre a relação entre a Psicologia e a Educação, aprendizagem, dificuldades de aprendizagem, queixas escolares, avaliação na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, medicalização e patologização. Os temas abordados referem-se à área da Educação Básica e à Superior.

Os trabalhos foram sistematizados e organizados em quatro eixos, de acordo com os assuntos principais, a saber: Eixo 1: Atuação do(a) psicólogo(a) escolar/educacional; Eixo 2: Avaliação das dificuldades acadêmicas na perspectiva histórico-cultural; Eixo 3: Sentido e Significado do(a) professor(a) sobre a atuação do(a) psicólogo(a) escolar na rede de educação básica e Eixo 4: Medicalização das dificuldades de aprendizagem.

Eixo 1: Atuação do(a) psicólogo(a) escolar/educacional na rede de educação básica

Na Tabela 1, apresentam-se os cinco trabalhos que se referem à atuação do(a) psicólogo(a) no ambiente escolar.

Tabela 1 - Atuação do(a) psicólogo(a) escolar/educacional

Referência	Título	Objetivo	Público investigado
Zavadski e Facci (2012) (Artigo)	A atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior e a formação de professores.	Analisar a compreensão dos mesmos sobre a relação desenvolvimento e aprendizagem e trabalho do psicólogo escolar.	Professores

Referência	Título	Objetivo	Público investigado
Lima (2017) (Tese)	A atuação do psicólogo escolar na promoção da atividade de estudo: interfaces com a escola e com a família.	Propor princípios para a atuação do psicólogo escolar, no contexto do ensino fundamental, visando promover a atividade de estudo, considerando principalmente as relações escolares e familiares.	Psicólogos
Firbida (2012) (Dissertação)	A formação do psicólogo no Estado do Paraná para atuar na escola.	Verificar como está ocorrendo o processo de formação dos psicólogos para atuarem na educação, no Estado do Paraná, via a análise de conteúdos, ementas, objetivos das disciplinas que trabalham com a formação do psicólogo escolar/educacional, bem como das entrevistas realizadas com coordenadores dos cursos ou professores da área escolar/educacional.	Coordenadores e professores
Oliveira (2011) (Dissertação)	A atuação da psicologia escolar na educação superior: proposta para os serviços de psicologia.	A pesquisa foi estruturada em dois estudos, um realizado no contexto brasileiro e outro no contexto português, tendo ambos contemplado as etapas de Mapeamento dos Serviços de Psicologia e de Mapeamento da atuação dos psicólogos escolares.	Psicólogos
Bray (2015) (Tese)	Psicólogos na rede particular de ensino: possibilidades, limites e superações na atuação.	Analisar modos de inserção de psicólogos que atuam em escolas particulares, tomando o materialismo histórico-dialético enquanto base interpretativa de análise.	Coordenadores pedagógicos, professores e psicólogos

Fonte: FREITAS (2022).

Os trabalhos selecionados no eixo 1 abordam sobre a atuação, formação e propostas para os(as) psicólogos(as) no contexto escolar. Neste sentido, serão destacados alguns pontos relevantes das produções pertinentes à temática do objeto desta pesquisa.

O artigo de Zavadski e Facci (2012), intitulado “A atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior e a formação de professores”, tem como base epistemológica a Psicologia Histórico-cultural e discorre sobre a atuação do(a) psicólogo(a) escolar/educacional em uma categoria de ensino específica: o ensino superior. No artigo, enfatizou-se a importância do(a) psicólogo(a) escolar/educacional para a formação de conceitos, contribuindo para que o(a) professor(a) possa entender sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem dos alunos e alunas nos cursos de ensino superior.

Foram realizadas vinte entrevistas com professores e professoras do ensino superior de uma Instituição de Ensino Superior (IES) no ano de 2009. As autoras buscaram entender como estes(as) professores(as) entendiam a relação do

desenvolvimento e da aprendizagem articuladas com a atuação do(a) psicólogo(a) no contexto escolar. Elas destacam a relevância de estudar a PHC para a compreensão do psiquismo dos sujeitos e suas relações no contexto escolar, e a importância de compreender que a intervenção da psicologia escolar e educacional na formação dos(as) professores(as) contribui para o desenvolvimento e apropriação dos alunos.

Nesse sentido, Zavadski e Facci (2012) destacam que, em relação ao psicólogo escolar:

Entendemos que sua intervenção pode ser mais ampla, trabalhando em nível institucional, colaborando na elaboração de diretrizes para a formação universitária, por exemplo, ou ampliando ainda mais seu trabalho, no sentido de colaborar na elaboração de políticas educacionais. Este desafio é muito grande (p. 18).

As autoras destacam ainda que quanto maior a intervenção psicológica e pedagógica, maior a aprendizagem desses sujeitos. O artigo possibilita contribuir para que os(as) professores(as) percebam o quanto o conhecimento psicológico é importante, tanto na transmissão quanto na apropriação dos conhecimentos, oportunizando aos citados, maior desenvolvimento de sua capacidade intelectual. Nesta perspectiva, Lima (2017) propôs, em sua tese, os princípios para a atuação do(a) psicólogo(a) escolar/educacional no contexto do Ensino Fundamental, visando promover a atividade de estudo e as relações entre escolares e seus respectivos familiares. De acordo com o autor, a consideração e promoção da atividade principal dos(as) estudantes, adquire uma dimensão orientadora para a atuação em Psicologia Escolar/Educacional que efetivamente colabore para que a escola atinja suas finalidades humanizadoras.

No que diz respeito à forma da atuação do(a) psicólogo(a), a promoção de ações de estudo junto aos sujeitos que estão inseridos na escola (profissionais da educação, familiares e estudantes) foi identificada, pelo autor, como importante via para fortalecer o protagonismo desses sujeitos, principalmente quando cita que “como estratégia potente para a articulação da intervenção do psicólogo no contexto escolar identificou-se a constituição de coletivos que envolvam profissionais da escola, familiares e estudantes” (LIMA, 2017, p. 10).

Em acréscimo às discussões mencionadas, Firbida (2012) debate na tese “A formação do psicólogo no Estado do Paraná para atuar na escola”, reflexões sobre o processo de formação dos(as) psicólogos(as) para atuação na educação do Estado do

Paraná. A autora analisou conteúdos, ementas e objetivos das disciplinas que trabalham com a formação do(a) psicólogo(a) escolar/educacional, e realizou entrevistas com coordenadores(as) dos cursos e professores(as) da área escolar. Apresentou também o desenvolvimento histórico da psicologia escolar e educacional no Brasil, fazendo relação com a configuração da formação do psicólogo escolar no Estado do Paraná. Por meio destas análises há ênfase da formação voltada para a área clínica, deixando uma lacuna para a formação do profissional no contexto educacional.

Já em seu trabalho científico, Oliveira (2011) teve como objetivo investigar a atuação da psicologia escolar em Instituições de Educação Superior. Especificamente, o autor propôs algumas práticas possíveis para esses(as) profissionais:

(a) compor um panorama dos Serviços de Psicologia em IES do Brasil e de Portugal; (b) mapear e analisar a atuação de psicólogos escolares em instituições do Distrito Federal (DF) e de Portugal; (c) investigar experiências diferenciadas de atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior; (d) acompanhar a atuação de um psicólogo escolar em uma IES do DF; e (e) elaborar uma proposta de criação e estruturação de Serviços de Psicologia na Educação Superior. (p. 6).

O autor ainda acrescenta que:

Os resultados da tese indicaram as diferenças entre Brasil e Portugal com relação as estruturas e serviços havendo alguns mais dedicados ao apoio psicológico aos discentes, em uma perspectiva individual e remediativa de intervenção, e outros orientados para ações coletivas de formação e de desenvolvimento de competências com os estudantes, acolhimento a calouros e apoio à transição para o mercado profissional. Realizam também assessoria aos professores e coordenadores de curso e colaboram com órgãos e unidades da instituição. Comparecem nos discursos e práticas dos psicólogos escolares o foco em ações preventivas e institucionais. Com base nestes resultados, apresentou-se uma proposta de criação e estruturação para os Serviços de Psicologia na Educação Superior que representa um esforço de consolidação e legitimação do trabalho da Psicologia Escolar no Sistema de Educação Superior. (idem, p. 6).

Menciona-se que a tese de Bray (2015), intitulada “Psicólogos na rede particular de ensino: possibilidades, limites e superações na atuação”, investiga como os(as) psicólogos(as) estão inseridos(as) nas escolas da rede privada de ensino. Foram entrevistados dez psicólogos(as) e cinco coordenadores(as) e diretores(as) de escolas privadas. A maioria dos psicólogos foi computada como sendo do sexo masculino, formados em instituições particulares de ensino, com idade entre 40 e 50 anos, e o tempo de serviço variando entre 5 a 30 anos, contrariando as tendências de gênero do público da

profissão que é composta, em sua grande maioria, por profissionais do sexo feminino, sendo que de um total de 415.864 Psicólogos(as), 3.180 são do sexo feminino e 430 do sexo masculino, conforme as informações do Conselho Federal de Psicologia (CFP)².

Segundo Bray (2015), os desafios recaem sobre a modalidade de contratação, que ao retirar o caráter específico da psicologia escolar e educacional, delimita um outro campo de atuação mais diretamente centrado em interpretações e práticas de cunho pedagógico e individual, historicamente presentes nas atribuições do(a) orientador(a) educacional.

Neste eixo observou-se que os trabalhos destacaram a relevância do(a) psicólogo(a) escolar/educacional atuar de forma crítica e a importância de compreender que a intervenção da Psicologia Escolar/Educacional na formação dos(as) professores(as) contribui para o desenvolvimento e apropriação de conhecimento dos alunos e alunas, abrindo possibilidades de superação e mudança nas ações/práticas para uma compreensão institucional de produção do conhecimento, visando garantir as finalidades da escola, seja ela da rede pública ou da rede privada de ensino.

Eixo 2: Avaliação das dificuldades acadêmicas na perspectiva histórico-cultural

No segundo eixo, foram agrupados os trabalhos que abordam os seguintes temas: dificuldade de aprendizagem, queixa escolar e avaliação na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Foram selecionadas 2 artigos, 4 dissertações e 1 tese, perfazendo o total de 7 produções acadêmicas, conforme está apresentado na Tabela 2.

Tabela 2 - Dificuldade de aprendizagem, queixa escolar e avaliação na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural

Referência	Título	Objetivo	Público Investigado
Tessaro, Facci e Ribeiro (2014) (Artigo)	A compreensão dos professores sobre as dificuldades no processo de escolarização: análise com pressupostos vygotskianos	Apresentar a compreensão de professores sobre as dificuldades encontradas no processo de escolarização e o relato que fazem sobre o enfrentamento dessas dificuldades em uma cidade do Norte do Paraná	Professores

² Estas informações estão disponíveis no site: <http://www2.cfp.org.br/infografico/quantos-somos/> capturada no dia 11 de fevereiro de 2022.

Referência	Título	Objetivo	Público Investigado
Moura e Facci (2016) (Artigo)	A atuação do psicólogo escolar no ensino superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar	Analisar a atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior e o posicionamento que este profissional assume diante do fracasso escolar, a partir dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural	Psicólogos
Aiache (2015) (Dissertação)	Avaliação psicoeducacional na perspectiva de professores: um estudo a partir da teoria histórico-cultural	Investigar, junto a professores dos anos iniciais do ensino público fundamental, qual sua concepção sobre a avaliação psicoeducacional	Professores
Santos (2014) (Dissertação)	Entraves na construção da leitura e escrita: subsídios à psicologia escolar	Investigar situações de entraves na construção da leitura e escrita de alunas/os observadas/os nos anos finais do ensino fundamental, com vistas a promover reflexões que subsidiem a atuação da/o psicóloga/o escolar	Alunos
Libâneo (2015) (Dissertação)	Práticas exitosas em psicologia escolar: indicadores da atuação na cultura do sucesso	Apresentam-se, nessa pesquisa, as práticas exitosas como atividades inerentes à cultura do sucesso e como materialidades que possibilitam aos profissionais da Psicologia Escolar concretizar essa cultura nos espaços educativos	Psicólogos
Caldas (2010) (Tese)	Recuperação escolar: discurso oficial e cotidiano educacional - um estudo a partir da psicologia escolar	Propõe-se a discutir a recuperação escolar enquanto estratégia pedagógica de apoio e auxílio aos alunos que não aprendem, tomando como referencial teórico a Psicologia Histórico-Cultural. Como principais objetivos desta pesquisa destacam-se: a) estabelecer uma análise crítica, a partir dos conceitos da psicologia escolar	Professores, alunos, pais
Moura (2015) (Dissertação)	A atuação do psicólogo escolar no ensino superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar	Analisar a atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior e o posicionamento que este profissional assume diante do fracasso escolar neste nível de ensino, a partir dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural	Psicólogos

Fonte: FREITAS (2022).

O artigo de Tessaro, Facci e Ribeiro (2014), intitulado “Compreensão dos professores sobre as dificuldades no processo de escolarização: análise com pressupostos

Vygotskianos”, apresentou a compreensão dos(as) docentes a respeito das dificuldades encontradas, relacionadas ao processo de escolarização dos alunos e alunas. Para o estudo, foram realizadas entrevistas com trinta professores e professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os(as) autores(as) concluíram que os(as) estudantes vivem em uma sociedade excludente, em que não são socializados os bens materiais e culturais de forma igualitária, associada a uma visão culpabilizante e individualizadora das dificuldades de aprendizagem. Destacaram também a necessidade de se propor mediações diferenciadas para que todos os alunos usufruam do conhecimento.

O artigo de Moura e Facci (2016), intitulado “Atuação do psicólogo escolar no ensino superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar”, analisou a atuação do(a) psicólogo(a) escolar/educacional diante do fracasso escolar. As autoras explicam que a atuação “do psicólogo escolar no Ensino Superior deve buscar a superação dos modelos tradicionalmente adotados pautados na culpabilização, fragmentação e individualização do fracasso escolar, efetivando práticas que busquem a emancipação dos indivíduos”. (p. 1).

O terceiro trabalho do eixo diz respeito à dissertação de Aiache (2015), intitulada “Avaliação psicoeducacional na perspectiva de professores: um estudo a partir da teoria histórico-cultural”. Trata-se de uma pesquisa que, em um primeiro momento, foi bibliográfica e buscou articular a história da Psicologia com a prática da avaliação psicoeducacional, identificando como está se inseriu no contexto escolar. Em um segundo momento, a autora apresenta como as dificuldades de escolarização são produzidas na escola, tentando desmitificar as percepções acerca da queixa escolar, buscando, com isso, entender o processo de desenvolvimento psíquico da criança, a partir dos principais pressupostos da PHC, que compreende o homem em sua dimensão histórica e cultural. Como mostra Aiache (2015):

Os resultados permitiram compreender que as participantes da pesquisa entendem a avaliação psicoeducacional como um processo que identifica a dificuldade apresentada pelo aluno, diagnosticando o problema. A expectativa das professoras é a de que a avaliação auxilie o aluno em sua dificuldade, solucionando-a, retornando para a sala de aula em condições de iniciar o aprendizado. Por outro lado, também esperam que a avaliação oriente o professor em seu trabalho e reivindicam a presença do psicólogo no cotidiano da escola. Há ainda, a expectativa que se encaminhe os alunos para as salas de recursos multifuncionais ou de educação especial. Com relação ao motivo que leva as professoras a encaminharem, a dificuldades de aprendizagem do aluno e os problemas de comportamento foram os mais citados. No que se refere a intervenções realizadas com o aluno antes de encaminhá-lo à avaliação, a maioria das professoras relataram não realizarem nenhuma intervenção

diferenciada com este aluno. Sobre as intervenções realizadas com o aluno após o processo de avaliação psicoeducacional, a maioria das professoras declarou não desistir de seus alunos e continuar a tentar ensiná-los, procurando colocar em prática o que foi proposto pelos profissionais. A partir da análise das entrevistas com as professoras, observamos que, embora o entendimento seja que a avaliação psicoeducacional constitui-se para fins diagnósticos, as docentes esperam que essa avaliação as auxilie em sua prática pedagógica com o aluno, ajudando-as a lidar com as dificuldades que seu aluno apresenta (p. 8).

Outro trabalho desse eixo, a dissertação de Santos (2014), analisou as situações de entraves na construção da leitura e escrita de alunos(as) observados(as) nos anos finais do Ensino Fundamental, com o objetivo de promover reflexões para auxiliar na atuação do(a) psicólogo(a) escolar/educacional. A autora cita que se fundamenta nas abordagens histórico-cultural e sociocultural construtivista, as quais são de matrizes epistemológicas antagônicas, pertencente à uma leitura e interpretação recorrente no Brasil, alinhadas com a perspectiva neoliberal. Nessa perspectiva, Duarte (2011) argumenta que:

As aproximações entre as ideias vigotskianas e as ideias neoliberais e pós-modernas não pode ser efetuada sem um grande esforço para descaracterizar a psicologia deste autor soviético, desvinculando-a do universo filosófico marxista e do universo político socialista. Esse esforço é realizado de diferentes maneiras, das quais podemos destacar duas que, embora distintas, não são necessariamente excludentes: 1) aproximação entre a teoria vigotskiana e a concepção psicológica e epistemológica interacionista-construtivista de Piaget; 2) interpretação da teoria vigotskiana como uma espécie de relativismo culturalista centrado nas interações linguísticas intersubjetivas, bastante a gosto do niilismo pós-moderno (p. 2).

Na produção de Santos (2014), disserta-se que as concepções dos sujeitos participantes da pesquisa estão carregadas de concepções naturalizantes sobre a relação da construção da leitura e da escrita e que a psicologia escolar/educacional pode auxiliar na construção deste processo adotando-se uma perspectiva crítica.

Libâneo (2015), em sua dissertação intitulada “Práticas exitosas em psicologia escolar: indicadores da atuação na cultura do sucesso”, objetivou compreender as ações inerentes à cultura do sucesso nas práticas educativas e identificar como esses(as) psicólogos(as) escolares e educacionais possibilitam que tal cultura aconteça no espaço escolar. A pesquisa foi realizada com oito psicólogas escolares das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA), da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), por meio de entrevistas e observações em campo. De acordo com a autora, a pesquisa pretendeu impactar a formação e a prática do profissional da psicologia

escolar, assim como as políticas públicas de modo que acontecesse a promoção da emancipação do sujeito. As práticas exitosas são constituídas por diversos aspectos que envolvem o planejamento, desenvolvimento e a avaliação das ações. Houve sucesso relacionado às questões de interdependência e no que tange à dinâmica nas mediações ocorridas na escola.

Na pesquisa de Caldas (2010) discutiu-se a recuperação escolar destinada aos alunos e alunas que não aprendem. O trabalho objetivou fazer uma análise crítica a respeito dos conceitos da psicologia escolar e educacional, sobre a trajetória histórica da implantação de programas de recuperação na rede pública de São Paulo e concepções de aprendizagem subjacentes, assim como a compreensão dessas práticas relacionadas aos sentidos dos pais e educadores, pais e alunos. A autora expõe que “foi consensual entre os participantes da pesquisa a concepção sobre a fragilidade e descrédito da função da recuperação, apontando o esvaziamento do sentido dessa prática pedagógica para todos os seus atores: professores, gestores, pais e alunos” (p. 8), e destaca que:

Esta pesquisa põe-se como mais uma denúncia na direção da luta por educação de qualidade na escola pública brasileira e um anúncio da possibilidade de que a recuperação paralela e a recuperação contínua, propagadas pelos discursos oficiais como soluções, deem lugar a outro processo que a autora se aventura a denominar de aprendizagem contínua, buscando por meio da mediação superar as dificuldades e possibilitar o desenvolvimento dos alunos dentro dos espaços das salas de aula regulares, não em espaços à parte, como as classes de recuperação. (idem).

Por fim, Moura (2015) apresenta “A atuação do psicólogo escolar no ensino superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar”. Este trabalho teve como objetivo analisar a atuação do(a) psicólogo(a) escolar e educacional no Ensino Superior e o posicionamento destes(as) profissionais diante ao fracasso escolar. Como conclusão, foi proposta a atuação do(a) psicólogo(a) escolar/educacional que visasse a contemplação das relações a respeito do processo de ensino e aprendizagem, registrando a importância destes(as) profissionais em conhecer as teorias, porque as condições em que se encontra este público são decisivas em relação à apropriação ou não do conhecimento da emancipação dos sujeitos.

Nesse eixo, observou-se que os trabalhos enfatizam a preocupação com os processos de ensino e aprendizagem e ressaltam que a função social da escola é garantir que estes ocorram de modo que todos os(as) estudantes tenham acesso aos

conhecimentos produzidos pela humanidade, tornando-se um sujeito integral, ativo e social, que seja capaz de atuar em seu meio, culminando em processos de transformação social significativos.

Diante disso, o(a) psicólogo(a) escolar/educacional, sob uma perspectiva crítica, deve contribuir com o desenvolvimento de uma práxis que vise à transformação da realidade da qual participa. Em relação à avaliação psicoeducacional, todos os trabalhos apontam para a necessidade de construir subsídios sobre a dinâmica da aprendizagem em colaboração com o professor e demais envolvidos com a escolarização dos estudantes em situação de dificuldades escolares. Neste sentido, há que se estudar novas formas de organização do currículo e do trabalho pedagógico.

O(a) psicólogo(a) escolar e educacional, nesse sentido, atua na análise e intervenção no contexto específico e geral dos processos educativos na escola, assim como as determinações histórico-políticas encontradas nesse percurso. Dentre as principais áreas de estudo, no contexto escolar, destacam-se as contribuições nos processos de ensino e aprendizagem, estudos relacionados ao desenvolvimento humano, práticas educativas, auxílio na elaboração e implementação de políticas públicas, dentre outras práticas.

A escola, sob esse viés, apresenta-se “como um campo de atuação do psicólogo, na medida em que este profissional se compromete com a tarefa de construir um processo educacional no qual sejam favorecidos os processos de humanização” (MARCON, PRUDÊNCIO e GESSER, 2016, p. 292).

Eixo 3: Sentido e Significado do(a) professor(a) sobre a atuação do(a) psicólogo(a) escolar/educacional na rede de Educação Básica

Para o eixo 3, foram classificados trabalhos que investigam os sentidos e significados do(a) professor(a) sobre a presença do(a) psicólogo(a) escolar/educacional nas redes de educação básica. Ao todo, foram dois trabalhos, sendo uma dissertação e uma tese, conforme os dados no Tabela 3.

Tabela 3: Sentido e Significado do(a) professor(a) sobre a Psicologia Escolar/Educacional

Referência	Título	Objetivo	Público Investigado
Asbahr (2011) (Tese)	Por que aprender isso, professora? Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural	Investigar o processo de atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo de estudantes do Ensino Fundamental	Alunos
Paula (2015) (Dissertação)	Educação e Psicologia: representações sociais de professores na rede pública A minha pesquisa abordagem das representações sociais	A dissertação registra os resultados de investigação sobre as Representações Sociais encontradas entre os professores efetivos na rede pública, a respeito das relações entre Educação e Psicologia no contexto escolar Na pesquisa procuramos compreender o que pensam os professores da educação básica sobre o papel da Psicologia Escolar e Educacional, também dos psicólogos, na rotina escolar.	Professores

Fonte: FREITAS (2022).

A tese de Asbhar (2011), intitulada “Por que aprender isso, professora? Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural”, foi realizada com estudantes da quarta série do Ensino Fundamental e objetivou investigar o que pensam os alunos e alunas (sentido) e sua motivação com relação à atividade de estudo. Foram realizadas entrevistas e grupos focais. Como resultado, a autora defende a tese de que, para que a criança aprenda de forma significativa, as ações de estudo precisam ter um sentido pessoal que correspondam aos motivos e aos significados sociais destes sujeitos, voltados para a emancipação humana através da mediação.

A dissertação de Paula (2015) intitulada “Educação e Psicologia: representações sociais de professores na rede pública”, teve como objetivo compreender o que pensam os(as) professores(as) da Educação Básica sobre o papel da psicologia escolar e educacional, e da inserção desses(as) profissionais na rotina escolar, ou seja, assemelha-se ao objeto de estudo desta pesquisa, mas se difere em relação à base epistemológica adotada, uma vez que está fundamentada em Moscovici, na Teoria das Representações Sociais. À vista disso, Paula (2015) explica que:

A iniciativa toma por base a tramitação do projeto de lei que determina a inserção de psicólogos e assistentes sociais na rede pública de educação em todo o país (PLC 3688/2000). Caracterizou-se como pesquisa básica e exploratória, com o intuito de colaborar no debate sobre a presença do psicólogo nas unidades escolares. (p. 8).

O estudo foi realizado em duas etapas: questionários com professores e professoras da rede pública da cidade de Uberaba – MG, e entrevistas semiestruturadas registradas através de discursos, identificando as representações sociais envolvidas nos processos de estudo em questão. A autora pretendeu responder a duas questões norteadoras: qual o perfil destes(as) professores(as) que atuam na Educação Básica e qual a visão deles em relação a intersecção entre Educação e Psicologia, buscando compreender o que pensam tais profissionais sobre o papel da psicologia na escola.

Os trabalhos indicaram que mais da metade dos professores e professoras já trabalharam com psicólogos(as) que atuaram em escolas e quase todos consideraram relevante a presença deste profissional para mediar os conflitos no contexto escolar e lidar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos(as) e possibilitar os enfrentamentos dos problemas na vida cotidiana.

Soma-se a esta compreensão, considerada tradicional e acrítica, que a função do(a) psicólogo(a) escolar e educacional seria a de fiscalizar o trabalho docente e consequentemente adotar práticas remediativas na resolução das questões escolares, demonstrando com isso, que há a necessidade de proporcionar condições para mudar a compreensão sobre o trabalho deste profissional no campo da Educação Básica.

Eixo 4: Medicalização das dificuldades de aprendizagem

O eixo 4 reúne um conjunto de trabalhos que discutem as práticas medicalizantes sobre os(as) estudantes que estão em situação de dificuldades escolares. Com este tema, foram encontrados 5 trabalhos, sendo 3 dissertações e 2 teses.

Tabela 4: Medicalização das dificuldades de aprendizagem

Referência	Título	Objetivo	Público Investigado
Suzuki (2012) (Dissertação)	A medicalização dos problemas de comportamento e da aprendizagem: uma prática social de controle	Compreender os efeitos da medicalização dos alunos no cotidiano da escola. Mais especificamente, objetivou-se investigar os efeitos do processo de medicalização de alunos que apresentam comportamentos considerados inadequados pela equipe escolar	Alunos
Siebert (2017) (Dissertação)	As concepções e práticas de psicólogos escolares e clínicos referentes ao processo de ensino aprendizagem de crianças diagnosticadas com TDAH	Compreender as concepções e práticas, de psicólogos escolares e clínicos, relativas ao processo de diagnóstico e acompanhamento de crianças diagnosticadas com TDAH	Psicólogos
Souza (2013) (Tese)	O estudante (in)visível na queixa escolar visível: um estudo sobre a constituição do sujeito na trajetória escolar	Estudo sobre os sentidos produzidos pela criança/estudante com queixa escolar, no seu processo de escolarização, tendo como referência os pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, da Psicologia Escolar Crítica, e dos estudos vinculados ao Fórum sobre a Medicalização da Educação e da Sociedade	Crianças e estudantes
Lara (2013) (Tese)	No meio do caminho tinha uma pedra: reducionismos psicológicos na produção de conhecimento científico sobre formação de professores	Compreender como se expressa o vínculo entre os problemas pedagógicos e a Psicologia na produção de conhecimento científico sobre formação de professores e avaliar quais elementos dos resultados das pesquisas selecionadas, em sua relação com a Psicologia, podem contribuir para o desenvolvimento de experiências formativas presentes em processos de formação opondo-se à pseudoformação	Análise de teses de psicólogos
Firbida (2017) (Dissertação)	A formação do psicólogo e a medicalização das dificuldades de aprendizagem	Analisar a medicalização relacionada a dificuldade de aprendizagem	Alunos

Fonte: FREITAS (2022).

Aqui, foram selecionadas três dissertações e duas teses que se aproximam do tema estudado, os quais criticam a perspectiva clínica, biologizante, centrada no sujeito e voltada para a patologia e medicalização dos sujeitos, oferecendo subsídios para a atuação do(a) psicólogo(a) escolar/educacional para avançar na superação das dificuldades que os estudantes encontram em seu processo de aprendizagem.

A dissertação de Suzuki (2012), com o título “A medicalização dos problemas de comportamento e da aprendizagem: uma prática social de controle”, teve como objetivo a compreensão dos efeitos da medicalização dos alunos e alunas, no contexto escolar. Mais especificamente, investigou os efeitos dessa medicalização nos alunos(as) com problemas e dificuldades de comportamento. Os resultados mostraram, segundo a autora, que prevalecia uma compreensão naturalizante do desenvolvimento do psiquismo humano na escola. Acreditava-se que o aluno medicado conseguiria se concentrar mais, fazer as atividades em sala de aula, e passaria a produzir de forma satisfatória.

A pesquisadora questiona as consequências do processo de medicalização para a infância e faz uma reflexão sobre o uso de medicamentos para amenizar os problemas sociais a curto prazo, buscando alternativas para a solução dos problemas comportamentais no espaço escolar; aponta também a contradição sobre a função docente na superação destas situações, uma vez que, ao assumir práticas medicalizantes, nega a sua função educativa no processo de aprendizagem e desenvolvimento do(a) estudante.

No que diz respeito à dissertação de Siebert (2017), intitulada “As concepções e práticas de psicólogos escolares e clínicos referentes ao processo de ensino aprendizagem de crianças diagnosticadas com TDAH”, objetivou-se a compreensão das concepções e práticas de psicólogos(as) escolares e clínicos, relacionadas ao processo de diagnóstico e acompanhamento de crianças diagnosticadas com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH.

Em relação ao trabalho do psicólogo clínico, Siebert (2017) explica que se destaca a necessidade de visitar a escola e a relevância de conhecer o comportamento da criança e das relações que se estabelecem nesse contexto. Além disso, entende que o clínico tem a possibilidade de conhecer os processos subjetivos da família e da criança de forma mais profunda.

Ainda sobre o tema, Souza (2013) partiu do pressuposto de que o processo de constituição humana se dá por meio de mediações e situações sociais de desenvolvimento humano. O foco de sua investigação foram as vivências das crianças no espaço da escola

e da família; propôs o diálogo com o estudante e não sobre ele. O estudo demonstrou que sucessivas experiências de humilhação, repetência, exclusão e medicalização têm produzido sofrimento, além, também, de ter atribuído sentidos às histórias de pouco sucesso escolar.

Lara (2013), em sua tese intitulada “No meio do caminho tinha uma pedra: reducionismos psicológicos na produção de conhecimento científico sobre formação de professores”, buscou compreender como se expressa o vínculo entre os problemas pedagógicos e a Psicologia na produção de conhecimento científico sobre a formação de professores e professoras. Nesse trabalho, a autora avaliou quais elementos dos resultados das pesquisas selecionadas, em sua relação com a Psicologia, podem contribuir para o desenvolvimento de experiências formativas presentes em processos de formação, opondo-se à pseudoformação.

A autora concluiu que “a crítica à pseudoformação não se estrutura a partir de conceitos psicológicos, já que as possibilidades de formação são determinadas objetivamente e não subjetivamente” (p. 8). Destacou ainda que apenas uma Psicologia Geral, cuja finalidade seja os processos educativos e suas dimensões pedagógicas, pode subsidiar a preparação dos(as) profissionais para exercerem o magistério.

Já Firbida (2017) pesquisa a “Formação do psicólogo e a medicalização das dificuldades de aprendizagem”. A pesquisadora constata que atualmente, na área educacional há um crescente número de crianças medicalizadas. Em sua pesquisa buscou desvelar este fenômeno da patologização e analisar de forma crítica, verificando junto aos cursos de graduação em psicologia de que forma os alunos estão sendo instruídos a lidar com a medicalização fundamentado no materialismo histórico-dialético. A análise dos resultados indicou que predomina uma postura crítica sobre a medicalização, preocupada em romper com o modelo patologizante, e um predomínio da abordagem da Psicologia Histórico-Cultural entre os profissionais entrevistados. Por outro lado, constatou-se, na análise do fenômeno, uma aproximação com a medicação. Em uma das instituições participantes verificou-se que é na área clínica e institucional que a medicalização é abordada.

No que se refere ao objeto de estudo desta dissertação, encontrou-se um trabalho que se aproxima do tema pesquisado, no entanto, foi fundamentado na perspectiva da Teoria das Representações Sociais, o que sugere a necessidade de se aprofundar sobre as versões dos(as) profissionais que atuam no campo da educação a respeito da inserção do

psicólogo nas instituições escolares, uma vez que esta inserção tem sido alvo de debates contraditórios e tensos no processo de regulamentação da Lei nº 13.935/2019 nos diferentes estados brasileiros.

O conjunto da produção acadêmica apresentada é uníssono quanto às críticas à perspectiva medicalizante da compreensão dos fenômenos escolares, a qual tributa ao estudante e respectivas famílias as causas dos problemas de aprendizagem. Deste modo, pode-se encontrar fundamentos na perspectiva histórico-cultural subsídios para atuação dos profissionais no campo da Educação, teoria esta que vincula às relações dialéticas com as condições históricas e objetivas de vida dos psicólogos em relação aos estudantes nos processos de ensino-aprendizagem.

As opiniões se dividem entre aqueles que entendem que este profissional deve ser incluído no sistema educacional sob uma perspectiva remediativa, o qual deverá ser remunerado com os recursos do campo da saúde. Há aqueles que advogam a presença dos(as) psicólogos(as) escolares no campo da educação, fundamentada em abordagens críticas e emancipatórias, considerando-o como profissionais desta área, e, portanto, deverão ser remunerados com os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).

No que se refere à função do(a) psicólogo(a) escolar e educacional na versão dos docentes, foi encontrado um trabalho que pesquisou as representações sociais dos professores sobre a inserção deste profissional no contexto escolar. Paula (2015) afirmou que os participantes de seu estudo consideram que a presença do(a) psicólogo(a) na escola tem como função principal a mediação dos conflitos e sanar as dificuldades psicológicas dos alunos, auxiliando-os no enfrentamento dos problemas fora deste ambiente. Ela destacou a necessidade de construção de práticas colaborativas entre os(as) professores(as) e psicólogos(as) escolares/educacionais para romper a perspectiva medicalizante e remediativa dos problemas escolares.

Considerando os debates sobre a função deste profissional no ambiente escolar, esta pesquisa adensará as reflexões sobre as versões dos professores a respeito da inserção do(a) psicólogo(a) escolar/educacional na área da Educação, uma vez que ela será realizada em outro espaço que ainda não foi lócus de estudo sobre o tema em referência.

1.2 O Percurso da Psicologia Escolar/Educacional no Brasil

Para iniciar essa trajetória cabe reforçar a diferenciação entre a Psicologia Educacional e a Psicologia Escolar, pois ambas têm especificações dentro do campo da psicologia. Assim, a Psicologia Educacional no Brasil nasce como uma subárea de estudos da psicologia cuja finalidade é a de pesquisar as dificuldades de aprendizagem e o ensino. Klausmeier (1977) define que “a Psicologia Educacional lida com a identificação e a descrição de princípios de aprendizagem e de desenvolvimento humano, e condições de ensino relacionadas para aperfeiçoar práticas educacionais” (p. 21).

Já a Psicologia Escolar surge como um campo de aplicação dos conhecimentos dentro da Psicologia Educacional, ou seja, tem seu foco na escola e nas relações estabelecidas nela. Nesse âmbito, tem-se a conceituação de Checchia (2020) a respeito da Psicologia Escolar, bem como em relação à Psicologia Educacional:

É importante [...] esclarecer que [...] se deve questionar a polarização [...] entre Psicologia Escolar, tida como uma área voltada para a prática ou atuação do psicólogo, e Psicologia Educacional, destinada à teorização. É preciso problematizar a dicotomia entre a utilização do termo Psicologia Educacional, que poderia ser vista como necessariamente associada à centralidade de suas investigações no indivíduo, e a alusão à Psicologia Escolar, cuja designação implicaria em si a fundamentação teórica embasada em uma perspectiva crítica. Ao se nomear tal campo como Psicologia Escolar, este é compreendido em sua historicidade, de modo a abranger o processo de consolidação das tradicionais, bem como de seu questionamento, por meio do movimento crítico, além de se priorizar a articulação entre teoria e prática, consideradas indissociáveis nessa perspectiva. (p. 35-36).

Importante mencionar que antes mesmo da Psicologia ter sido reconhecida como ciência já existia uma relação entre si e a Educação. Nos colégios jesuítas já havia uma preocupação com o desenvolvimento infantil e com as dificuldades de aprendizagem. As primeiras escolas no Brasil foram criadas pelos Jesuítas para a catequização dos índios; crianças com problemas de escolarização no Brasil Colônia eram tratados com a expressão “meninos rudes”, ou seja, aos olhos dos catequizadores não tinham condições de aprender.

Durante o período de predomínio do ensino tradicional, a Psicologia Escolar estava atrelada à visão de que os problemas de aprendizagem estavam relacionados aos sujeitos: pais, alunos, crianças, professores, advindos do meio em que eles estavam

inseridos. Nesse formato de escola, não existia a preocupação com a melhoria ou adaptação das técnicas de ensino para que os(as) alunos(as) aprendessem.

Nas escolas normais, a nação brasileira teve sua cultura forjada pelos jesuítas e, segundo Antunes (2008a), a aprendizagem era controlada por prêmios e castigos e tinha como objetivo “moldar”, “dominar” as crianças aos propósitos dos colonizadores. Os educadores enviados ao Brasil com este objetivo, foram se responsabilizando, posteriormente, pela educação das elites.

Já no ensino secundário era abordado o estudo de faculdades psíquicas, tais como a inteligência e a vontade. Esses conteúdos eram encontrados em algumas disciplinas, tais como Filosofia, Pedagogia e Psicologia. Nesse sentido, Ferreira (1986) esclarece que:

Inicialmente, as contribuições da psicologia para a educação se restringiam aos estudos e pesquisas de diferenças individuais e do desenvolvimento da inteligência e da personalidade, que fundamentavam a classificação e a seleção de alunos. Atualmente, realizam-se inúmeros trabalhos na área de desenvolvimento humano (cognitivo, motos, moral, afetivo, linguagem, etc.), comportamento humano, relações humanas na escola e, principalmente, na área de aprendizagem e ensino. (p. 7).

A partir do século XIX, com o sistema econômico do capitalismo sendo difundido juntamente com as ideias de cunho liberais, várias ciências tiveram o intuito de adaptar o homem ao seu meio social, incluindo a Psicologia Escolar que foi encontrando espaço de atuação na área das ciências médicas (hospitais psiquiátricos, cursos de medicina), e na educação nas escolas normais destinadas à formação de professores e professoras.

No final do século XIX, a Psicologia passa a ser reconhecida como uma ciência autônoma, não mais sendo considerada como uma subárea da Filosofia e passa a se associar à Pedagogia, porém de forma interdependente. Essa época foi marcada pela valorização da construção do conhecimento científico.

Conforme Patto (1991), durante um longo período, permaneceu a ideia de que a prática do(a) psicólogo(a) escolar/educacional deveria estar pautada na avaliação psicológica por meio de instrumentos que medissem a capacidade dos alunos e alunas que possuíam problemas de aprendizagem, separando assim, categoricamente, os aptos dos não aptos.

Com o ideário positivista e o liberalismo adentrando no Brasil em meio ao ciclo do café, começaram a surgir as mudanças na sociedade brasileira. O positivismo tinha como princípio a busca pela objetividade, colocando como foco a neutralidade do

pesquisador em relação ao seu objeto de estudo. Os saberes psicológicos eram produzidos na educação e medicina através dos estudos das práticas nos hospícios, com assuntos referentes à histeria, epilepsia, alucinações mentais, dentre outros agravos de saúde.

Com os descontentamentos das camadas menos favorecidas por causa da crise econômica do café, juntamente a uma pressão de estudiosos da área da educação mais progressistas, surgiu o escolanovismo, que buscava um indivíduo novo para a sociedade. A base para a Psicologia e a ciência adotada era através de laboratórios, escolas normais e, em alguns então chamados hospícios, a criação de laboratórios de estudo de psicologia.

Patto (1991) disserta que a Psicologia, “aliada aos princípios da Escola Nova, transplantou para os grandes centros urbanos brasileiros a preocupação em medir estas diferenças e implantar uma escola que as levasse em consideração” (p. 54). Nas escolas se ampliou a preocupação com o acolhimento aos alunos e alunas com deficiências ou aqueles com problemas de aprendizagem, além da compreensão de que nem todos aprendem da mesma forma e no mesmo ritmo. Nesse viés, Saviani (2008) colabora ao citar que:

A partir das experiências levadas a efeito com crianças “anormais” é que se pretendeu generalizar procedimentos pedagógicos para o conjunto do sistema escolar. Nota-se, então, uma espécie de biopsicologização da sociedade, da educação e da escola. Ao conceito de “anormalidade biológica” construído a partir da constatação de deficiências neurofisiológicas se acrescenta o conceito de “anormalidade psíquica” detectada por testes de inteligência, de personalidade etc., que começam a se multiplicar. Forja-se, então, uma pedagogia que advoga um tratamento diferencial a partir da “descoberta” das diferenças individuais. Eis a “grande descoberta”: os homens são essencialmente diferentes; não se repetem; cada indivíduo é único. (p. 7).

Entre os anos 1930 e 1970, a articulação entre Psicologia e Educação passou por momentos de relação com o ensino teórico nos cursos de docência para normalistas, com a Psicometria, os conhecimentos biológicos e fisiológicos, a centralização no indivíduo, no desenvolvimento infantil e na investigação de situações relacionadas às crianças tidas como “anormais”.

Nos anos 1970, com o surgimento de uma Psicologia Institucional, começou a introdução de psicólogos e psicólogas nas instituições escolares, porém sem a apropriação da significação de suas funções. Então, começaram a acontecer as críticas relacionadas ao modo como a Psicologia Educacional estava sendo utilizada.

O tecnicismo surge no final da metade do século XX nos Estados Unidos e no Brasil a partir do golpe militar de 1964, inspirado nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Passa-se a designar a educação como objetiva e operacional, compreendendo que o trabalhador(a) deve se adequar ao seu processo de trabalho para garantir a máxima eficiência e que o produto é o resultado da forma como é organizado o processo. Segundo Saviani (2008), para a pedagogia tecnicista:

[...] o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. (p. 50).

No período da ditadura militar também foram feitas diversas críticas às produções da Psicologia no campo da Educação, surgindo assim um anseio pela construção de uma nova Psicologia Educacional, que visasse entender sua atuação dentro da escola, pensando em uma prática que levasse em consideração os processos de aprendizado das crianças.

Nesse contexto, a Psicologia da Educação no Brasil primeiramente se apresentou com práticas e discursos voltados à biologização, patologização e medicalização dos sujeitos, ou seja, não levando em consideração seu meio social. Sua função era medir através de testes, classificar e medicalizar os alunos e alunas quanto à sua capacidade de internalizar os conhecimentos.

Por conseguinte, o reducionismo biologizante e suas implicações é discutido por Collares e Moysés (2014):

A biologização, embasada em concepção determinista, em que todos os aspectos da vida seriam determinados por estruturas biológicas que não interagiriam com o ambiente, retira do cenário todos os processos e fenômenos característicos da vida em sociedade, como a historicidade, a cultura, a organização social com suas desigualdades de inserção e de acesso, valores, afetos etc. (p. 51-52).

O reducionismo focava os indivíduos em uma lógica patologizante, em que o foco se situa no orgânico e biológico. Embora seja uma das condições de existência do psicológico, essa lógica não supera a relevância das relações sociais como determinantes na constituição dos indivíduos. Esta versão foi alvo de debates dos anos 1990, quando

marcou uma fase na Psicologia Escolar que contou com publicações referentes à vida escolar e seus processos de escolarização, práticas educativas que faziam críticas às abordagens mencionadas. Registre-se que neste período a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP) e a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) surgiram para divulgar e congregar os pesquisadores(as) da área da Psicologia que produziam estudos e pesquisa destas temáticas.

Souza (2010), ao se referir à contribuição da Psicologia Escolar para a educação, expõe que é a de “explicitar os sentidos e significados das políticas públicas para aqueles que possuem o estatuto institucional de planejá-las, no âmbito do sistema educacional, e de implantá-las na vida diária escolar” (p. 141).

A concepção de que a Psicologia Educacional e Escolar não pode estar pautada em uma visão polarizada, reducionista e/ou biologicista, mas histórica, crítica e cultural, conduz consequentemente à reflexão a respeito do(a) profissional de psicologia que desenvolve suas ações na escola, visto que o cotidiano dessa instituição “se apresenta [...] povoado de fatos a serem explicados e contradições que permeiam o ensinar e aprender, interferindo na forma como o profissional executa seu trabalho” (CFP, 2019, p. 31).

Martins (2003) salienta que a escola é um espaço social onde as relações são estabelecidas e afirma que o trabalho do(a) psicólogo(a) na escola deve considerar essas inúmeras referências e a complexidade que envolve esse espaço; e, segundo as Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica, publicadas pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2019):

A escola é um modo de organizar a formação, de pensá-la e de fazê-la, é uma organização possível entre outras ainda não pensadas e não realizadas. Ela se apresenta como estrutura, previsibilidade, organograma que estabelece como deve ser o processo de ensino. Porém, quando falamos de escola, falamos de padrões, de hábitos e de papéis a desempenhar que não são neutros, são escolhas que, mesmo não sendo discutidas e selecionadas com clareza reverberam as tradições e os interesses políticos de controle, os quais se naturalizaram em uma representação e em uma rotina institucional. Uma organização é atravessada por instituições, por práticas e valores que servem de referência aos atos que a atualizam diariamente. (p. 33).

Nesse sentido, em dezembro de 2019 foi aprovada a Lei nº 13.935, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica, considerando que:

Art. 1º As redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais.

§ 1º As equipes multiprofissionais deverão desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais.

§ 2º O trabalho da equipe multiprofissional deverá considerar o projeto político-pedagógico das redes públicas de educação básica e dos seus estabelecimentos de ensino.

Art. 2º Os sistemas de ensino disporão de 1 (um) ano, a partir da data de publicação desta Lei, para tomar as providências necessárias ao cumprimento de suas disposições. (BRASIL, 2019, p. 1).

Essa norma é fruto do Projeto de Lei da Câmara – PLC 60/2007, que tramitou na Câmara Federal desde agosto de 2007 que:

Determina que o Poder Público deva assegurar atendimento psicológico e de assistência social aos alunos da rede pública de educação básica; o serviço será prestado por psicólogos vinculados ao SUS e por assistentes sociais vinculados aos serviços públicos de assistência social; [...]. (BRASIL, 2007, s.p).

Contudo, segundo informações do Conselho Federal de Psicologia, apesar de o referido Projeto ter estado em tramitação desde 2007, a aprovação da Lei nº 13.935 em 2019 não ocorreu de modo fluido, porque houve diversas idas e vindas ao Congresso Nacional e ao Presidente da República até que fosse devidamente promulgada.

Por 384 a 64 votos, deputadas(os) e senadoras(es), derrubaram durante sessão conjunta do Congresso Nacional o veto Presidencial nº 37/2019 ao Projeto de Lei (PL) nº 3.688/2000, que dispõe sobre serviços de Psicologia e de Serviço Social nas Redes Públicas de Educação Básica, nesta quarta-feira (27).

319 deputadas(os) e 65 senadoras(es) votaram pela derrubada do veto, enquanto 62 deputadas(os) e 2 senadoras(es) defenderam a manutenção do veto presidencial.

A matéria havia sido aprovada pela Câmara dos Deputados em 12 de setembro de 2019. No entanto, no dia 9 de outubro, foi publicado no Diário Oficial da União (DOU), veto integral da Presidência da República ao PL.

Agora, a proposição será devolvida ao presidente da República, que terá 48 horas para promulgá-la, sob pena da presidência do Congresso Nacional fazê-la.

A Psicologia dispõe de conhecimentos para atuar nas relações escolares, auxiliando na promoção das relações de respeito e enfrentamento à violência escolar. O veto presidencial ao PL demonstrava insensibilidade ao tema, que tem casos emblemáticos na sociedade como o massacre ocorrido na escola Raul Brasil, em Suzano (SP), em março deste ano.

O Conselho Federal de Psicologia (CFP) e as demais instituições que compõem o Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia (FENPB) realizaram diversas atividades e mobilizações junto aos congressistas pela derrubada do veto. (CFP, 2019, não paginado).

Para a atuação da Psicologia na educação é necessário que os(as) psicólogos(as) trabalhem em consonância com a garantia desse direito fundamental, como apontam o art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos e o Código de Ética do Psicólogo, respectivamente:

1. Todo ser humano tem direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação elementar será obrigatória. A educação técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.
2. A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A educação promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre as nações e grupos raciais ou religiosos, e deve desenvolver as atividades da ONU em prol da manutenção da paz (ONU, 1947, não paginado).
- I. O psicólogo baseará o seu trabalho no respeito e na promoção da liberdade, da dignidade, da Referências Técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica 9 igualdades e da integridade do ser humano, apoiado nos valores que embasam a Declaração Universal dos Direitos Humanos (CFP, 2005, não paginado).

Tendo em vista às conceituações a respeito da Psicologia no âmbito escolar, pontua-se que a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural defende-se uma Psicologia Educacional e Escolar que não negligencie as discussões relativas ao processo de escolarização, incluindo as relações de sentido e significado que a configuram e fazem parte do cotidiano da escola.

Com base nessa perspectiva, pensa-se na relevância de que o(a) psicólogo(a) escolar e educacional seja entendido como um importante aliado(a) na luta pela humanização e atue em prol de uma educação democrática e de qualidade. Que suas ações contribuam para a ruptura de condutas pautadas em teorias psicológicas naturalizantes e para a problematização dos reducionismos que têm permeado essas relações psicoescolares.

Essa concepção psicológica de mundo e de homem também não permite pensar que o âmbito das questões educacionais são o limite para uma ação pedagógica transformadora, mas entender a educação a partir de determinantes históricos que incidem sobre ela, e que as mudanças das formas de produção da existência humana foram gerando historicamente determinadas concepções de educação (VITAL; URT, 2020).

Por esse motivo, com os olhos na Lei nº 13.935/2019, defende-se também que:

[...] uma Psicologia Escolar crítica e contextualizada. [...] possível de ser desenvolvida por psicólogas(os) que trabalham em áreas que interagem com a Educação, como, por exemplo, as áreas da Saúde, Assistência Social e o

Sistema de Garantia de Direitos da criança e da(o) adolescente. Para isso, é importante que também esses profissionais, além das(os) psicólogas(os) escolares/educacionais, tenham conhecimento das políticas públicas nacionais de Educação, da rede de atendimento e que encontrem espaços de interlocução para integrar seus conhecimentos e ações. (CFP, 2019, p. 54).

Esse olhar crítico e contextualizado para o que propõe a Lei, compreende o sujeito como um ser social, uma síntese de múltiplas determinações, que traz dentro de si uma essência que se constitui historicamente. Logo, o(a) psicólogo(a) sustentado(a) pelo aporte histórico-cultural deve considerar seu trabalho como prática social, que pode possibilitar o desenvolvimento dos/nos diversos aspectos da vida humana.

A partir dessa visão, pode-se relembrar as especificidades do método vygotskiano e seu princípio histórico e dialético, que possibilita o conhecimento da constituição do sujeito não somente a partir de percepções do passado no presente, mas a contar dos “processos que o constituem” e como esses “se dão nos próprios movimentos do sujeito em uma determinada realidade histórica que é por este singularmente apropriada” (ZANELLA et al., 2007, p. 29).

Há que se considerar então que a escola não pode ser um espaço em que a Psicologia seja tratada com ações improvisadas, na base do ensaio e do erro, do senso comum e da fragmentação, mas que, de modo intencional, o(a) psicólogo(a) inserido(a) nesse espaço proponha-se a estudar e analisar sua função social visando contribuir para os sujeitos da comunidade escolar.

Em um contexto atual, Souza (2009) afirma que é possível considerar que no Brasil há um conjunto de trabalhos de intervenção e de pesquisa que rompem com a culpabilização das crianças, adolescentes e suas famílias pelas dificuldades escolares; constroem novos instrumentos de avaliação psicológica e de compreensão da queixa escolar; e articulam importantes ações no campo da formação de professores(as) e de profissionais de saúde. Além disso, considera também que, com os avanços teórico-metodológicos da Psicologia Educacional e Escolar, é possível promover discussões e pesquisas voltadas a um novo objeto de estudo para a área, centrado no encontro do(a) psicólogo(a) com o campo da educação.

Em uma perspectiva crítica, como a da Psicologia Histórico-Cultural, baseada no pensamento marxista, o foco da Psicologia Escolar e Educacional não está na responsabilização do indivíduo, mas no processo de escolarização e no “contexto sócio-

político-cultural em que estão inseridos os processos educativos” (BARBOSA; SOUZA, 2012, p. 170).

Abordar a história da Psicologia significa contextualizar uma área do conhecimento com uma prática social. Essa relação tem o foco voltado para a escola, e nas relações estabelecidas no contexto escolar. Para ampliar a compreensão da Psicologia aqui defendida, no próximo capítulo será realizada uma contextualização da Psicologia Histórico-Cultural, permitindo, com isso, aprofundar a compreensão da concepção de Psicologia Escolar e Educacional que aqui é defendida.

2. A PSICOLOGIA ESCOLAR/EDUCACIONAL E O(A) PSICÓLOGO(A) NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Neste capítulo serão abordados, no primeiro item, alguns dos principais conceitos da Psicologia Histórico-Cultural, considerados relevantes para essa pesquisa tais como: trabalho e linguagem, a importância da linguagem no desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores, as relações entre aprendizagem e desenvolvimento do psiquismo, a gênese das funções psicológicas superiores (internalização e formação da consciência), Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e os sentidos e significados da atividade humana. Na segunda seção, será apresentado especificamente o embasamento teórico da Psicologia Histórico-Cultural, base epistemológica esta que pode endossar de forma significativa os princípios e prática da Psicologia Escolar.

2.1 Psicologia Histórico-Cultural: interfaces entre Psicologia e Educação

A Psicologia Histórico-Cultural (PHC) tem como foco o desenvolvimento humano, compreendendo que este advém da acumulação e apropriação da cultura. A escola é a instituição social que, por excelência, disponibiliza de maneira sistematizada as condições para a apropriação de conhecimentos e a promoção de aprendizagens, mediante a atividade de trabalho dos(as) professores(as) e de toda equipe multidisciplinar, e a atividade de estudo dos alunos e alunas que ali participam ativamente. A inserção do(a) psicólogo(a) escolar e educacional nesse contexto possibilita uma contribuição para esse processo que pode impulsionar o processo de emancipação humana.

Os estudos de Vygotsky, precursor da Psicologia Histórico-Cultural, foram pautados em postulados marxistas. Segundo Marx (1962), o ser humano se humaniza através da atuação sobre a realidade, apropriando-se da natureza e dos elementos culturais, transformando-os e transformando a si mesmo. O trabalho é a atividade vital humana, ou seja, ação que o indivíduo desenvolve na sociedade a qual está inserido, para manter suas condições de sobrevivência. A partir das relações de atividade pode-se teorizar sobre o desenvolvimento psíquico.

Cabe destacar que o homem é um ser histórico, que se constituiu como tal por meio das relações sociais que estabelece com o mundo, em especial no processo de

trabalho, que é o processo de transformação da natureza, processo esse que acontece apenas na espécie humana a partir do uso de instrumentos/ferramentas. De maneira concomitante a atividade de trabalho, a linguagem, com o uso de signos, desempenhou importante papel na formação das funções psíquicas do homem, possibilitando alcançar níveis superiores de desenvolvimento.

O trabalho humano é em contrapartida, uma atividade originariamente social, assente na cooperação entre indivíduos que supõe uma divisão técnica, embrionária que seja, das funções do trabalho; assim o trabalho é uma ação sobre a natureza, ligando entre si os participantes, mediatizando a sua comunicação. (LEONTIEV, 2004, p. 81).

Na atividade de trabalho especificamente humana, a produção e o uso de instrumentos estão interligados com o planejamento e a consciência dos fins/objetos dessa atividade. A linguagem (sistema simbólico) possibilita o processo de internalização dos objetos, por meio de sua representação mental. Os usos de sistemas simbólicos organizam os signos em estruturas mais complexas, ou seja, possibilita ao ser humano realizar representações mentais, que substituem os objetos do mundo real.

Essas representações, presentes apenas na espécie humana, possibilitam ao homem operar mentalmente sobretudo ao seu redor, e planejar ações que nem sempre possuem ligação imediata com os fins da atividade. A linguagem, enquanto sistema simbólico, possibilita ampliar as condições de compreensão do mundo e das relações entre as pessoas, o que incide no desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores.

De acordo com Vigotski (1995) em seus estudos sobre as funções psicológicas superiores no desenvolvimento do psiquismo, existem as funções psicológicas elementares, que são aquelas consideradas naturais, e as funções psicológicas superiores³, que só se desenvolvem a partir da apropriação da cultura pelo indivíduo.

Nas funções psicológicas superiores, o desenvolvimento se dá do nível interpessoal ao intrapessoal, sendo a cultura determinante para o desenvolvimento. São elas que fazem a diferenciação entre o homem e os animais por meio da utilização de signos e os instrumentos (ferramentas). Nesse sentido, Martins (2007), esclarece como ocorre o processo de internalização:

³ Em algumas traduções é usado o termo “funções psíquicas superiores”.

[...] um sistema de conhecimentos que vai formando-se no homem à medida que ele vai apreendendo a realidade, pondo em relação as suas impressões diretas com os significados socialmente elaborados e vinculados pela linguagem, expressando as primeiras através das segundas. Por tais razões é que podemos afirmar que a consciência é social por natureza, isto é, socialmente condicionada em seus determinantes e conteúdo. (p. 67).

Em acréscimo, Leontiev (2004) explica que a consciência é inseparável da linguagem. Ao realizar a atividade de trabalho para manter suas condições de sobrevivência, o ser humano se utiliza da linguagem para se comunicar e para pensar, analisar, refletir, interpretar. Ao necessitar de um machado para sua atividade de trabalho, por exemplo, o ser humano precisará pensar sobre ele e planejar ações para sua fabricação ou compra, de acordo com as possibilidades reais. Para isso, será preciso a utilização de uma linguagem que o represente na sua consciência.

[...] mas sob que forma concreta opera realmente a consciência de realidade circundante? Esta forma é a linguagem que, segundo Marx é “a consciência prática” dos homens. Razão por que a consciência é inseparável da linguagem. Como a consciência humana, a linguagem só aparece no processo de trabalho, ao mesmo tempo que ele. Tal como a consciência, a linguagem é o produto da coletividade, o produto da atividade humana, mas é igualmente “o ser falante da coletividade. (p. 92).

A linguagem é a “consciência” real para os indivíduos e só pode ser concebida e entendida por meio do trabalho, da comunicação que os homens precisam para realizarem as suas atividades laborais. É através da linguagem que o homem realiza as interações com o meio, que constrói seus instrumentos de trabalho e desenvolve suas emoções.

O trabalho humano é em contrapartida, uma atividade originariamente social, assente na cooperação entre indivíduos que supõe uma divisão técnica, embrionária que seja, das funções do trabalho; assim o trabalho é uma ação sobre a natureza, ligando entre si os participantes, mediatizando a sua comunicação. (LEONTIEV, 2004, p. 81).

Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural o desenvolvimento humano está ligado à apropriação da cultura, ou seja, a aprendizagem torna-se alavanca para o desenvolvimento do sujeito. O desenvolvimento psíquico não acontece da mesma forma para todas as pessoas, é dependente das oportunidades que os indivíduos possuem a partir de sua cultura.

Os processos de formação psíquica dos indivíduos advêm de sua relação com a cultura, no grupo social em que está posto e por meio de instrumentos psicológicos

(signos) internalizados. Nesse sentido, os indivíduos vão produzindo a sua individualidade a partir do universal, e contribuem para a produção social ao mesmo tempo.

Na escola, a falta de oportunidades de acesso à cultura pode ocasionar baixo rendimento e, em decorrência disso, dificultar o desenvolvimento psíquico dos alunos e alunas. Portanto, a escola precisa oferecer um ambiente rico de acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade para que sejam possíveis as apropriações. De acordo com Vigotski (2002):

O processo educativo não deve ser concebido como algo unilateralmente ativo, nem devemos atribuir tudo à atividade do ambiente, anulando a do próprio aluno, a do professor e tudo o que entra em contato com a educação. Pelo contrário, na educação não há nada de passivo ou inativo. Até as coisas inanimadas quando incorporadas ao âmbito da educação, quando adquirem um papel educativo, se tornam dinâmicas e se transformam em participantes eficazes desse processo. (p. 78).

Cabe esclarecer que o processo de desenvolvimento não ocorre de maneira linear e gradativa, mas por saltos e rupturas qualitativas. Faz-se importante conhecer a periodização do desenvolvimento humano, por ser uma possível ferramenta para que o professor e professora direcionem de modo consciente e direto, o planejamento de ensino e, assim, pense em ações pedagógicas que objetivem desenvolver os alunos e alunas em suas máximas potencialidades.

Durante sua vida, o indivíduo realiza diferentes formas de atividades ao atuar no meio social; das trocas entre os pares acontecem algumas atividades mais determinantes que outras e os indivíduos adquirem conhecimentos e desenvolvem sua personalidade e cultura. Algumas atividades guiam com mais intensidade o desenvolvimento humano. No caso dos professores(as) e psicólogos(as), é a atividade de trabalho, a atividade principal ou guia, já no caso dos adolescentes é a atividade de estudo direcionada para a atividade profissional e a comunicação com os pares (LEONTIEV, 2004A).

Os seres humanos desenvolvem as suas atividades, sendo que nelas a necessidade gera um motivo que os impulsionam a agir em direção a atingir os “fins” ou objeto daquela atividade. Porém, não é qualquer motivo que gera uma atividade, pois precisa ter uma condição favorável do meio para que termine. Na atividade são os motivos que dão sentido à própria atividade, por isso, a importância de entendê-los. Nesse sentido, Leontiev (1983) teoriza que:

A atividade é a unidade molar não aditiva da vida do sujeito corporal e material. Em um sentido mais estrito, é dizer, em nível psicológico, é a unidade da vida. Ela é mediada pelo reflexo psíquico, cuja função consiste em orientar o sujeito no mundo dos objetos. Em outras palavras, a atividade não é uma reação, assim como tampouco um conjunto de reações, mas um sistema que possui uma estrutura, passos internos, conversões e desenvolvimento” (p. 66, tradução nossa).

Assim, uma atividade está interligada do início ao fim, na consciência dos indivíduos, por meio dos sentidos, os quais estão na base dos motivos que mobilizam o ser humano para as ações, considerando a sua atividade da principal (LEONTIEV, 2004). Sobre isso, Leontiev (1983) em outra obra afirmou que:

[...] o objeto da atividade é o seu motivo real. Claro que este pode ser tanto externo como ideal, tanto dado perceptualmente, como existir somente na imaginação ou na ideia. Importante é que, além do objeto da atividade, sempre está a necessidade, que sempre responde a outra necessidade (LEONTIEV, p. 83, tradução nossa).

A partir de seus pressupostos teórico-metodológicos a Psicologia Histórico-Cultural compreende a configuração dos sentidos como norteador do agir e pensar dos sujeitos, envolvendo a internalização das experiências sociais do homem. Ao discorrer sobre a palavra, Vygotski (1934/1991) faz uma diferenciação teórica entre sentido e significado sem, contudo, renunciar a sua relação dialética, caracterizando o sentido como a soma dos eventos psicológicos que a palavra desperta na consciência, e significado como uma das zonas do sentido. O autor afirma que:

O sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluído e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. (p. 125).

Deste modo, o sentido se constitui por meio das relações sociais (generalizações) em que os signos são apropriados singularmente através dos processos de singularização e significação dos sujeitos. Para substantiar esta concepção, Vygotski (1934/1991) indica que sentido e significado caminham juntos – o sentido forma o significado ao mesmo tempo que o significado forma o sentido – sendo utilizados como unidades de análise para os estudos de outras categorias.

Os professores e professoras, ao desenvolverem sua atividade de trabalho, são sujeitos históricos que produzem generalizações a partir de significados sociais, e vão se

apoiar nelas para construir seus sentidos em relação à atividade que desenvolvem com os estudantes que, por sua vez, também precisaram se apropriar de conhecimentos.

Durante a atuação escolar é necessário visualizar e identificar professores(as) não como seres essencialmente intelectuais ou meros responsáveis pela transmissão do saber, mas como sujeitos, em sua essência, também sociais, dotados de uma identidade pessoal e profissional, que interagem e estão inseridos em uma cultura. Nesse âmbito, Vygotski (1986/2000) teoriza que “através dos outros constituímos-nos. Em forma puramente lógica, a essência do processo do desenvolvimento cultural consiste exatamente nisso” (p. 24).

Urt (2012) declara que, sob a égide da Psicologia Histórico-Cultural, o significado do trabalho do(a) professor(a) é formado por seu objetivo de ensinar. Consciente das condições reais e objetivas do processo ensino-aprendizagem, sua finalidade é proporcionar condições para que o(a) aluno(a) se aproprie do conhecimento. A mesma autora considera que no sentido subjetivo do trabalho docente é preciso atentar-se para o que motiva tal trabalho, ou seja, qual o sentido pessoal da atividade para o(a) professor(a). Assim, sintetiza que:

A unidade básica do trabalho docente seria o sentido que tem para o professor as ações que ele realiza em seu trabalho. Quando o sentido pessoal do trabalho do professor separa-se do significado dado socialmente, pode considerar-se que esse trabalho é alienado e descaracteriza a prática educativa escolar. (URT, 2012, p. 32).

Nesse contexto de desafios, cabe à escola a função de propiciar condições para que os(as) estudantes desenvolvam suas funções psíquicas superiores. De acordo com a Psicologia Histórico Cultural, conforme já citado anteriormente, isso é possibilitado pela interiorização da cultura disponível na sociedade. Este processo ocorre a partir da linguagem, possibilitando ao sujeito a formação de sentidos e significados do mundo que o cerca, o que inclui as relações que se estabelecem entre as pessoas. Como já mencionado, a linguagem integra a consciência do sujeito, ampliando o pensamento, tornando-o cada vez mais conceitual. Em síntese, para Vygotsky (2001) este processo é mediado pela linguagem, possibilitando ao ser humano produzir sentidos relacionados às suas vivências experienciadas na vida cotidiana.

Nesse ínterim, a Psicologia Histórico-Cultural defende que o desenvolvimento do sujeito ocorre por meio da mediação de instrumentos, ou seja, as trocas que o ser humano

faz com seu meio promove a aprendizagem significativa, assim o “[...] bom aprendizado” é somente aquele que se adianta no desenvolvimento” (VYGOTSKI, 1999, p. 62).

Dessa forma, a ampliação da consciência requer condições propícias para que ela se eleve, saindo do nível sensorial para o nível conceitual por meio de processos educacionais devidamente sistematizados.

Acrescenta-se que Martins (2007) reafirma que a aprendizagem antecede o desenvolvimento e que os saltos de desenvolvimento ocorrem conforme os indivíduos avançam e internalizam tais conhecimentos. Nesse sentido, faz-se importante avaliar o nível de desenvolvimento já alcançado pelos(as) estudantes e trabalhar na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), complexificando sistematicamente os conteúdos. O(a) psicólogo(a) escolar e educacional pode contribuir muito nessa compreensão e na elaboração de ações que se destinam a ampliar as condições de aprendizagem, visando ampliar as condições de desenvolvimento.

A Psicologia Escolar/Educacional fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural, logo, busca aproximação com a escola, considera um bem universal e direito de todos os sujeitos que precisa ser construído com qualidade e equidade, em que o aprender aconteça de forma histórica e dialética, promovendo a emancipação. Assim explana Oliveira (2001):

Na concepção histórico-social de homem, essa relação só pode ser compreendida enquanto uma relação inerente a uma outra mais ampla, a qual tem essa primeira relação citada como sua mediação com o pólo denominado "singular". Trata-se da relação indivíduo-genericidade, isto é, a relação do homem com o gênero humano, o que inclui, necessariamente, a relação de cada indivíduo singular com as objetivações humanas, quais sejam, as objetivações concretizadas historicamente pelos homens através das gerações, ao longo de toda a história da humanidade. São objetivações que precisam ser apropriadas, pelo indivíduo, para que possa dominar o sistema de referências do contexto em que vive e, assim, objetivar-se como sujeito ativo e participante das transformações desse contexto. Mas para que isso possa ser compreendido nas suas múltiplas relações, é preciso considerar que todo esse processo entre o indivíduo (o singular) e o gênero humano (o universal) se concretiza na relação que o indivíduo tem com a sociedade (o particular). Vejamos como isso se processa (p. 3).

No próximo tópico será aprofundada a compreensão acerca da atividade de trabalho do(a) profissional de psicologia na escola, a partir da Psicologia Histórico-Cultural.

2.2 Psicologia Escolar/Educacional a partir da Psicologia Histórico-Cultural

Na perspectiva da Psicologia Histórico-cultural, como vem sendo sinalizado ao longo do texto, o trabalho do(a) psicólogo(a) escolar e educacional consiste em compreender as condições concretas nas quais os(as) estudantes e toda comunidade escolar estão inseridos. Com esse conhecimento, poderá contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, cujo foco é o desenvolvimento psíquico.

A concepção de homem, de sociedade, de educação e de desenvolvimento humano, da comunidade escolar precisa estar articulada com o planejamento de ações que garantam o ensino de qualidade. A partir da Psicologia Histórico-Cultural, essa qualidade seria aquele processo de ensino que possibilite o desenvolvimento psíquico dos(as) estudantes, de modo a promover análises e pensamentos bem elaborados e que são capazes de compreender as múltiplas determinações presentes no mundo e nas relações sociais.

Um dos desafios dos(as) psicólogos(as) escolares e educacionais é ir além da sua presença física na escola, é contribuir para a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, auxiliando a comunidade escolar nas dimensões, cognitivas, afetivas e sociais desses processos. A inserção deste(a) profissional deve ser pautada no comprometimento da luta por uma escola democrática, de qualidade e equidade entre os sujeitos com a finalidade emancipatória.

O Conselho Federal de Psicologia (CFP) (2019), por entender as múltiplas demandas dessa atuação dos(as) psicólogos(as) na escola e pretender contribuir com seu cotidiano laboral, elaborou uma lista de propostas que podem ser levadas em conta pelos profissionais. São elas:

- Compor com a equipe escolar, a elaboração, implementação e avaliação do Projeto Político Pedagógico da Escola e, a partir dele, construir seu projeto de atuação, como um profissional inserido e implicado no campo educacional;
- Problematizar o cotidiano escolar, colaborando na construção coletiva do projeto de formação em serviço, no qual professores possam planejar e compor ações continuadas;
- Construir, com a equipe da escola, estratégias de ensino-aprendizagem, considerando os desafios da contemporaneidade e as necessidades da comunidade onde a escola está inserida;
- Considerar a dimensão de produção da subjetividade, sem reduzi-la a uma perspectiva individualizante, afastando-se do modelo clínico-assistencial;
- Valorizar e potencializar a construção de saberes, nos diferentes espaços educacionais, considerando a diversidade cultural das instituições e seu entorno para subsidiar a prática profissional;

Buscar conhecimentos técnico-científicos da Psicologia e da Educação, em sua dimensão ética para sustentar uma atuação potencializadora;
Produzir deslocamento do lugar tradicional da(o) psicóloga(o) no sentido de desenvolver práticas coletivas que possam acolher as tensões, buscando novas saídas para os desafios da formação entre educadores e educandos;
Romper com a patologização, medicalização e judicialização das práticas educacionais nas situações em que as demandas por diagnósticos fortalecem a produção do distúrbio/transtorno, da criminalização e da exclusão.
Formar profissionais da Psicologia para se dedicarem a este campo de atuação e poderem acompanhar os estudantes em contextos sociais de desenvolvimento. (p. 53).

Esta compreensão é fruto de amplo debate com as entidades representativas da categoria, entre elas: ABRAPEE, ABEP, SINPSI, ao lado do Serviço Social.

Com base nessas propostas e nas demais reflexões apresentadas, considera-se importante destacar que a Psicologia Escolar e Educacional, pensada a partir do aporte histórico-cultural, pressupõe uma psicologia crítica, comprometida com as questões sociais historicamente enfrentadas pelos sujeitos, sem culpabilizá-los.

É desse modo que se entende aqui a relevância histórica e social da inserção do(a) psicólogo(a) na escola e suas atribuições com a comunidade escolar e suas subjetividades. Compreende-se a educação como uma prática que visa humanizar os sujeitos com intencionalidade, ou seja, promover condições sistematizadas para a apropriação e internalização dos conhecimentos produzidos pela humanidade.

3. O(A) PROFESSOR(A) E SUAS CONCEPÇÕES SOBRE A PRESENÇA DO(A) PSICÓLOGO(A) NA ESCOLA

Este capítulo tem como objetivo abordar as concepções dos(as) professores(as) que participaram desta pesquisa sobre a presença do psicólogo(a) na escola. Para este fim, apresenta-se aqui o método de análise das informações, o qual fundamenta-se na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Nessa concepção, o conhecimento parte do concreto chegando ao concreto pensado, pela mediação do abstrato. Em outras palavras, o conhecimento parte do real empírico, passando pelas abstrações, pela teorização, chegando ao concreto pensado.

Nessa mesma direção, Vygotski (1995) propõe como critério de análise três importantes passos para a interpretação da prática social: considerar o processo e não somente o produto, a explicação e não somente a descrição e sobre os comportamentos automatizados; assim, torna-se necessário "... converter o objeto em movimento e o fossilizado em processo" (p. 105).

Logo, é fundamental entender estes aspectos em unidades: explicação/descrição; processo/produto. Conforme o autor, "explicar significa estabelecer uma conexão entre vários fatos ou vários grupos de fatos, explicar é referir uma série de fenômenos a outra..." (Vygotski, 1996, p. 216). A pesquisa deve ser explicativa-relacional, uma vez que o sujeito é, em sua gênese social, cultural e histórico (Vygotski, 1996) e os fenômenos devem ser compreendidos nas e pelas relações sociais. Sendo assim, esta pesquisa caracteriza-se como sendo de natureza qualitativa e visa analisar os fenômenos em movimento dialético.

Na dialética, os fenômenos históricos estão em constante movimento, pois tudo é intrinsecamente contraditório, ou seja, a existência em si contém sua própria negação: tese, antítese e síntese. Por isso, Vygotsky (1995) afirmava que "estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético" (p. 67), logo "a investigação histórica [...] não é algo que complementa ou ajuda o estudo histórico, mas o que constitui o seu fundamento" (idem). A partir desse pressuposto, Vygotski (1991), considera o método um processo que requer a cognição, uma vez que ele se conduz pelos objetivos, mas não se enclausura neles, por que o empírico em análise pode requerer mudanças de rotas na produção do conhecimento científico. Sobre isso, Tuleski et al. (2015) afirmam que, em uma visão 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 – e não uma verdade metafísica, imutável, a-histórica como nos antigos pensadores idealistas [...]. [...] os caminhos da cognição, ou o próprio método, colocam-se para a investigação científica como meios necessários para atingir um conhecimento crítico, [...] mais verdadeiro sobre a realidade humana, que será justo aquele que permita efetivamente transformá-la, não em qualquer direção, mas em uma que promova maior emancipação humana. (p. 29).

É nesse sentido que Prestes e Tunes (2018) afirmam que o método “é o caminho do conhecimento que conduz à compreensão de regularidades científicas em algum campo” (p. 37), entretanto, “uma vez que cada ciência tem seu objeto de estudo específico, é necessário um método específico para o estudo de qualquer um deles” (idem). Isso quer dizer que “cada ciência tem suas atribuições e objetivos específicos”, logo “elabora [...] seus métodos de estudos específicos, seus caminhos de investigação” (idem).

A partir desse pressuposto, pode-se considerar a especificidade do método vygotskiano da Psicologia Histórico-Cultural, discorrendo sobre suas características essenciais. Zanella et al. (2007), ao reafirmar o princípio histórico e dialético que fundamenta tal método, declara que este possibilita o conhecimento da constituição do sujeito, não somente a partir de percepções do passado no presente, mas a contar dos “processos que o constituem” e como esses “se dão nos próprios movimentos do sujeito em uma determinada realidade histórica que é por este singularmente apropriada” (p. 29).

Ao considerar a importância de substituir a análise do objeto pela do processo, Vygotsky (1987) afirma que é dessa maneira que “a tarefa básica da pesquisa [...] se torna uma reconstrução de cada estágio no desenvolvimento do processo” (p. 82), logo “deve-se fazer com que o processo retorne aos seus estágios iniciais” (idem). Acerca disso ele também declara que “à análise do objeto deve contrapor-se a análise do processo o qual, de fato, se reduz ao desdobramento dinâmico dos momentos importantes que constituem a tendência histórica do processo dado” (VYGOTSKY, 1995, p. 101).

O segundo pressuposto metodológico desenvolvido por Vygotsky (1987) está fundamentado na explicação dos comportamentos e não somente em sua descrição. Apesar desta também ser necessária, o autor alega que “a mera descrição não revela as relações dinâmico-causais reais subjacentes ao fenômeno” (p. 82), porque, ao pensar uma análise fundamentada no estudo dos processos e não dos objetos, considera que esta não

pode ser sustentada apenas com descrição, afinal “explicar significa estabelecer uma conexão entre vários fatos ou vários grupos de fatos, explicar é referir uma série de fenômenos a outra” (VYGOTSKY, 1996, p. 216).

A esse respeito, o autor russo ainda destaca que é preciso o estabelecimento teórico das relações constitutivas do objeto estudado, considerando-o em suas múltiplas determinações. Essa premissa está contraposta à uma psicologia subjetivista existente em sua época, cujo conceito de análise científica contrariava a explicação dos fenômenos, limitando-o à mera descrição.

Entretanto, segundo Zanella et al. (2007), o método vygotskiano considera a insuficiência da descrição como fim em si mesma, porque concebe que é preciso ir além das aparências, estabelecer relações constitutivas à base do fenômeno, ir ao cerne dos comportamentos, desprender as expressões diretamente perceptíveis de suas causas mais profundas, nos planos biológicos e sociais. Sob essa perspectiva, Vygotsky (1987) cita que:

[...] a análise psicológica rejeita descrições nominais, procurando, ao invés disso, determinar as relações dinâmico-causais [...] a análise objetiva inclui uma explicação científica tanto das manifestações externas quanto do processo em estudo. A análise não se limita a uma perspectiva do desenvolvimento. Ela não rejeita a explicação das indiossincrasias fenotípicas correntes, mas, ao contrário, subordina-as à descoberta de sua origem real. (p. 84).

Esse princípio metodológico está ancorado em sua base teórica, na qual o sujeito é compreendido a partir de sua condição social, cultural e histórica e que as relações entre os fenômenos existem exclusivamente nas e pelas relações em que se constituem dialeticamente (URT; VITAL, 2018).

Da mesma forma, esse fundamento sustenta o terceiro pressuposto metodológico da teoria de Vygotsky: a identificação da origem primitiva do objeto ou do fenômeno pesquisado, entendida também como a noção de fossilização dos comportamentos. Tal pressuposto entende que os comportamentos vistos na atualidade devem ser considerados como produtos que foram/são gerados por um processo de desenvolvimento histórico, social e cultural.

Ao propor a investigação histórica e social do fenômeno, Vygotsky objetiva a “busca pelas origens genéticas de determinada função psíquica, desde que apareceu até [...] tornar-se ‘automatizada’” (ZANELLA et al. 2007, p. 29), e o desvio do estudo de processos psicológicos fossilizados, mecanizados. É indispensável, nesse sentido,

“converter o objeto em movimento e o fossilizado em processo” (VYGOTSKY, 1995, p. 105).

Ao referir-se aos processos que se tornaram fossilizados ao longo do desenvolvimento histórico do homem, Vygotsky (1987) afirma que estes dificultam a análise psicológica, porque sua aparência externa não revela nada acerca de sua natureza interna, pelo fato de descaracterizar sua originalidade.

A partir dessa compreensão do método de Vygotski é que os elementos teóricos sentido e significado serão considerados no item a seguir. Estes são componentes da Psicologia Histórico-Cultural que serão ponderados de forma interrelacional e, de modo específico, no contexto da Psicologia Escolar e Educacional.

3.1 A Abrangência da Pesquisa

Os critérios utilizados para a escolha das duas escolas participantes dessa pesquisa foram os seguintes: a) serem vinculadas à Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul- SED/MS; b) uma das escolas participantes possuírem o Projeto Avanço do(a) Jovem na Aprendizagem (AJA), porque isso garantiria a presença do(a) profissional de psicologia no contexto escolar; c) aceitar participar da pesquisa.

Para que a identidade dos professores seja preservada, serão utilizados números nos questionários: Professor(a) 1, Professor(a) 2, Professor(a) 3 e assim sucessivamente. Nas entrevistas foi solicitado que escolhessem um nome fictício pelos quais gostariam de ser chamados e os(as) professores(as) preferiram que fossem atribuídas letras para denominar suas respostas, preservando assim, suas identificações no corrente trabalho.

Para a escolha dos locais foram selecionadas duas escolas pertencentes a Secretaria Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, ambas em Campo Grande (capital do estado). Para que não exista a identificação das escolas, no desenvolvimento dessa pesquisa, chamou-se de escola A, a instituição que integra o projeto AJA com um trabalho desenvolvido por um(a) psicólogo(a) escolar/educacional, localizada na região Central; e de escola B, a que não possuíse projeto com a participação do(a) psicólogo(a) escolar e educacional, situada na região Bandeiras.

A escola A contempla o Projeto Avanço do(a) Jovem na Aprendizagem (AJA), que funciona no período noturno e é ofertado Ensino Médio associado ao ensino

profissional. A escola possui 22 professores(as) que atuam no Ensino Médio; nesse total estão inclusos a coordenadora pedagógica e o coordenador de qualificação que também é professor do AJA. Todos os(as) professores(as) foram convidados e apenas alguns não se dispuseram a responder aos questionários online, destes, cinco professores(as) foram selecionados(as) para participarem das entrevistas semiestruturadas.

A escola B não conta com o trabalho do(a) psicólogo(a) dentro da instituição escolar, ela possui um total de 23 professores(as) que atendem as turmas de Ensino Médio, todos(as) foram convidados(as) a participar da pesquisa, inclusive a coordenadora pedagógica, porém nem todos(as) se dispuseram a responder aos questionários online, dentre estes, cinco professores(as) foram selecionados para participarem das entrevistas semiestruturadas.

Isto posto, nos próximos itens, serão expostos os principais resultados dos questionários online realizados nas escolas A e B e entrevistas semiestruturadas via *Google Meet* com professores(as) que fazem parte de duas escolas diferentes: uma com a presença do(a) psicólogo(a) em seu fazer pedagógico e a outra sem o trabalho deste(a) profissional.

3.2 Escola A: o Projeto AJA

Conforme já mencionado, a escola A faz parte do projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem (AJA) que foi implantado no estado de Mato Grosso do Sul no ano de 2016; seu objetivo principal é atender os(as) jovens de 15 a 17 anos com distorção de idade-série. Inicialmente o projeto só atendia o Ensino Fundamental, porém em 2017 foi aprovada a inserção do Ensino Médio, com anos e conteúdos diferenciados voltados para à qualificação e profissionalização dos alunos e alunas.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola A destaca, como propósito, efetuar metodologias diferenciadas, objetivando a orientação e humanização dos alunos com o foco na cidadania. Aqui menciona-se que o AJA tem como objetivo:

Oportunizar aos (às) jovens estudantes, de 15 a 17 anos, com distorção de idade/ano, possibilidade de acesso ao sistema educacional e a complementação dos seus estudos de forma integrada, qualificada e participativa. Proporcionar ao (à) jovem estudante, um ensino diversificado que ofereça o crescimento

intelectual e científico atendendo as perspectivas iniciais no mundo do trabalho e maiores oportunidades para constituir-se socialmente. (SED/MS, 2016, p. 8).

Com relação aos sujeitos inseridos, são:

[...] jovens estudantes com necessidades educacionais específicas, atendendo, também, as comunidades indígenas, quilombolas, afrodescendentes, do campo, ribeirinhas, de periferias urbanas, a fim de garantir a formação inicial para o mundo do trabalho e a efetiva participação social (SED/MS, 2016, p. 7-8).

As classes se dividem em 4 blocos: o Bloco Inicial I abrange os saberes correspondentes aos 1º, 2º e 3º anos; o Bloco Inicial II envolve os conhecimentos equivalentes aos 4º e 5º anos; o Bloco Intermediário integra os saberes que correspondem aos 6º e 7º anos; e o Bloco Final abrange os 8º e 9º anos (SED/MS, 2016). Acrescenta-se que:

[...] no Projeto Pedagógico do Curso AJA-MS – Avanço do(a) Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul, para jovens de 15 a 17 anos em distorção idade/ano não deve ser entendido, como na pedagogia tradicional, que fragmenta o processo de conhecimento e o hierarquiza nas disciplinas escolares e sim, como um processo de aprendizagem que esteja articulado à realidade na qual o(a) estudante se encontra. Dessa forma, viabiliza-se o processo constitutivo e integrado aos diferentes saberes, a partir da contribuição das diferentes áreas de conhecimento/componentes curriculares. (SED/MS, 2016, p. 25-26).

No que se refere aos profissionais que trabalham na escola A, o PPP indica que o AJA possui uma equipe multidisciplinar constituída por: “diretor(a) da escola, coordenador(a) de projeto, assessor(a) de projeto e psicólogo(a) escolar” (SED/MS, 2016, p. 15). Juntamente com a equipe multidisciplinar, a escola possui o(a) psicólogo(a) escolar e educacional para atuar em parceria com a equipe pedagógica, com a finalidade de propor atividades que visem o pleno desenvolvimento cognitivo, humano e social dos sujeitos.

O PPP da escola considera que o(a) psicólogo(a) escolar e educacional, deve ter as habilidades necessárias para a atuação com jovens estudantes. O(a) psicólogo(a) também deve ser dinâmico(a), ativo(a), criativo(a) e pesquisador(a). No documento é enfatizado que:

Esse(a) profissional deverá ser, também, um(a) mediador(a), que colaborará com a equipe pedagógica auxiliando a refletir e ampliar o conhecimento do

desenvolvimento humano e os processos de aprendizagem, com base nos fundamentos teóricos que sustentam sua prática, dando possibilidade de compreender e encaminhar, com clareza, o percurso de escolarização dos(as) estudantes”. (SED/MS, 2016, p. 23).

Esta escola, portanto, além do trabalho pedagógico oferecido pelos(as) professores(as) e demais profissionais educadores, possui um trabalho complementar oferecido por psicólogos(as) escolares e educacionais no desenvolvimento de seus alunos.

3.2.1 Escola B (Pública): Ensino Médio regular

A escola B oferece três turnos de ensino: matutino, vespertino e noturno. No período matutino são atendidas duas turmas de 1º anos, dois 2º anos e dois 3º anos. São ofertados ainda o ensino em tempo integral do Ensino Fundamental II, sendo uma turma de 6º ano, uma turma de 7º ano, duas turmas de 8º e duas turmas de 9º ano.

No período vespertino são atendidos alunos e alunas do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), sendo uma turma de 3º ano e uma de 4º ano. Já no período noturno funciona apenas o Ensino Médio com três turmas: 1º, 2º e 3º anos. As turmas possuem, em média, de 30 a 35 alunos em cada sala.

A missão, de acordo com o seu PPP é promover uma educação de qualidade no mundo da pesquisa, do conhecimento científico e do trabalho. Este documento afirma também o compromisso com a formação integral do estudante, capacitando-o a reconstruir crítica e conscientemente os valores morais, sociais e afetivos, e a exercer com autonomia a construção de uma sociedade justa e igualitária, agindo construtivamente na transformação do meio em que está inserido (PPP, Escola B, 2020). Assim, A visão que a escola expressa em seu PPP (2020):

[...] é a de contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes dos seus deveres e direitos, capazes de atuar como agentes de mudança, num ambiente participativo, aberto e integrador, em uma Escola reconhecida pelo seu humanismo e por elevados padrões de qualidade e equidade. Desenvolver e intensificar as habilidades específicas e inerentes do educando, potencializando suas ferramentas de conhecimento, com o intuito de que possa atingir uma vida adulta plena como cidadão.

Os valores têm como função principal respeitar e valorizar as experiências de vida dos alunos, de suas famílias assim como da comunidade em que está inserida. Queremos desse modo formar seres humanos com dignidade, identidade e projeto de vida. Nesse sentido contribuir efetivamente para a internalização dos seguintes valores: Ética, equidade, compromisso,

desenvolvimento integral do aluno, oferecer serviços educacionais que estejam de acordo com as necessidades atuais e globais, criatividade, inovação tecnológica, respeito ao próximo e as diferenças, cooperação e solidariedade. (PPP, Escola B, 2020, não paginado).

Esta escola não possui a inserção do(a) psicólogo(a), dispondo apenas de projetos de inclusão, nos quais, um(a) psicólogo(a) é solicitado(a) a auxiliar nas intervenções, quando necessário. Nos anos de 2019 a 2020 foi firmado um convênio com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), no qual os(as) estagiários(as) de psicologia atendiam alunos e alunas em situação de vulnerabilidade, autolesão, tentativa de suicídios, e, conforme a necessidade da escola, esses(as) estudantes eram encaminhados(as) ao Sistema Único de Saúde (SUS) pela professora da UFMS.

Em geral, os(as) professores(as) da Rede de Ensino Estadual, por serem servidores(as) públicos(as) do estado de MS, tem a possibilidade de atendimento psicológico através de um Plano de Saúde (CASSEMS). Os alunos e alunas, no entanto, são encaminhados(as) ao SUS através da rede de apoio entre as escolas.

3.3 Os instrumentos da pesquisa e seu desenvolvimento

Para a realização dessa pesquisa foram desenvolvidos dois instrumentos de análise: questionário online e entrevista semiestruturada. Os eixos dos questionários online foram escolhidos de acordo com as análises por fazerem parte de temas estudados na teoria da Psicologia Histórico-Cultural, que colaboraram com as devidas análises. Ambos foram aplicados nas escolas: Escola A e Escola B. O questionário foi pensado a partir da inquietação a respeito do que os(as) professores(as) pensam sobre a inserção do(a) profissional de psicologia na escola. Contém perguntas pessoais como dados específicos dos(as) participantes, idade, tempo de trabalho, formação e questões subjetivas com relação à temática da inserção do(a) psicólogo(a) na escola.

A proposta era a de que todos os(as) professores(as) do Ensino Médio das escolas A e B participassem do questionário online e 10 professores(as) seriam convidados(as) aleatoriamente para participarem das entrevistas semiestruturadas com tais critérios de escolha: ser professor(a) efetivo(a) da escola, estar ministrando aula presencial ou online, e a disponibilidade em participar.

No mês de maio foi recebido o ofício de aceite da SED/MS autorizando a realização da pesquisa. Após isso, foi realizado o contato com as duas escolas selecionadas. Após a conversa e o envio de e-mail com a documentação de aceite, foi enviado aos coordenadores do Ensino Médio das escolas o link do questionário online via *Google Forms*⁴ para que eles(as) enviassem a todos os(as) professores(as) do Ensino Médio das duas escolas.

O questionário da pesquisa foi enviado, pelos coordenadores, para 44 professores(as), sendo 22 professores(as) da escola A, escola que tem o(a) psicólogo(a) inserido(a) no contexto escolar (Projeto AJA) e 22 professores(a) da escola B, aquela que não tem o(a) psicólogo(a) inserido na escola.

Este instrumento foi elaborado com 12 questões objetivas e subjetivas relacionadas às inquietações a respeito do que pensam os(as) professores(as) em relação a inserção do(a) psicólogo(a) na escola. Em sua abertura tinham as informações sobre a pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A concordância com o termo era obrigatória, no sentido de que o sistema só aceitaria a marcação de outras questões mediante à concordância do sujeito pesquisado.

Em ambas as escolas, tanto os(as) professores(as) quanto os coordenadores e diretores foram solícitos com relação ao aceite e empenho para que a pesquisa empírica acontecesse da melhor forma possível. De um total de 44 professores(as) das escolas, 33 responderam.

As entrevistas semiestruturadas foram agendadas conforme os(as) professores(as) fossem se prontificando a participar. Foram inseridas entre as análises das respostas das questões objetivas de 8 a 12 do questionário online para contribuir para a discussão.

Destas questões objetivas, foram designados os seguintes eixos para cada tabela: versão, conhecimento, mediação e conhecimento, experiências. A escolha por tais eixos se deu devido serem discutidos na fundamentação teórica da Psicologia Histórico-Cultural.

⁴ Link de acesso ao questionário:
<https://docs.google.com/forms/d/1N9nd_2Fn47ixX7w5oIKbJ8jptM_0RX0-2F0SQdRGoqA/edit>.

3.4 Os participantes da pesquisa

Nesse subitem serão apresentados os dados extraídos da pesquisa na etapa de aplicação dos questionários online em relação ao tópico identificação do sujeito da pesquisa. Inicia-se, portanto, descrevendo os dados de aproximação com os(as) professores(as) participantes dos questionários online, tais como: sexo, idade, graduação, pós-graduação e tempo de trabalho.

Para a construção das tabelas das questões objetivas, utilizou-se o percentual de respostas, tendo como base o número total de questionários aplicados (33 respostas). Em relação às questões subjetivas escritas pelos sujeitos, foram transcritas na íntegra a partir das perguntas realizadas para subsidiar o processo de análise.

Do questionário online, oito questões foram objetivas⁵ e relacionadas aos dados pessoais e profissionais dos sujeitos professores (Tabela 5 e 6, respectivamente).

Tabela 5 – Dados pessoais dos sujeitos professores

Sexo	Feminino	20
	Masculino	13
Estado civil	Solteiro(a)	9
	Casado(a)	19
	Viúvo(a)	1
	União estável	3
	Divorciado	1

* a última coluna indica a quantidade de professores.

O Tabela 5 indica que a maioria dos(as) participantes são do sexo feminino, 20 participantes (correspondendo a 60,6%) e com estado civil casado(a), 19 participantes (correspondendo a 57,6%).

⁵ Estamos considerando objetivas mesmo aquelas em que os(as) participantes precisaram escrever o nome do curso e universidade que frequentaram, e ano de formação.

Tabela 6 – Dados profissionais dos sujeitos professores

Graduação	História	6
	Pedagogia	4
	Geografia	3
	Letras	3
	Ciências biológicas	2
	Matemática	2
	Educação Física	2
	Administração	1
	Sociologia	1
	Física	1
	Tecnólogo em processos	1
	Letras, comunicação social	1
	Filosofia, Teologia, História	1
	Matemática, Física	1
	Nulos	4
Ano de formação	1991-1995	3
	1996-2000	3
	2001-2005	7
	2006-2010	7
	2011-2015	8
	2016-2020	5
Instituição de formação	UFMS	13
	UCDB	7
	Uniderp	4
	Outros	9
Nível de formação	Não possui	8
	Especialização	18
	Mestrado	4
	Doutorado	3
Tempo de serviço como docente	1-5 anos	9
	6-10 anos	8
	11-15 anos	3
	16-20 anos	4
	21-25 anos	1
	25-30 anos	4
	Nulos	4

* a última coluna indica a quantidade de professores.

Com relação à formação dos(as) professores(as), com base na Tabela 6, pode-se afirmar que a maioria dos(as) professores(as) que respondeu ao questionário é formada em História (18,2% do total), em segundo lugar a formação é em Pedagogia (12,1%). Já as graduações em Geografia e em Letras, cada uma corresponde a 9,1% dos(as)

entrevistados(as). As graduações em Ciências Biológicas, em Matemática e em Educação Física, cada uma corresponde a 6,1%. Os demais cursos de graduação: Administração, Sociologia, Física e Tecnólogo em Processos Gerenciais, cada uma corresponde a 3,0%. Três entrevistados(as) informaram possuir mais de um curso de graduação e foram indicados separadamente no Tabela 6 (também correspondem, cada um, a 3,0%). Do total, quatro entrevistados(as) (12,1%) foram enquadrados(as) em “nulos”, pois responderam que possuem pós-graduação, enquanto a pergunta se referia à graduação.

Como a pesquisa foi realizada no Ensino Médio, os(as) professores(as) trabalham geralmente com as disciplinas específicas a qual são formados(as), diferente do que ocorre nos anos iniciais do Ensino Fundamental em que o(a) Pedagogo(a) trabalha com diversas disciplinas. Diante disso, a variedade de formação implica em professores(as) formados(as) em várias áreas com atendimento especializado em sua disciplina de formação.

Quanto ao ano de formação dos(as) participantes da pesquisa. Observando o Tabela 6, pode-se afirmar que a maioria deles(as) formou-se a partir do ano 2000, porém, pelo menos seis dos(as) entrevistados(as) (18,2%) se formaram entre 1991 e 2000, logo, possuem mais de 20 anos de experiência.

Quanto à instituição de formação dos(as) professores(as). Nele pode-se verificar que grande parte se formou em faculdades privadas e a maioria em Campo Grande, mesma cidade em que atuam (Tabela 6).

Com relação ao nível de formação em pós-graduação, o Tabela 6 indica que a maior parte dos(as) professores(as) que responderam ao questionário de pesquisa possuem Especialização (54,5%). Quatro deles(as) possuem Mestrado (12,1%), três Doutorado (9,1%) e oito professores(as) não possuem Pós-Graduação (24,2%).

Anterior a Rossi (2018), havia outras críticas sobre o trabalho educativo na sociedade capitalista, demonstrando que desde a antiguidade ele visava atender os interesses do seu modo de produção, sendo organizado a segmentar os processos formativos, como aponta Sala (2009):

[...] apesar de dizerem que a educação não deve ter um caráter estritamente utilitarista, mas também preocupar-se com o ser humano como o fim último do desenvolvimento, a relação entre empregabilidade, adaptação e flexibilidade surge como a nova articulação entre a educação e o trabalho, e como possibilidade para o desenvolvimento das melhores capacidades dos seres humanos (p. 65-66).

Salienta-se que a educação escolar não possibilita, plenamente, a emancipação dos sujeitos, especialmente para a classe trabalhadora. A escola sempre esteve atrelada ao modo de produção vigente, de forma que os conteúdos ensinados, não visam a formação emancipatória dos sujeitos, mas conteúdos vazios, pobres e insuficientes, inviabilizando a análise crítica da prática social.

No entanto, o sistema educacional público deveria socializar o conhecimento nas suas formas sociais mais desenvolvidas, para que o indivíduo tenha uma visão crítica de mundo. Como explica Saviani (2011), a função do trabalho educativo é humanizar os sujeitos possibilitando o acesso aos conhecimentos das ciências, das artes e da filosofia, ou seja, das formas mais desenvolvidas de conhecimento para que o indivíduo tenha uma visão crítica de mundo.

A graduação nem sempre possibilita as mais ricas condições de acesso aos conhecimentos, mas, independentemente disso, os egressos se adentram às escolas e iniciam seus trabalhos. Entretanto, é preciso compreender que a formação não se limita à graduação. O tempo de serviço/experiência, as capacitações continuadas e pós-graduação poderão dar acesso a mais conhecimentos, qualificando o(a) professor(a).

Quanto ao tempo de serviço como docente, o Tabela 6 apresenta um panorama do tempo de trabalho como professor(a). Dos(a) professores(as) pesquisados(as), dezessete possuem entre 1 e 10 anos de serviço (51,5%), sete professores(as) possuem entre 11 e 20 anos (21,2%), cinco professores(as) possuem entre 11 e 15 anos (15,2%). Dos 33 questionários, quatro respostas foram consideradas nulas (12,1%). Isso se deve ao fato de que alguns professores responderam em horas aula semanais e/ou não indicaram uma unidade de tempo.

Conforme já mencionado, além do tempo de serviço e da formação, os(as) professores(as) participam de cursos de capacitação e formação continuada. As Secretarias de Educação de Campo Grande - MS oferecem diversos cursos aos professores e professoras da rede pública, sendo organizados em diversos encontros, palestras e seminários. A exemplo disso, a formação direcionada para o trabalho com as competências socioemocionais foi um dos destaques divulgados pela rede estadual no ano de 2021. Foi realizado em parceria com o Instituto Ayrton Senna, sendo que o processo envolveu mais de 300 professores e professoras e gestores(as) escolares, com o objetivo de lançar propostas e viabilizá-las nas escolas, a fim de alcançar os estudantes.

Conforme apresentado na página da Secretaria de Estado de Educação (SED), o foco das ações também foi a formação dos(as) professores(as) para a detecção e gerenciamento de situações de vulnerabilidade no ambiente escolar, com orientações sobre o comportamento auto lesivo e casos de depressão dos(as) estudantes.

Outro exemplo de formação continuada anunciada pela SED, por intermédio da Superintendência de Políticas Educacionais (SUPED) e da Coordenadoria de Correção de Fluxo (CCORF), será realizado entre os meses de julho a novembro do corrente ano (2002). Trata-se de um curso de Formação Continuada intitulado “Fundamentos e Princípios do Projeto AJA-MS”. Tem como objetivo promover oportunidades para que os profissionais possam aperfeiçoar seus saberes e, diante do fato de muitas escolas possuírem equipes novas que estão atuando no projeto pela primeira vez, a Coordenadoria de Correção de Fluxo ofertará um curso de formação continuada, via Google Sala de Aula, para os profissionais que atuam no Projeto AJA-MS.

A formação será ofertada apenas para a equipe multidisciplinar, que é composta por coordenador(a) de projeto, psicólogo(a) escolar/educacional, assessor(a) de projeto, coordenador(a) da qualificação profissional e técnicos(as) das Coordenadorias Regionais de Educação que acompanham o Projeto AJA-MS em sua jurisdição. Totalizam aproximadamente 160 participantes, que já estão inseridos(as) na plataforma Google Sala de Aula.

É possível verificar, portanto, que o trabalho do(a) professor(a) e sua formação docente, são determinados não apenas por seu preparo acadêmico e experiência em sala de aula, mas também pelas ideias presentes nos documentos oficiais como a BNCC e por cursos e formações oferecidas por empresas privadas, ampliando o alcance das ideologias alinhadas a um sistema exploratório capitalista, concepções que também podem influenciar nas formas de compreender o papel do(a) psicólogo(a) na escola.

3.4.1 Expectativas dos(as) professores(as) em relação à presença do(a) psicólogo(a) na escola

Por muito tempo a Psicologia Escolar/Educacional buscou a comprovação de sua importância no contexto escolar diante das inúmeras possibilidades de contribuição para a educação. Esse fato se deu em decorrência das insatisfações desses profissionais com a

pormenorização e contradições de sua atividade. Barbosa e Marinho-Araujo (2010) descrevem momentos de luta que contribuem para essa reflexão:

A insatisfação dos psicólogos escolares com sua atuação no final da década de 1970 provocou uma crise que se prolongou pelas duas décadas seguintes. Esse período se caracterizou pela produção de reflexões e pesquisas que evidenciavam os entraves causados por concepções remediativas e circunstanciais aplicadas ao processo educativo, além de repercussões que originaram desestabilização e insegurança na atuação em psicologia escolar, uma vez que os procedimentos convencionais não mais respondiam com eficácia às demandas do contexto (p. 395).

Neste tópico serão analisadas as expectativas dos(as) professores(as) em relação à presença do(a) psicólogo(a) na escola. As análises foram produzidas a partir das questões subjetivas presentes no questionário online, com as quais os(as) professores(as) puderam expressar suas versões a respeito da inserção desse(a) profissional no contexto escolar.

As respostas das questões de oito a doze, foram organizadas por frequência e descritas a seguir com o intuito de contribuir com a compreensão do leitor. Para abranger melhor as questões abordadas nos questionários, também foram acrescentadas algumas respostas das entrevistas semiestruturadas que coincidiram entre os instrumentos de pesquisa.

Para iniciar os estudos, buscou-se identificar a concepção dos(as) professores(as) acerca do significado do psicólogo(a) na escola por meio da questão: Para você o que é o(a) psicólogo(a)?

No total de 37 respostas, 06 (seis) professores(as) entendem que os(as) psicólogos(as) estudam/intervém no comportamento humano; outros 06 (seis), pensam que o(a) psicólogo(a) trabalha com a prevenção e/ou tratamento de problemas psicológicos e sofrimento; assim como, também 06 (seis) o percebem como uma(a) profissional que ajuda na resolução de diferentes conflitos e mais 06 (seis) como alguém que auxilia o desenvolvimento pessoal/emocional/mental; 04 (quatro) professores(as) acreditam que o(a) psicólogo(a) compreende e/ou estuda as emoções, as relações interpessoais; mais 04 (quatro) respostas referem que o(a) psicólogo(a) auxilia na qualidade de vida, no autoconhecimento; 03 (três) educadores(as) entendem que são médico da alma, e 02 (dois) responderam que o(a) psicólogo(a) auxilia na educação, na aprendizagem.

O debate sobre a perspectiva de atuação do(a) psicólogo(a) escolar e educacional no campo da Educação sempre foi recorrente, tensionando a compreensão de um olhar clínico ancorado no modelo medicalizante. No entanto, há outras formas de atuação dentro da escola, com base na perspectiva de escuta qualificada fundamentada em uma perspectiva multirrefencial, contrapondo à ideia de se aplicar testes, realizar diagnósticos nosológicos e psicoterapia no contexto acadêmico, mas de direcionar a atenção para compreender a dinâmica institucional, considerando os fenômenos escolares em suas dimensões antropológicas, sociológicas, psicológicas, dentre outras, pois o “conhecimento produzido acerca desta realidade é um conhecimento conjugado, tecido, localizado, historicizado; conhecimento que, em princípio, deve ser construído coletivamente” (MARTINS, 2003, p. 44).

Assim, complementa-se que a escuta clínica “tem como perspectiva desvelar dimensões do cotidiano escolar e das relações que o estruturam até então impensadas, desconhecidas, mas que tangenciam as práticas que aí se estabelecem” (MARTINS, 2003, p. 45). Nesse sentido, encaminha-se nesta lógica, que as questões referentes ao insucesso dos(as) estudantes não devem ser tributadas ou reduzidas às causas endógenas, conforme as diretrizes do Manual do(a) Psicólogo(a) e Assistente Social na rede pública de educação básica: orientações para regulamentação da Lei nº 13.935, no item 5 (2021).

Entende-se que a proposta descrita por Martins (2003) se aproxima das expectativas dos(as) professores(as) quanto à inserção desse(a) profissional na escola que colabore com os aspectos socioemocionais, mentais e sentimentais dos(as) alunos(as), pois eles(as) não possuem formação específica e tempo disponível para enfrentar estas questões. Note-se que para o Professor 1 da escola A, o(a) psicólogo(a) tem papel importante para o desenvolvimento integral dos alunos:

Olha, eu acho assim, muito pertinente [...] E a escola hoje ela é vista como algo além disso – do aprender o conceito - ela é vista como o espaço para integração entre diferentes sujeitos. Então, é um local de múltiplas aprendizagens. E o psicólogo, ele vem no sentido de contribuir para que a gente consiga lidar com esse espaço (Professor 1 da escola A).

Segundo o Código de Ética do CRP (2005, 2022), as profissões são definidas a partir de suas práticas que visam atender às demandas sociais, sendo norteadas pelas normas e resoluções técnicas, conforme a relação entre os(as) profissionais e o meio ao qual estão inseridos(as), buscando refletir suas práticas diante da sociedade, ou seja, são

responsáveis por suas condutas éticas e profissionais. Dentre algumas atribuições do psicólogo pode-se citar (CRP, 2005):

- I. O psicólogo baseará o seu trabalho no respeito e na promoção da liberdade, da dignidade, da igualdade e da integridade do ser humano, apoiado nos valores que embasam a Declaração Universal dos Direitos Humanos. II. O psicólogo trabalhará visando promover a saúde e a qualidade de vida das pessoas e das coletividades e contribuirá para a eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. III. O psicólogo atuará com responsabilidade social, analisando crítica e historicamente a realidade política, econômica, social e cultural. IV. O psicólogo atuará com responsabilidade, por meio do contínuo aprimoramento profissional, contribuindo para o desenvolvimento da Psicologia como campo científico de conhecimento e de prática. V. O psicólogo contribuirá para promover a universalização do acesso da população às informações, ao conhecimento da ciência psicológica, aos serviços e aos padrões éticos da profissão. VI. O psicólogo zelará para que o exercício profissional seja efetuado com dignidade, rejeitando situações em que a Psicologia esteja sendo aviltada. VII. O psicólogo considerará as relações de poder nos contextos em que atua e os impactos dessas relações sobre as suas atividades profissionais, posicionando-se de forma crítica e em consonância com os demais princípios deste Código. (p. 7).

Por ser a escola um espaço de aprendizagem, onde as relações interpessoais devem acontecer de forma igualitária, universalizada e humanitária, e em que os sujeitos tenham os mesmos direitos com equidade. E entre as propostas da inserção do(a) psicólogo(a) nesse ambiente, está a integração de todos os seres humanos envolvidos no contexto escolar.

Porém, tendo em vista a inserção dos indivíduos em uma sociedade marcada pelas desigualdades sociais, cita-se que, em muitas vezes, a escola reproduz as relações de dominação e preconceitos levando o sujeito a alienação. Por este motivo, a questão seguinte objetivou entender quais as possibilidades da presença do(a) psicólogo(a) no contexto escolar de acordo com os(as) professores(as).

Referente à questão que trata sobre as expectativas dos professores sobre a inserção do(a) psicólogo(a) na escola, obtiveram-se 34 respostas e destas, 07 (sete) pessoas responderam apenas de forma monossilábica Boas/ótima/positiva; 06 (seis) professores(as) acreditam que o(a) psicólogo(a) colabora para a compreensão das relações/relação e/ou conflitos professor(a)-aluno(a); 05 (cinco) pensam ser importante para entender o(a) aluno(a)/detectar problemas do(a) aluno(a)/melhorar o comportamento dos(as) alunos(as)/ajudar os(as) alunos(as)/melhorar a capacidade emocional do alunos;

04 (quatro) esperam que eles auxiliem nos aspectos emocionais dos docentes e discentes; outros 03 (três) acreditam que o(a) psicólogo(a) auxilia na dinâmica da escola/transformar o cotidiano escolar/auxiliar na aprendizagem; as respostas nenhuma, porque não se fala desse profissional na escola/não acontece; 02 (duas) respostas indicaram sobre a Melhora da saúde mental/saúde mental do(a) professor(a); também 02 (duas) respostas foram no sentido da Orientação/questões da adolescência e 02 (duas) outras entendem tratar-se de um(a) profissional importante depois da pandemia/auxiliando nas questões relativas à saúde mental, e finalmente 01 (uma) resposta refere-se ao psicólogo(a) como alguém que fará encaminhamentos.

As expectativas que os(as) professores(as) têm em relação ao trabalho do(a) profissional da psicologia escolar e educacional referenda o anunciado anteriormente por Martins (2003) sobre a necessidade de melhorar as relações interpessoais, atuando na resolução de conflitos, e ainda, há a prevalência em identificar os problemas dos(as) alunos(as) e realizar os encaminhamentos devidos para melhorar as condições de aprendizagens daqueles(as) que necessitarem. Esta compreensão pode ser exemplificada no relato do Professor 2, da Escola A:

Você pensa que é muito importante o psicólogo estar na escola? Com toda certeza. Esses enfrentamentos desgastam muito o trabalho profissional. E nosso papel é ensinar. Mas o nosso papel não é, ocupar-se de compreender a mente desse sujeito, porque se não... Nós não somos formados. A mente é uma coisa assim. Tem que ter um profissional mesmo. E como a escola envolve uma sociedade, acho que é de suma importância a presença de um psicólogo. Até que no começo no ano fizeram acolhimento, justamente por isso, porque nós íamos encontrar estudantes tristes. Um pouco depressivos por conta do isolamento, porque perdeu parentes [...] (Professor 2, da Escola A).

Em que pese as críticas sobre a compreensão de que os(as) psicólogos(as) devam se ocupar em remediar os problemas de comportamento, por meio de práticas clínicas ancoradas na perspectiva medicalizante, as pesquisas demonstraram que este(a) profissional pode contribuir para que as ações e relações que integram a dinâmica dos ambientes escolares sejam propícias para promoção da aprendizagem dos(as) estudantes. Para este fim, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) (2007) orientou sobre a necessidade de se considerar as características da comunidade escolar, com destaque para à gestão e demais integrantes da equipe pedagógica e de infraestrutura, à cultura escolar que está implicada no Projeto Político Pedagógico (PPP), na proposta curricular, nos

procedimentos metodológicos, nos processos avaliativos integrados a ela, nos modos de gerenciamento de conflitos e na contribuição de políticas educacionais.

Ainda sobre essa perspectiva, Segundo Dias, Patias e Abaid (2014, p. 110) citam que:

O psicólogo não deve ser ue traz um saber ou uma resposta pronta; ele vai interagir com os demais atores para construir uma solução viável dentro do contexto da Educação, tanto na escola quanto na universidade ou em uma organização não governamental. Nesse processo, é importante que o psicólogo construa uma postura crítica e criativa e esteja aberto aos múltiplos desafios e possibilidades presentes nos contextos educacionais. Para isso, é necessário que haja investimento na formação desses profissionais, desde a graduação, de forma a capacitá-los a exercer uma psicologia que promova as qualidades apontadas (p. 110).

As dificuldades do exercício da docência no Brasil não são acontecimentos recentes, as consequências da pandemia de Covid 19, aprofundou os problemas até então existentes e foi vivenciado pelos(as) participantes deste estudo como um período crítico, uma vez que eles(as) tiveram que se adaptar a uma nova rotina e se depararam com as exigências da condução pedagógica de forma remota, por meio das plataformas e aplicativos *Google Meet*, *Zoom*, *Skype* e aulas por *WhatsApp*. Juntamente com todas essas mudanças, ampliou-se o esgotamento psíquico, levando ao aumento de pedidos de afastamentos por motivos de saúde. Esta situação pode ser exemplificada no relato transcrito a seguir:

[...] E outra coisa que afetou, é muito a questão psicológica dos professores, a motivação dos professores, foi a questão que todo mundo achou que o professor é vagabundo – que o professor não estava fazendo nada – e isso ficou claro. A maioria das pessoas falavam isso: “meu filho está dentro de casa, eu tô cuidando dele e o professor não tá fazendo nada, só fica na escola!”. Olha só?! Os professores preparando aula, tendo que gravar aula, tendo que saber como fazer pra abordar um assunto. WhatsApp 24h “apitando”. WhatsApp eu, num primeiro momento, eu sofri com isso – bastante - e aí o que que eu fiz? Arrumei um outro aparelho, arrumei um chip, e falei: “olha...” separei, “tenho que ter o meu momento com a minha família, com as pessoas que eu sempre estive, conversava...” separei, “esse aqui é do WhatsApp da escola. Chegar o momento eu desligo. Amanhã eu olho.”. Porque a nossa vida pessoal acabou, do professor acabou. (Professor 1 da escola B).

Essas mudanças causaram tensão, medo, ansiedade e adoecimento nos(as) professores(as), porque, subitamente tiveram que se adaptar ao trabalho *home office*, alguns sem recursos tecnológicos para isso, ocasionando em muitas restrições e desigualdades no contexto educativo.

O Manual dos(as) Psicólogos(as) e Assistentes Sociais na Rede Pública de Educação Básica: orientações para regulamentação da Lei nº13.935/2019 - versão 2021, enfatiza a relevância da presença dos(as) psicólogos(as) e assistentes sociais nas escolas de educação básica com a finalidade de enfrentar, da melhor forma possível, a imprevisibilidade da pandemia de Covid-19, buscando amenizar os impactos causados na qualidade das aulas online das crianças e adolescentes.

Nesse sentido, faz-se necessário estar atento ao trabalho docente e da comunidade escolar no contexto da pandêmico, de modo a contribuir para o ambiente seja mais acolhedor e menos hostil. Para isso, há necessidade de se colocar em relevo as dimensões subjetivas implicadas na construção do processo educativo, como pode ser descrito na citação abaixo:

O significado da atividade do professor é a ação de ensinar e de conduzir o processo de apropriação do conhecimento do aluno. Quando há a ruptura entre o significado social e o sentido pessoal, provocado pelas crises sociais, caracterizada pela consciência humana alienada, não se estabelece o alicerce subjetivo construído por essa dinâmica. (SANTOS; URT; VITAL, 2017, p. 80).

As respostas foram unânimes ao citarem que é muito importante a inserção e a presença do(a) psicólogo(a) no contexto escolar, no entanto, esta experiência não foi realidade para dois participantes deste estudo, uma vez que não é realidade das escolas do Estado de Mato Grosso do Sul, em sua totalidade. Daqueles que tiveram experiências no projeto AJA, observou-se que 24 professores(as) não tiveram a oportunidade de trabalhar com o(a) psicólogo(a) escolar. Daqueles(as) que tiveram esta experiência, relataram que tiveram o apoio necessário para auxiliar nos processos educativos dos(as) alunos(as) em conflito com a lei, nas questões de vulnerabilidade social, atenção às questões relacionadas ao suicídio, auxílio com as adaptações de materiais para estudantes com necessidades educacionais especiais, identificando as suas características de aprendizagem, conforme o relato da professora 5 da escola A:

“Nós tivemos alunos que apresentava histórico depressivo, de tentar se matar. Então só a partir da conversa que se tinha com o psicólogo, que ele dizia: “preciso falar com você”. Então ele dizia: “olha o aluno X, Y... está passando por determinada situação.”. A partir daí começava ter entendimento de como é que eu iria trabalhar em sala de aula. Não foram todas as vezes que consegui atingir o objetivo, mas a partir daquela conversa com o profissional que tem todo esse conhecimento, é que a gente conseguia dar continuidade, e fazer com que esse aluno pudesse dar continuidade com seu estudo, exercer a sua cidadania e a escola cumpria o seu papel. Então, o trabalho do psicólogo é de

extrema importância – muito importante! – só quem já passou por uma escola – como eu passei – que teve o trabalho de vários psicólogos, pra gente poder entender. Havia também esses momentos não só de problemas, mas também os outros momentos, ex.: quando tinha feira, e esses alunos iriam conhecer o mercado de trabalho, saber como atuar, como é que ele iria estar diante daquela situação, coisas simples... Às vezes, a gente enquanto professor não conseguia falar pra ele – ex.: “olha na empresa eles desejam um perfil assim ou assado”; “essa empresa não deseja que vá de chinelo e camiseta. Ele quer que esse profissional vá com calçado fechado, com cabelo cortado e penteado...” – e às vezes nós enquanto professor não saberia naquele momento. Então, o psicólogo um ou outro ia lá chamava, conversava com esse aluno. Então assim, é muito importante o papel, o trabalho desse psicólogo.”
(Professor 5 da escola A)

Além do exposto, havia professores(as) que desconheciam as características do Projeto AJA, uma vez não se tinha articulação entre os(as) integrantes desse projeto com aquele(as) que trabalhavam em outras modalidades de ensino, demonstrando com isso, a necessidade de maiores articulações para que o sistema educacional se configure como política de Estado.

Não obstante, foram identificados equívocos na definição do papel do(a) psicólogo(a) na escola, ora minimizando a sua atuação, ora sendo confundido com outros profissionais da saúde e pedagogos, conforme o relato da Professora 3 da escola B.

Eu lembro que quando eu estudava eu lembro que tinha uma pessoa – tipo um conselheiro – não lembro de era psicólogo formado. Mas na escola que eu estudava era no Ensino Fundamental I. Aí eu lembro que tinha dentista; tinha uma pessoa dessa parte que dava conselho pros alunos. Então eu achava bem importante porque quando acontecia aqueles conflitos, né?! Na hora do recreio – alunos brigando, discutindo – aqueles alunos eram levados lá pra aquela sala pra ter uma conversa com aquela pessoa. E aí aquela pessoa davam umas tarefinhas pra eles e acabavam melhorando o comportamento. Pelo menos ali dentro da escola eles davam uma melhorada. Então, por essa experiência que vi na escola que eu estudei e aí eu acharia interessante voltar, né?! Uma pessoa responsável estar trabalhando o emocional desses alunos
(Professora 3 da escola B).

Os participantes que afirmaram não possuir experiência com a presença do(a) psicólogo(a) no campo escolar, justifica-se pela ausência de legislações que assegurem a inserção deste(a) profissional na Educação Básica neste país até 2019, pois a Lei nº 13.935/2019 é recente e carece de regulamentação. Este processo tem exigido esforços da categoria para que a referida Lei seja cumprida, considerando que os seus princípios rompem com a compreensão hegemônica de que a Psicologia, neste campo, deva estar restrita apenas para resolução de conflitos, de ajustes de conduta, prevenção ao suicídio e

ao atendimento aos alunos e alunas com necessidades especiais, conforme as respostas da questão referente as contribuições para a prática pedagógica.

Somando 35 respostas, 06 (seis) percebem que o(a) psicólogo(a) pode ajudar a identificar ou ajudar os(as) alunos(as) com possível transtornos de depressão, pânico, ansiedade/baixa autoestima/apoiar os alunos e alunas; 05 (cinco) referem que esse(a) profissional pode ajudar na orientação com os(as) alunos(as)/auxiliá-los a compreender a importância do ensino aprendizagem/incentivar a aprendizagem; 04 (quatro) o(a) percebem como gerenciador(a) de conflitos/apoio em situações de vulnerabilidade social e emocional/relação com o(a) aluno(a); e também 04 (quatro) algumas respostas que não foram específicas a questão; 02 (duas) apontam que esse(a) profissional trabalha para prevenção/projetos/programas/apoio para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais; outras 02 (duas) para detectar falhas no fazer didático/perceber a prática pedagógica; mais 02 (duas) indicam que esse profissional irá contribuir no clima organizacional e nas relações interpessoais.

Também 02 (duas) outras respostas, indicando que o(a) psicólogo(a) ajudará para que os(as) professores(as) tenham autocontrole sobre as adversidades, controlar a pressão e o estresse, orientar o excesso de trabalho; as respostas a seguir apresentaram 01 (uma) frequência cada, auxiliar e acompanhar as atividades dos atletas, rendimento das equipes; encaminhar casos de violência; incentivar os estudos; acalmar os alunos em sala de aula; trabalhar com alunos especiais; assumir as funções de psicólogo(a) clínico; ações socioemocional que os agentes educacionais não sabem responder.

Buscou-se compreender sobre as contribuições que os(as) psicólogos(as) escolares e educacionais poderiam construir junto com os(as) professores(as) para favorecer o êxito das práticas pedagógicas, sendo elas entendidas como ações e relações instituídas de modo intencionais, articuladas a uma concepção de ensino e aprendizagem.

De acordo com as respostas dos(as) professores(as), os(as) psicólogos(as) escolares e educacionais têm um papel importante na resolução de conflitos em sala de aula, tais como: violência, desentendimentos, estresse dos professores relacionados ao seu excesso de trabalho, também são incentivadores dos(as) alunos(as) para estudar e orientar seu processo de ensino aprendizagem, e colaborar com os alunos e alunas que possam ter algum sofrimento psíquico, conforme o relato a seguir:

Porque os professores, eles acabam acarretando... Trazendo muitas informações do aluno, que quer queira quer não, e numa dessas o professor

ou a coordenação não consegue, não tem essa... Entendimento pra saber o que fazer, como lidar com isso. Nada melhor que o psicólogo pra estar recebendo isso daí, dando uma respalda, e a gente podendo estar tomando as atitudes devidas, né?! Sem achismo. Na verdade, com mais profissionalismo, né?! (Professor 3 da escola A)

Dentre as atribuições do(a) psicólogo(a) escolar e educacional dispostas no Manual do(a) Psicólogo(a) e Assistente Social na rede pública de educação básica: orientações para regulamentação da Lei nº 13.935 (CFP, 2021), nos seguintes itens:

3. Contribuir com a promoção dos processos de aprendizagem, buscando, juntamente com as equipes pedagógicas, garantir o direito a inclusão de todas as crianças e adolescentes;
4. Orientar nos casos de dificuldades nos processos de escolarização; 30 Orientações para regulamentação da Lei 13.935, de 2019
5. Realizar avaliação psicológica a partir das necessidades específicas identificadas no processo educativo;
6. Orientar as equipes educacionais na promoção de ações que auxiliem na integração família, educando, escola e nas ações necessárias à superação de estigmas que comprometam o desempenho escolar dos educandos;
11. Promover ações voltadas à escolarização do público-alvo da educação especial. (p. 29).

Portanto os(as) professores(as) entendiam que os psicólogos(as) escolares e educacionais possuíam ferramentas necessárias para colaborar na mediação dos conflitos emocionais que estão implicados na dinâmica institucional, favorecendo um ambiente propício para aprendizagem.

Neste sentido, a atuação do(a) psicólogo(a) escolar e educacional deve acontecer junto à equipe pedagógica, no sentido de promover o diálogo no enfrentamento das dificuldades dentro da realidade escolar, fazendo com que sua função seja integrada com diretrizes específicas a sua atuação em toda a amplitude que este tema requer, conforme as respostas da questão sobre as contribuições que o(a) psicólogo(a) poderia dar a comunidade escolar.

Nessa questão foram obtidas 39 respostas, sendo que 13 (treze) assinalam que o(a) psicólogo(a) pode gerenciar crises por meio da escuta qualificada; 08 (oito) citaram que este(a) profissional irá integrar a família no desenvolvimento pedagógico e de aprendizagem; 04 (quatro), citaram que o(a) psicólogo(a) contribui para a promoção do autoconhecimento do(a) estudante; 03 (três) respostas referem que o(a) psicólogo(a) pode ajudar no cotidiano; também 03 (três) tratam se uma parceria/saudável e equilibrado/fortalecimento e mais 03 (três) não souberam responder. 02 (duas) respostas

acreditam que esse(a) profissional pode trabalhar junto à gestão escolar e também 02 (duas) apontam para promoção das condições de aprendizagem escolar e 01 (uma) que o(a) psicólogo(a) realizará palestras sobre bullying.

As respostas da maioria dos(as) professores(as) sinalizam para a necessidade de construção de trabalhos que venham melhorar as relações no ambiente escolar, incluindo os(as) estudantes dos diversos segmentos, as respectivas famílias e ou responsáveis, gestores(as) entre outros que integram o referido ambiente. Nos argumentos exarados pelo(a) Professor(a) 4 da escola A, observou-se que importância atribuída ao diálogo e a ao manejo da situação-problema conduzida pelo Psicólogo(a) Escolar e Educacional:

Então, foi tão pouco tempo de aula presencial, mas no tempo que nós tivemos aula presencial a psicóloga entrava na sala. Quando a gente tinha alguma situação que fugia do padrão de “normalidade”, a gente chamava a psicóloga. Ela levou vários alunos pra conversar lá com ela, na sala da coordenação. Não foi aquela chamada de professor que chama atenção e que exige e conta, né?! Certamente ela conversou de uma maneira diferente com eles, né?! Conosco também já teve formação – mais voltado pra essa área da humanidade mesmo; da psicologia; de sentimentos; de comprometimento com o projeto; dessa visão mais social – então ela desenvolve um trabalho bem interessante com a gente e com os alunos também (Professor 4 da escola A).

A Professora 4 da Escola A, explica que se sentia segura com a presença do(a) psicólogo(a) na escola e reconhece que não tinha o preparo suficiente para resolver ou mesmo conduzir os conflitos psicológicos e sociais dos seus alunos e alunas, uma vez que, com frequência, eles(as) estão vivenciando situações de violência, de suicídio, e, aclamavam por suporte para conduzirem estas situações. Nesta perspectiva, a Lei nº 13.935/2019 orienta sobre a necessidade de atuação deste(a) profissional para trabalharem com estas questões junto à comunidade escolar, evitando, com isso, a sobrecarga dos(as) professores(as), coordenadores(as) e gestores(as). (CFP,2019)

Pautada na Psicologia Histórico-Cultural, pode-se entender que o papel do(a) psicólogo(a) escolar e educacional é compor com a equipe na perspectiva de promover o de condições para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem, uma vez que a escola é essencial para a produção e sistematização dos saberes científicos que foram sendo gestados ao longo da história da humanidade. (CFP,2019)

Quando os(as) professores(as) citam sobre as questões socioemocionais dos alunos e alunas, acabam voltando-se para a questão da patologização e, mais uma vez, caem no reducionismo, acreditando que o(a) psicólogo(a) escolar e educacional irá

resolver como uma “mágica” o mau comportamento e os problemas psicológicos dos alunos(as), assim (des)sobrecarregam os(as) professores(as) para que consigam lidar melhor com os problemas enfrentados em sala de aula.

Ó, eu vou ser sincero, eu com experiência na... passando aí no... passei em psiquiatra, em psicólogo, passei no... fui no NA (neuróticos anônimos), e já fiz terapia... e, gente, parece que o começo é maçante pra gente; é muito chato. Você fala assim: “tá dando retorno isso aqui?”. É... Nossa Senhora... Tô conseguindo? Só que assim, a gente tem que ser persistente. E o psicólogo tem que convencer a gente de ser persistente, porque se não a gente desiste – eu mesmo já desisti várias vezes – até eu conseguir entender que eu preciso disso. Demora até a melhora. É essencial no mínimo o psicólogo na escola sim. Eu não sei se todo dia, vai depender da demanda da escola. (Professora 2 da escola B).

As respostas que os(as) professores(as) deram acerca da função do(as) psicólogo(a) escolar e educacional, de promover um ajuste nas competências “socioemocionais” dos alunos e alunas, desvela um senso-comum e desinformação acerca do termo, pois a preocupação com as competências socioemocionais que está em evidência atualmente devido à aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017 coloca que:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 8).

A BNCC, em sua visão neotecnicista, resgata os conceitos de habilidades e competências e procura utilizá-los para atender as exigências do mercado de trabalho em sua nova roupagem, que exige indivíduos responsáveis pelo controle de suas habilidades socioemocionais a ponto de pensar em alternativas para lidar com o desemprego e empregos uberizados (Franco e Ferraz, 2019).

Franco e Ferraz (2019) defendem através do aporte teórico marxista que a uberização representa um modo de acumulação capitalista, ao expor o trabalhador como submisso. Eles explicam que “esse fenômeno tem sido usualmente associado aos negócios da denominada *economia de compartilhamento* e abre o debate acerca das especificidades das categorias estruturantes da acumulação capitalista que abarcam relações de trabalho virtualizadas” (p. 1). De acordo com a fala da Professora 5 da escola A, durante a entrevista:

“Nós tivemos alunos que apresentava histórico depressivo, de tentar se matar. Então só a partir da conversa que se tinha com o psicólogo, que ele dizia: “preciso falar com você”. Então ele dizia: “olha o aluno X, Y... está passando por determinada situação.”. A partir daí começava ter entendimento de como é que eu iria trabalhar em sala de aula. Não foram todas as vezes que consegui atingir o objetivo, mas a partir daquela conversa com o profissional que tem todo esse conhecimento, é que a gente conseguia dar continuidade, e fazer com que esse aluno pudesse dar continuidade com seu estudo, exercer a sua cidadania e a escola cumpria o seu papel. Então, o trabalho do psicólogo é de extrema importância – muito importante! – só quem já passou por uma escola – como eu passei – que teve o trabalho de vários psicólogos, pra gente poder entender. 34 Havia também esses momentos não só de problemas, mas também os outros momentos, ex.: quando tinha feira, e esses alunos iriam conhecer o mercado de trabalho, saber como atuar, como é que ele iria estar diante daquela situação, coisas simples... Às vezes, a gente enquanto professor não conseguia falar pra ele – ex.: “olha na empresa eles desejam um perfil assim ou assado”; “essa empresa não deseja que vá de chinelo e camiseta. Ele quer que esse profissional vá com calçado fechado, com cabelo cortado e penteado...” – e às vezes nós enquanto professor não saberia naquele momento. Então, o psicólogo um ou outro ia lá chamava, conversava com esse aluno. Então assim, é muito importante o papel, o trabalho desse psicólogo.” (Professor 5 da escola A).

Durante as entrevistas, notou-se que há o desconhecimento e falta de convívio com o(a) profissional de psicologia na escola, como consta o relato do(a) Professor 3 da Escola B, quando interpelado sobre este tema. Também foram identificados os equívocos na definição do papel do psicólogo na escola, até mesmo sendo confundido com outros profissionais da saúde e pedagogos:

Eu lembro que quando eu estudava eu lembro que tinha uma pessoa – tipo um conselheiro – não lembro de era psicólogo formado. Mas na escola que eu estudava era no Ensino Fundamental I. Aí eu lembro que tinha dentista; tinha uma pessoa dessa parte que dava conselho pros alunos. Então eu achava bem importante porque quando acontecia aqueles conflitos, né?! Na hora do recreio – alunos brigando, discutindo – aqueles alunos eram levados lá pra aquela sala pra ter uma conversa com aquela pessoa. E aí aquela pessoa davam umas tarefinhas para eles e acabavam melhorando o comportamento. Pelo menos ali dentro da escola eles davam uma melhorada. Então, por essa experiência que vi na escola que eu estudei e aí eu acharia interessante voltar, né?! Uma pessoa responsável estar trabalhando o emocional desses alunos (Professor 3 da escola B).

Os participantes que afirmaram não possuir experiência com a presença do(a) psicólogo(a) no campo escolar, pode-se justificar pela ausência de legislações que assegurem a inserção deste(a) profissional na Educação Básica neste país até 2019, pois a Lei nº 13.935/2019 é recente e carece de regulamentação. Este processo tem exigido esforços da categoria para que a referida Lei seja cumprida, considerando que os seus

princípios rompem com a compreensão hegemônica de que a Psicologia, neste campo deva estar restrita, apenas para resolução de conflitos, de ajustes de conduta, prevenção ao suicídio e ao atendimento aos alunos com necessidades especiais, conforme o relato o professor 4 da escola B, que teve uma experiência com uma equipe de profissionais da psicologia:

Eu já tive em outra escola e dá muito certo, dá muito certo. É que não tivemos muito... até que melhorou bastante, daqueles projetos do suicídio que tinham, teve... Existiam muitos suicídios entre os jovens, e quando foram inseridos algumas disciplinas para trabalhar essas questões, foi passado para os professores algumas mais... Eu particularmente creio que esse não é um trabalho apenas do professor. Seria de uma equipe técnica, bem mais preparada, com o objetivo fim. E nesse projeto na escola/no colégio que eu trabalhei funcionava muito bem. E era uma equipe. Eles eram uma equipe de 5 – era tipo uma espécie de coordenador, tinha um psicólogo, tinha um médico, tinha uma assistente social, e tinha uma outra pessoa, que agora eu não me recordo agora – só sei que eles faziam um “corpo técnico”. E era muito bom! Porque quando nós observávamos que alguém tinha algum problema, nós não chegávamos e falávamos: “ô aluno vai lá...”. Não. Nós chegávamos pro corpo técnico: “olha, tem um aluno assim, assim, assim e tal...”. E aí essa aproxima... até porque esse jovem se você colocar ele em evidência, perde ele. Pra você conquistar ele, é muito difícil. Então... Nós chegávamos e avisávamos. Aí alguém da equipe, né?! Fazia lá o estudo da abordagem. Daqui a pouco o aluno começa a melhorar, começa a mudar, ele começava a se interessar mais. Às vezes mudava até do lugar, sentava-se no fundo, vinha pra frente... Mas graças aquele trabalho que foi pontual, né?!(Professor 4 da escola B).

Nota-se que as respostas dos(as) professores(as) desvelam novamente a falta de entendimento em relação à atribuição do(a) psicólogo(a) escolar e educacional, acreditando que esse(a) profissional tem como principal função resolver conflitos emocionais e/ou tratar pessoas com sofrimento mental nesse ambiente, quando o seu trabalho extrapola estas funções.

Assim, destaca-se que, de um ponto de vista histórico-cultural, o(a) profissional de psicologia desempenha várias funções na escola, dentre elas podem-se destacar: considerar o contexto social, educacional e político dentro das escolas e comunidades, participar da elaboração dos projetos políticos pedagógicos em busca de uma aprendizagem significativa respeitando as diferenças dos alunos e alunas, contribuir para a inclusão social, orientar as equipes profissionais junto às comunidades, trabalhar as questões de violência, bullying, dentre tantas outras atribuições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão norteadora que impulsionou a investigação e a análise sobre as versões dos(as) professores(a) acerca da inserção do(a) psicólogo(a) na escola, fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural, iniciou-se a partir da compreensão do desenvolvimento humano por meio da história culturalmente construída por outros homens, que vivem em sociedade.

Por meio dos questionários e das entrevistas semiestruturadas foi possível analisar a compreensão dos(as) professores(as) a respeito da inserção do(a) psicólogo(a) na escola. A partir da coleta e análise dos dados, verificou-se que os(as) docentes esperam, com a inserção do(a) profissional da psicologia, a possibilidade da divisão de tarefas do ambiente escolar, dentre elas, o manejo quanto aos comportamentos dos(as) alunos(as) e demais conflitos existentes no contexto escolar.

Diante das informações apresentadas pelos(as) professores(as), verificou-se que eles concebem o profissional da psicologia como responsável em auxiliá-los nos aspectos socioemocionais, mentais e sentimentais. Enfatizam que não possuem formação específica para desempenhar este papel com seus estudantes, e grifaram que, além dessas, já desempenham inúmeras outras funções.

Nesse contexto, os(as) professores(as) percebem o(a) psicólogo(a) como um(a) profissional que trata a mente, resolve os conflitos internos e externos, auxilia no comportamento do ser humano, orienta as emoções, diminui o sofrimento das pessoas, previne e trata as doenças psicológicas. Nota-se nas respostas uma grande expectativa de que o(a) psicólogo(a) consiga resolver todos os problemas enfrentados na escola, retirando do(a) professor(a) a carga emocional e os permitindo desenvolver as atividades consideradas pedagógicas, de ensino.

Alguns e algumas docentes relataram que o(a) psicólogo(a) ajudaria a controlar a desorganização na sala de aula, amenizaria a falta de controle dos alunos e promoveria o autoconhecimento, tanto dos alunos, quanto de seus pares, que muitas vezes se encontram agitados e nervosos e não conseguem lidar com seus problemas pessoais e profissionais.

Quando questionados acerca do(a) psicólogo(a) escolar e educacional, grande parte dos(as) professores(as) atribuíram características que se poderiam associar a um “mágico”, capaz de solucionar os problemas mentais e emocionais dos alunos e alunas,

tornando o ato de ensinar mais leve, porque com este(a) profissional, os(as) alunos(as) ficariam “tranquilos” e “equilibrados”.

Conforme já destacado, a partir da lei de inserção do(a) psicólogo(a) na escola, o CFP (2019) defende uma Psicologia Escolar e Educacional crítica e contextualizada, em interação com a educação, criando espaços constantes de interlocução para integrar seus conhecimentos e ações. O CFP (2007) também destaca que o(a) psicólogo(a) deve considerar para sua atuação “as características do corpo docente, do currículo, das normas da instituição, do material didático, do corpo discente e demais elementos do sistema” (p. 18) para, em conjunto com a equipe, colaborar com a comunidade escolar desde a elaboração até a execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico da escola.

Nas análises, verificou-se o quanto a expectativa dos(as) professores(as) em relação ao profissional de psicologia ainda é baseada em ideias equivocadas da real função desse(a) profissional. Ademais, o fato de perceberem o(a) psicólogo(a) como o(a) futuro(a) psicoterapeuta da escola pode gerar frustrações nos(as) professores(as) e até mesmo resistência em compreender a importância deste(a) profissional na equipe.

Ainda diante disso, corre-se o risco de o(a) profissional de psicologia desempenhar a função de psicólogo(a) clínico(a) na escola, na tentativa de se incluir nas equipes escolares e atender às expectativas dos professores e professoras sem uma ampla discussão sobre as funções e participações nesse processo de ensino-aprendizagem. Também pode ocorrer por ter sido preparado(a) para atuar na clínica e não ter conseguido o emprego almejado devido às constantes instabilidades da sociedade e suas questões econômicas, o que pode resultar em um trabalho alienante por não ter o real sentido no exercício de sua função.

Quando os(as) professores(as) citam sobre as questões socioemocionais dos(as) alunos(as), acabam voltando-se para a questão da medicalização e, mais uma vez, caem no reducionismo dos fenômenos escolares, acreditando que o(a) psicólogo(a) escolar e educacional irá resolver como uma “mágica” o “mau” comportamento e os problemas psicológicos dos alunos e alunas; assim reduziriam a sobrecarga dos(as) professores(as) para que consigam lidar melhor com os problemas enfrentados em sala de aula.

Essa pesquisa, portanto, possibilitou o conhecimento a respeito das versões que os(as) professores(as) tem sobre a presença do(a) profissional da psicologia atuando na escola. Por meio dos instrumentos utilizados, pôde-se ter contato (mesmo que de forma online) com os professores e professoras que vivenciam a presença do(a) profissional de

psicologia na escola e os(as) docentes que ainda não tiveram contato com esse(a) profissional inserido(a) no contexto escolar. No entanto, eles compreendem que o trabalho do psicólogo(a) na escola é majoritariamente resolver os problemas comportamentais dos estudantes, avaliando-os, atendendo-os individualmente e encaminhando-os para os atendimentos específicos, tangenciando a importância das contribuições desta profissão na proposição curricular, na dinâmica da gestão acadêmica e na organização do trabalho pedagógico, por exemplo.

Importante mencionar que, por conta da pandemia de COVID-19, houve algumas limitações durante a trajetória desta pesquisadora tais como: aulas online, pesquisa remota, falta de contato presencial com professores(as) na realização dos instrumentos da pesquisa, o que poderia facilitar o aprofundamento de vários aspectos sobre o tema desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

AIACHE, D. T. O. **Avaliação psicoeducacional na perspectiva de professores: um estudo a partir da teoria histórico-cultural**. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas, Letras e Artes) - Universidade Estadual de Maringá - UEM, Maringá - PR, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/3024>>. Acesso em: 10 de set. 2021.

ANTUNES, M. A. M. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 12, n. 2, p. 469-475, Julho/Dezembro de 2008.

ASBAHR, F. S. F. **Por que aprender isso, professora?** Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultura. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-24032011-094830/pt-br.php>>. Acesso em: 10 set. 2021.

BARBOSA, D. R.; SOUZA, M. P. R. Psicologia educacional ou escolar? Eis a questão. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 1, p. 163-173, 2012.

BARBOSA, R. M. C.; MARINHO-ARAÚJO, M. Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. **Estudos de Psicologia I**. Campinas I 27(3) I 393-402 I julho – setembro, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000300011>>. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei da Câmara nº 60**, de 2007. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de assistência social nas escolas públicas de educação básica. 2007. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/82215>>. Acesso em: out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretários de Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **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. Brasília: D.O.U., 12.12.2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm>. Acesso em: out. 2020.

BRAY, C. T. **Psicólogos na rede particular de ensino: possibilidades, limites e superações na atuação**. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento

Humano) - Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-03062015-150444/pt-br.php>>. Acesso em: 10 set.2021.

CALDAS, R. F. L. **Recuperação escolar**: discurso oficial e cotidiano educacional - um estudo a partir da psicologia escolar. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 2010. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-15042010-150817/pt-br.php>>. Acesso em: 10 set.2021.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA - CFP. **A(O) Psicóloga(o) e Assistente Social na rede pública de educação básica**: orientações para regulamentação da Lei nº 13.935, de 2019. 2. ed. Brasília: CFP, 2021.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA - CFP. **Código de Ética Profissional do Psicólogo**. Agosto, 2005.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA - CFP. **Referências Técnicas para a atuação de psicólogas(os) na educação básica**. 2 ed. Brasília: CFP, 2019.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA - CFP. **Resolução nº 13 de 14/09/2007. Institui a Consolidação das Resoluções relativas ao Título Profissional de Especialista em Psicologia e dispõe sobre normas e procedimentos para seu registro nº 013/07**. Recuperado: 07 jan 2011. Brasília: D.O.U. 19/09/2007. Disponível em: <http://www.pol.org.br/pol/export/sites/default/pol/legislacao/legislacaoDocumentos/resolucao2007_13.pdf>. Acesso em: 10 set.2021.

CHECCHIA, A. K. A. **Contribuições da Psicologia Escolar para a formação de professores**: um olhar para a disciplina Psicologia da Educação. Belo Horizonte: Dialética Editora, 2020.

COLLARES, C. A.; MOYSÉS, M. A. A. Educação na era dos transtornos. In: VIÉGAS, Ligia. Souza.; RIBEIRO, Maria. Isabel.; OLIVEIRA, Elaine. Cristina.; TELES, Liliane. Alves. (Eds.). **Medicalização da educação e da sociedade**. Ciência ou mito. Salvador: EDUFBA, 2014. p. 47-69

DIAS, A. C.; PATIAS, N. D.; ABAID, J. L. W. Psicologia Escolar e possibilidades na atuação do psicólogo: Algumas reflexões. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 1, 2014.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós modernas da teoria vigostkiana. Campinas, 2011.

FERREIRA, M. G. **Psicologia Educacional** – análise crítica. São Paulo: Cortez/Editores Associados, 1986.

FERREIRA, N. S. A. **As pesquisas denominadas “Estado da Arte”**. Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, Ago., 2002.

FIRBIDA, F. B. G. **A formação do psicólogo e a medicalização das dificuldades de aprendizagem.** Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Estadual de São Paulo - USP, São Paulo, 2017. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/152638>>. Acesso em: 10 set.2021.

FIRBIDA, F. B. G. **A formação do psicólogo no Estado do Paraná para atuar na escola.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá - PR, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/3001>>. Acesso em: 10 set.2021.

FRANCO, D. S.; FERRAZ, D. L. S. Uberização do trabalho e acumulação capitalista. **Caderno EBAPE.BR**, v. 17, novembro 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cebape/a/9NJd8xMhZD3qJVwqsG4WV3c/?lang=pt>>. Acesso em: 10 set.2021.

KLAUSMEIER, H. J. **Manual de Psicologia Educacional:** aprendizagem e capacidades humanas. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1977.

LARA, A. F. L. **No meio do caminho tinha uma pedra:** reducionismos psicológicos na produção de conhecimento científico sobre formação de professores. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-28062013-144417/pt-br.php>>. Acesso em: 10 set.2021.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, consciencia, personalidad.** Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, L. C. **Práticas exitosas em psicologia escolar:** indicadores da atuação na cultura do sucesso. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Súde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/18277>>. Acesso em: 10 set.2021.

LIMA, C. P. **A atuação do psicólogo escolar na promoção da atividade de estudo:** interfaces com a escola e com a família. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC. São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-13072017-171059/pt-br.php>>. Acesso em: 10 set.2021.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Ligia. Marcia; DUARTE, Newton. (Orgs.). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

MARTINS, J. B. **A atuação do psicólogo escolar: multirreferencialidade, implicação e escuta clínica.** Psicol. Estud. 8 (2) • Dez 2003 • <https://doi.org/10.1590/S1413-73722003000200005>.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria do Estado de Educação – SED. **Plano Político Pedagógico AJA-MS – Avanço do(a) Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande – MS: SED, 2016. Disponível em:

<<https://www.sed.ms.gov.br/ccorf-realiza-formacao-continuada-voltada-ao-aja-ms-de-27-de-julho-a-30-de-novembro/>>. Acesso em: 10 set.2021.

MARCON, A. N.; PRUDÊNCIO, L. E. V.; GESSER, M. Políticas públicas relacionadas à diversidade sexual na escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 2, Maio/Agosto, São Paulo, 2016. Disponível em: <

<https://www.scielo.br/j/pee/a/XyfXTchpMdBdRVHPzFSg47K/?lang=pt&format=pdf>>

Acesso em: 26.11.2021

MARX, K. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1962.

MOURA, F. R. **A atuação do psicólogo escolar no ensino superior**: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar. Dissertação (Mestrado em, Universidade Estadual de Maringá - UEM, Maringá – PR, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/5692>>. Acesso em: 10 set.2021.

MOURA, F. R.; FACCI, M. G. D. A atuação do psicólogo escolar no ensino superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar. **Psicologia Escolar Educacional**, v. 20, n. 3, set.-dez. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/dT7xSFQXYrzdJzXDGnbRfc/?lang=pt>>. Acesso em: 10 set.2021.

OLIVEIRA, B. Exposição apresentada na abertura do V Encontro de Psicologia Social Comunitária sobre o tema **O método materialista histórico dialético**, promovido pela Abrapso-Núcleo Bauru, Neppem e o Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências/Unesp-Bauru, Agosto, 2001.

OLIVEIRA, C. B. E. **A atuação da psicologia escolar na educação superior**: proposta para os serviços de psicologia. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília - UnB, Brasília, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/8804>

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1991.

PAULA, E. L. P. **Educação e Psicologia: representações sociais de professores na rede pública**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2015. Disponível em: <http://bdtd.ufmt.edu.br/handle/tede/947>

PRESTES, Z.; TUNES, E. (Trad./Orgs). **7 Aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Vigotski, L. S. (Lev Semionovich), 1896-1934. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

ROMANOWSKI, J. P. **As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90.** 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 2002.

ROSSI, R. **Lukács e a educação.** Maceió - AL: Coletivo Veredas, 2018

SALA, M. **Socialização do conhecimento ou sociabilidade adaptativa: trabalho e educação diante das transformações do capitalismo contemporâneo.** Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista – UNESP, Araraquara - SP, 2009.

SANTOS, E. D. P. C. **Entraves na construção da leitura e escrita: subsídios à psicologia escolar.** Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/16159>>. Acesso em: 10 set.2021.

SAUER, L. ESTEVAN, C. CAPILLE.M.A. **Mapeamento dos índices de inclusão e exclusão em Campo Grande-MS: uma nova reflexão.** Campo Grande, MS: Oeste, 2012.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** Campinas - SP: Autores Associados, 2008. - (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas – SP: Autores Associados, 2011.

SIEBERT, A. G. **As concepções e práticas de psicólogos escolares e clínicos referentes ao processo de ensino aprendizagem de crianças diagnosticadas com TDAH.** Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília - UnB, Brasília, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/23635>>. Acesso em: 10 set.2021.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 3 ed. ver.atual. Florianópolis - SC: Laboratório de ensino a distância da UFSC, 2001. 121p.

SOUZA, M. P. R. **A atuação do psicólogo na rede pública de educação: concepções, práticas e desafios.** Tese (Livre docência) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2010.

SOUZA, M. P. R. **Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos.** **Em Aberto**, v. 23, n. 83, p. 129-149, 2010a.

SOUZA, S. V. **O estudante (in)visível na queixa escolar visível: um estudo sobre a constituição do sujeito na trajetória escolar.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis – SC, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/107046>>. Acesso em: 10 set.2021.

SUZUKI, M. A. **A medicalização dos problemas de comportamento e da aprendizagem**: uma prática social de controle. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas, Letras e Artes) - Universidade Estadual de Maringá - UEM, Maringá – PR, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/3008>>. Acesso em: 10 set.2021.

TESSARO, N. S.; FACCI, M. G. D.; RIBEIRO, M. J. R. A compreensão dos professores sobre as dificuldades no processo de escolarização: análise com pressupostos Vigotskianos. **Cadernos de pesquisa**, v. 21, n. 1, 2014. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/2361>>. Acesso em: 10 set.2021.

TULESKI, S. C. et al. **Materialismo Histórico-Dialético como fundamento da Psicologia Histórico-Cultural**: método e metodologia de pesquisa. Maringá - PR: Eduem, 2015.

URT. S. C. A constituição do sujeito por meio da apropriação da cultura e da educação: o foco na atividade docente. In: URT. S. da C.; CINTRA, R. C. G. G. (Orgs.). **Identidade, Formação e Processos Educativos**. Campo Grande - MS: Life, 2012.

URT, S. C.; VITAL, S. C. C. **Constituição docente na educação integral a partir da Teoria da Atividade**. III Jornada de Educação e Linguagem, XII Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul, III Encontro dos Mestrados Profissionais em Educação e Letras. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS. Campo Grande - MS, 2018. <<https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/3035/1/Des%20Caminhos%20da%20escola%20de%20educa%c3%a7%c3%a3o%20integral.pdf>>. Acesso em: 10 set.2021.

VITAL, S. C. C.; URT, S. C. Do imprevisível pandêmico ao intencional formativo: uma Psicologia Educacional/Escolar para pensar o enfrentamento ao adoecimento docente. In: NEGREIROS, F.; FERREIRA, B. de O. (Orgs.). **Psicologia escolar e pandemia**: articulações e experiências brasileiras. São Paulo: Pimenta Cultural (no prelo), 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S. O significado histórico da crise na Psicologia. In: _____. **Teoria e Método em Psicologia**. Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VIGOTSKI, L. S. Pensamento e linguagem. 3.ed. São Paulo: M. Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madri - ES: Visor, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**: problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor, (1995). (Originalmente publicado em 1927).

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas IV: Psicología infantil**. Traducción de Lidia Kuper. Madrid - ES: Visor, 1996.

VYGOTSKY, L. S. Manuscrito de 1929. In:_____. *Psicologia Concreta do Homem. Educação & Sociedade*, ano 21, n. 71, 1986/2000.

VIGOSTKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1934/1991.

ZANELLA, A. V. et al. Questões de Método em Textos de Vygotsky: contribuições à pesquisa em Psicologia. **Psicologia e Sociedade**, v. 19 n. 2, p. 25-33, 2007.

ZAVADSKI, K. C.; FACCI, M. G. **A atuação do Psicólogo Escolar no Ensino Superior e a formação de professores**. *Psicologia USP, Universidade de São Paulo*, v. 23, n. 4, Dez. 2012. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/pusp/a/5J9QJCSyd6Zh8tQz8zHCJgk/?lang=pt>>. Acesso em: 10 set.2021.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezado(a) participante, você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada, “Versões e Inserções do Serviço de Psicologia na Escola a partir da Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural” desenvolvida pela pesquisadora – Ariane Meneghetti de Freitas, sob a Orientação da pesquisadora Alexandra Ayach Anache. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa desenvolvida junto a professores(as) de escolas da Rede Estadual de Ensino (SED), situadas na cidade de Campo Grande – MS.

O objetivo da pesquisa é analisar os sentidos e significados atribuídos pelo(a) professor(a) acerca da inserção do(a) psicólogo(a) na escola. Essa pesquisa está fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural, cuja base epistemológica é o Materialismo Histórico-Dialético.

Sua participação é muito importante, e se dará na forma de questionários online e entrevistas semiestruturadas online. Sua entrevista poderá ser escrita e/ou gravada por meio de áudio e/ou vídeo.

Informamos que sua participação é totalmente voluntária, logo você pode se recusar a participar ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isso lhe acarrete qualquer ônus ou prejuízo. Comunicamos também que, caso haja desconforto ou constrangimento com alguma questão apresentada, você poderá optar em não a responder.

Esclarecemos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo. Confirmamos que as informações serão guardadas sob a responsabilidade da mestrande Ariane Meneghetti de Freitas seguindo as normas estabelecidas pelo Comitê de Ética e Pesquisa em seres humanos.

Este termo é redigido em duas vias, sendo uma do(a) participante da pesquisa e outra do(a) pesquisador(a). Em caso de dúvidas quanto à sua participação, você pode entrar em contato com o pesquisador(a) responsável por meio do e-mail arimeneghetti@gmail.com e do telefone (67) 99209-2575.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS (CEP/UFMS), localizado no Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, prédio das Pró-Reitorias ‘Hércules Maymone’ – 1º andar,

CEP: 79070900. Campo Grande – MS; e-mail: cepconep.propp@ufms.br; telefone: 67-3345-7187; atendimento ao público: 07:30-11:30 no período matutino e das 13:30 às 17:30 no período vespertino. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma, o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Caso concorde em participar desta pesquisa, assinale abaixo.

Autorizo o uso de gravação em áudio:

☐ Sim ☐ Não

Autorizo o uso de imagem:

☐ Sim ☐ Não

Declaro que li e entendi este formulário de consentimento e todas as minhas dúvidas foram esclarecidas e que sou voluntário a tomar parte neste estudo.

Campo Grande, ____ de _____ de ____.

Assinatura do(a) Voluntário(a)

Assinatura do(a) Pesquisador(a)

APENDICE B - QUESTIONÁRIO ONLINE PARA OS DOCENTES

Identificação do sujeito da pesquisa

1- Qual sexo você se identifica?

2- Estado civil.

3- Qual a sua graduação?

4- Qual o ano da sua formação?

5- Qual Instituição você se formou?

6- Tem nível de pós-graduação:

() Especialização

() Mestrado

() Doutorado

() Não possui pós-graduação

() Outro:- _____.

Especialização: escreva a instituição, ano e curso. _____

Mestrado :escreva a instituição, ano e curso. _____

Doutorado: escreva a instituição, ano e curso. _____

Atuação Profissional

7- Tempo de trabalho como professor: _____

8- Para você o que é o(a) Psicólogo(a)?

9- Quais expectativa(s) sobre a inserção dos(as) psicólogos(as) na escola?

Contribuições que o(a) psicólogo(a) poderia dar

10- Para a sua prática pedagógica: _____

11- Para comunidade escolar (alunos, gestão): _____

12- Tem experiência anterior com psicólogos(as) inseridos em escola. Conte para nós.