



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL

CLÁUDIA LUCIENE DE MELO SILVA

**Atuação da(o) psicóloga(o) escolar em equipe de especialistas: um estudo na rede
municipal de ensino de João Pessoa-PB**

João Pessoa, maio de 2023

CLÁUDIA LUCIENE DE MELO SILVA

**Atuação da(o) psicóloga(o) escolar em equipe de especialistas: um estudo na rede
municipal de ensino de João Pessoa-PB**

Tese de doutorado apresentada ao comitê de ética do
CCSA da Universidade Federal da Paraíba, em
cumprimento às exigências do Programa de
Pós-Graduação em Psicologia Social CCHLA/UFPB.

Orientadora: Profa. Dra. Fabíola de Sousa Braz Aquino

João Pessoa, maio de 2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586a Silva, Cláudia Luciene de Melo.

Atuação da(o) psicóloga(o) escolar em equipe de especialistas : um estudo na rede municipal de ensino de João Pessoa-PB / Cláudia Luciene de Melo Silva. - João Pessoa, 2023.
253 f. : il.

Orientação: Fabíola de Sousa Braz Aquino.
Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA.

1. Psicologia escolar. 2. Equipe de especialistas.
3. Desenvolvimento humano adulto. 4. Formação e atuação profissional. I. Aquino, Fabíola de Sousa Braz. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37.015.3(043)



ATA DE DEFESA DE TESE

Aos trinta dias do mês de maio de dois mil e vinte e três, de modo presencial na Sala de Reuniões - CCHLA, reuniram-se em solenidade pública os membros da comissão designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social (CCHLA/UFPB), para a defesa de Tese da aluna **CLAUDIA LUCIENE DE MELO SILVA** – mat. 20191017126 (orientando(a), UFPB, CPF: 917.641.654-20). Foram componentes da banca examinadora: Prof.^(a) Dr.^(a) **FABIOLA DE SOUSA BRAZ AQUINO** (UFPB, Orientador, CPF: 759.428.444-53), Prof.^(a) Dr.^(a) **PATRICIA NUNES DA FONSECA** (UFPB, Membro Interno ao Programa, CPF: 675.852.564-34), Prof.^(a) Dr.^(a) **LUCIVANDA CAVALCANTE BORGES DE SOUSA** (UNIVASF, Membro Externo à Instituição, CPF: 023.865.354-44) e Prof.^(a) Dr.^(a) **MARIA LIGIA DE AQUINO GOUVEIA** (UEPB, Membro Externo à Instituição, CPF: 019.567.374-30). Na cerimônia compareceram, além do(a) examinado(a), alunos de pós-graduação, representantes dos corpos docente e discente da Universidade Federal da Paraíba e interessados em geral. Dando início aos trabalhos, o(a) presidente da banca, Prof.^(a) Dr.^(a) **FABIOLA DE SOUSA BRAZ AQUINO**, após declarar o objetivo da reunião, apresentou o(a) examinado(a) **CLAUDIA LUCIENE DE MELO SILVA** e, em seguida, concedeu-lhe a palavra para que discorresse sobre seu trabalho, intitulado: "ATUAÇÃO DA(O) PSICÓLOGA(O) ESCOLAR EM EQUIPE DE ESPECIALISTAS: UM ESTUDO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JOÃO PESSOA-PB". Passando então ao aludido tema, a aluna foi, em seguida, arguida pelos examinadores na forma regimental. Ato contínuo, passou a comissão, em secreto, a proceder a avaliação e julgamento do trabalho, concluindo por atribuir-lhe o conceito de "APROVADO", o qual foi proclamado pelo(a) presidente da banca, logo que retornou ao recinto da solenidade pública. Nada mais havendo a tratar, eu, Júlio Rique Neto, Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da UFPB, lavrei a presente ata, que depois de lida e aprovada por todos assino juntamente com os membros da banca. João Pessoa, 30 de maio de 2023.

Documento assinado digitalmente

 **FABIOLA DE SOUSA BRAZ AQUINO**
Data: 01/06/2023 21:03:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a. Dr.^a. **FABIOLA DE SOUSA BRAZ AQUINO**

Documento assinado digitalmente

 **LUCIVANDA CAVALCANTE BORGES DE SOUSA**
Data: 31/05/2023 14:39:22-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a. Dr.^a. **LUCIVANDA CAVALCANTE BORGES DE SOUSA**

Documento assinado digitalmente

 **PATRICIA NUNES DA FONSECA**
Data: 31/05/2023 21:33:51-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a. Dr.^a. **PATRICIA NUNES DA FONSECA**

Documento assinado digitalmente

 **MARIA LIGIA DE AQUINO GOUVEIA**
Data: 31/05/2023 15:37:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a. Dr.^a. **MARIA LIGIA DE AQUINO GOUVEIA**

Documento assinado digitalmente

 **JULIO RIQUE NETO**
Data: 01/06/2023 14:01:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. **JÚLIO RIQUE NETO**

Coordenador do PPGPS

A Deus, meu tudo. Sempre. Sem Ele,
os sentidos seriam outros. Sou feliz e
grata pelos sentidos que tenho.

Agradecimentos

A Deus, por a todo tempo me fortalecer, conduzir e reestabelecer, diante dos desafios, das dúvidas, das decisões a serem tomadas. A partir Dele posso seguir agradecendo a tantos que fizeram parte dessa história.

À minha Mãe, Maria de Nazaré, Mãe de Jesus e nossa. Sempre comigo! Acaso não sabeis, tenho uma advogada! (Comunidade Católica Colo de Deus).

À minha família, meu bem mais precioso. À minha mãe, Josefa de Melo Silva, por ter semeado em mim a persistência, por todo cuidado e carinho com que sempre me cuidou. Por ter acreditado sempre que eu podia mais do que eu mesma poderia imaginar. Aos meus filhos, Gabriel e Maria Letícia, por serem estímulos ao meu crescimento. Quanto me lapidam com suas existências! Como me fazem feliz! Também, pela cooperação nas tarefas diárias, pela paciência nos momentos difíceis, pelo apoio, companheirismo, pelas alegrias. Ao meu marido Sandro Freire, pela compreensão da importância desse momento na minha vida, pelo cuidado e preocupação com minha saúde.

Ao SASPp (Serviço de Assessoria Psicopedagógica), pela vivência que me proporciona tantas aprendizagens e desenvolvimento profissional e pessoal. Às profissionais competentes, éticas, generosas e amigas: Fátima Paiva, Cristina Tavares, Mônica, D'arc Barros, Sandra Soares, Maísa Santos e Keila Fragoso; cada uma de vocês fez parte da motivação para seguir nessa trajetória e esteve presente em muitas das ideias e reflexões que tive durante esse processo. Se eu não tivesse vivenciado um trabalho conjunto tão enriquecedor, talvez não tivesse despertado para todo o potencial dessa equipe e para todo o cuidado e zelo que ela merece. À professora Raissa Santos, pelo carinho, cuidado, incentivo, disposição em ouvir.

Ao IFPB que favoreceu espaço para que eu pudesse realizar minha pesquisa. Especialmente a

Keitiana Souza, Marcelo Garcia e Ariana Guimarães, que foram imprescindíveis nesse processo.

Às amigas Lamara Fábria, Ariana Guimarães, Bruna Tavares e Isabelle Teotônio (*in memoriam*), pelas vivências compartilhadas.

Às amigas Indira Caldas e Ana Rogélia, pelas portas que me abriram quando me apresentaram o curso de extensão. Vocês foram instrumentos divinos, vejo isso claramente.

À minha orientadora, Fabíola de Souza Braz de Aquino, que esteve ao meu lado nesse processo, nos inícios e nos recomeços, se fez sempre presente. Compartilhou seus conhecimentos e ideias. Impulsionou-me e me fez acreditar que era possível ir mais longe. Que me chamou de Luciene e me tornou conhecida assim no convívio com os colegas de curso. Ser chamada assim, tem um sentido único, especial: a lembrança de alguém que trago em mim. Minha querida avó, Severina de Souza Melo (*in memoriam*), cuja força sempre me inspirou.

Aos (às) colegas e amigos(as) do Núcleo de Estudos em Interação Social e Desenvolvimento Infantil (NEISDI/UFPB). Como vocês são generosos, competentes e acolhedores! Em especial a Ana Rogélia, Jéssica Andrade, Vanessa Alexandrino, Ingrid Rayssa, McDouglas de Oliveira, Bianca Fernandes, Lívia, Glaydson, Rafaela Raíssa, Rebeca Hellen, Wanessa Macedo, Andressa, Técia Andrade, por tanto conhecimento compartilhado, apoio, risos, fotos e alegrias vivenciadas.

Às professoras da banca de qualificação e de defesa, por todas as orientações e contribuições cuidadosas que fizeram: Maria de Fátima Pereira Alberto, Vera Lúcia Trevisan de Souza, Lucivanda Cavalcante Borges de Sousa, Patrícia Nunes da Fonseca, Maria Lígia de Aquino Gouveia.

A Denise e Naara, pela prontidão em nos assessorar. Pela gentileza e educação com que

sempre dirimiram dúvidas, orientaram e me receberam.

Às colegas Maria do Socorro Roberto, Katia Antas e Fernanda Miranda, pela simplicidade de ser, pela generosidade, trocas e apoio nesse processo.

A todos os profissionais (psicólogas(os), assistentes sociais, supervisoras(es) e orientadoras(es) escolares), que generosamente dedicaram uma parte de seu tempo para participar da pesquisa e, tão comprometidamente, vêm contribuindo com a Educação Municipal.

Resumo

A presente tese aborda a atuação do psicólogo escolar em equipe multiprofissional e defende que a(o) psicóloga(o) escolar pode colaborar com ações promotoras do desenvolvimento e da aprendizagem junto aos diversos atores que constituem a comunidade escolar e, especificamente, com a equipe com a qual trabalha. Tem como objetivo conhecer e analisar a atuação de psicólogas(os) escolares em equipe de especialistas da rede pública municipal de João Pessoa-PB. Defende-se como tese que a atuação de psicólogos escolares em equipe de especialistas possui especificidades que devem ser compreendidas pela própria equipe e pelo coletivo escolar para facilitar uma atuação focada nas demandas institucionais e nos processos de aprendizado e desenvolvimento. Participaram 92 profissionais da Educação, sendo 62 psicólogas, 8 assistentes sociais e 22 pedagogas. As (Os) 62 psicólogas(os) escolares que atuam no Ensino Fundamental I, II, e na EJA, responderam a um questionário sociodemográfico e de perfil profissional *on-line* (*google forms*). Destes, 14 psicólogas, 22 pedagogas e oito assistentes sociais responderam a uma entrevista semiestruturada. E, destas 14 psicólogas que responderam ao questionário e à entrevista semiestruturada, três responderam a uma entrevista reflexiva. Os resultados do questionário apontaram que a maioria das(os) profissionais não possuíam estágio supervisionado na área da Psicologia Escolar, o que indicou ter impacto na atuação no contexto educativo, dada a importância da relação entre o perfil de formação profissional e a atuação na equipe. Os dados levantados nos dois tipos de entrevista demonstraram que as ações dos psicólogos na rede municipal se alternam entre a perspectiva crítica e a hegemônica, o que se reconhece como um avanço na consolidação de uma nova forma de atuar. Porém, ressalta-se a necessária demarcação do papel da(o) psicóloga(o) escolar para uma prática coerente com a literatura do campo da Psicologia Escolar Educacional, que respalde uma atuação no contexto educacional e na atuação como membro de uma equipe de especialistas. Verificou-se no relato das psicólogas entrevistadas que as(os) especialistas ainda esperam das(os) psicólogas(os) uma atuação tradicional, pautada em uma perspectiva clínica, com foco no aluno, no atendimento a estudantes, diagnóstico de problemas de aprendizagem, encaminhamentos, quando se referem a atuar no processo de ensino e de aprendizagem. Salientou-se, no entanto, ser pertinente a avaliação na escola e a realização de encaminhamentos neste espaço quando esgotadas as possibilidades de intervenção para superação das dificuldades de aprendizagem, e que intervir no referido processo requer considerar fatores e atores múltiplos. Os resultados também indicaram que, dentre as psicólogas, participar da equipe de especialistas não havia sido considerado como objeto de intervenção de sua prática, no sentido de colaborar com o seu desenvolvimento, o que se considerou importante aspecto a ser alvo de maior reflexão entre as profissionais. Já as assistentes sociais e pedagogos, em sua análise sobre o trabalho em equipe, apontaram dificuldades, críticas, queixas, objetivos e potencialidades, que caracterizam a atuação nesse formato, demonstrando a existência de questões que podem ser foco de atuação do psicólogo escolar, para contribuir com o desenvolvimento da equipe de especialistas. Esse grupo de entrevistadas também mencionou que, em suas concepções, a atuação do psicólogo na escola requer atuar junto a professores, alunos e famílias, atuar como membro da equipe, e no processo de ensino e de aprendizagem, por meio de assessoria, aconselhamento, escutas para intervir em questões comportamentais, relações interpessoais, dificuldades de aprendizagem. Os referidos dados endossam a necessidade de a(o) psicóloga(o) escolar realizar uma prática que busque promover reflexões sobre as diversas questões que envolvem a equipe de especialistas, com propósito de colaborar com o fortalecimento e desenvolvimento destas. Mas, para antes disto, defendemos que é possível e faz parte da atuação dessas(es) profissionais realizar as referidas intervenções, tanto pelo que

é atribuído nos documentos técnicos para atuação do psicólogo quanto pelo embasamento teórico e metodológico da área da Psicologia Escolar e Educacional. Vislumbra-se que os resultados da presente pesquisa e as reflexões dela extraídas possam contribuir com novas proposições de estudos que explorem as potencialidades e peculiaridades do trabalho da(o) psicóloga(o) em equipe multiprofissional e suas variadas possibilidades de intervenção com a comunidade escolar. Sobretudo, afirma-se como premente, o constante debate e ações efetivas voltadas à demarcação da função da(o) psicóloga(o) escolar no espaço educativo, pelos desafios que se impõem a partir da Lei nº 13.935/2019, que regulamentou a presença de psicólogas(os) e assistentes sociais em instituições públicas de educação.

Palavras-chaves: Psicologia escolar, equipe de especialistas, desenvolvimento humano adulto, formação e atuação profissional.

Abstract

The current thesis broaches the performance of the school psychologist in a multiprofessional team and defends that the school psychologist can collaborate with actions promoting the development and learning of the various actors that make up the school community and, specifically, with the team they work with. Its objective is to understand and analyze the performance of school psychologists in specialized teams from the municipal public health network in João Pessoa - PB. The thesis defended is that the performance of school psychologists in specialized teams has specificities that must be comprehended by the team and school community to facilitate a performance focused on institutional demands and learning and development processes. Took part in the research 92 professionals from the Educational area, 62 being psychologists, 8 social workers and 22 pedagogues. The psychologists working in Fundamental I and II levels, as well as the EJA level, answered a sociodemographic and professional profile questionnaire online (Google Forms). Of those, 14 psychologists, besides the 22 pedagogues and 8 social workers, also answered a semi-structured interview, and of those, 3 psychologists answered a reflexive interview as well. Results showed that most professionals did not have a supervised internship in the school psychology area, impacting their performance in the educational context, given the relation between professional training profile and team performance. Data from the interviews also show that the actions and choices taken by psychologists in the municipal public health network alternate between the critic and hegemonic perspectives, which is recognized as an advance in the consolidation of a new way to perform. It is, however, necessary to direct the role of the school psychologist towards a practice that is coherent with literature in the Educational School Psychology field, backing actions in the context of education and performance of a specialist team member. The account from the psychologists verifies that specialists still expect psychologists to act in a traditional manner, based in a clinical perspective, with a focus on the student, student services, learning disabilities diagnosis and forwarding to other specialists when they refer to actions in the teaching and learning process. They nonetheless stressed the pertinence of the evaluations in school and forwarding students when other intervention possibilities for overcoming learning disabilities are exhausted, and that interfering in the before-mentioned process requires considering multiple factors and actors. Results also show that, among the psychologists, participating in the specialist team had not been considered their practice's object of intervention, in the sense of collaborating in its development, which was considered an important aspect and target of a more in-depth reflection for the professionals. Social workers and pedagogues, on the other hand, pointed out difficulties, criticisms, complaints, goals and potentialities in their team work analysis, characterizing the performance in this format, showing the existence of questions that might be the focus of a scholar psychologist's actions, to contribute with the development of the specialist team. This group also mentioned that, in their conception, the performance of the psychologist in school requires acting alongside professors, students and families, acting as a team member, and in the process of teaching and learning, by means of advising and listening to intervene in matters of behavior, interpersonal relations and learning disabilities.

The referred data endorses the need for the school psychologist to perform a practice that seeks to promote reflexions on the many questions involving the specialist team, intending to collaborate with the strengthening and development of the team. But, before even that, we defend it is possible and is indeed a part of these professionals' actions to execute the mentioned interventions, both from the technical documents on what constitutes the performance of a psychologist as well as the theoretical and methodological foundations of Educational and School Psychology. It is expected that the results of this research and the

reflections that may be extracted from within it will contribute with new study propositions that explore the potentialities and peculiarities of the work of a psychologist in multiprofessional teams and their various possibilities of intervention within the school community. Above all else, it shows the urgency of the debate and effective actions on defining what exactly is the function of a school psychologist in the educational process, along with the challenges presented by Law 13.935/2019, regulating the presence of social workers and psychologists in public education institutions.

Keywords: School psychology, specialist team, adult human development, professional training and performance.

Sumário

Introdução	20
Capítulo I – O Desenvolvimento Humano à Luz da Psicologia Histórico-Cultural	25
Capítulo II – Formação e Atuação de Psicólogos como Membro da Equipe Multiprofissional no Contexto Escolar	42
2.1. Atuação da(o) Psicóloga(o) Escolar na Equipe de Especialistas	53
Capítulo III – Atuação do Psicólogo Escolar em Equipe: Pesquisas e Propostas de Intervenção	57
Objetivos	73
4.1. Objetivo Geral	73
4.2. Objetivos Específicos	73
Método	74
5.1. Participantes	75
5.2. Instrumentos	77
5.3. Caracterização do Campo	78
5.4 Procedimentos Éticos	79
5.5. Procedimentos para Coleta de Dados: Questionário Sociodemográfico, de Perfil Profissional e Acadêmico	79
5.6. Procedimentos para Coleta de Dados: Entrevistas Semiestruturadas	81
5.7. Procedimentos para Coleta de Dados: Entrevistas Reflexivas	82
5.8. Procedimentos de Análise de Dados	83
Capítulo VI – Resultados e Discussões	86
6.1. Resultados da Análise do Questionário Sociodemográfico, de perfil profissional e acadêmico	86

<i>6.1.1. Caracterização do Perfil Sociodemográfico, de perfil profissional e acadêmico das(os) Psicólogas(os) Escolares</i>	86
<i>6.1.2. Formação Acadêmica em Psicologia</i>	88
<i>6.1.3. Atuação em Psicologia Escolar</i>	91
<i>6.1.4. Atuação em Outros Campos/Áreas da Psicologia</i>	93
<i>6.1.5. Atuação em Equipe de Especialistas na Rede Municipal de Educação</i>	94
6.2. Resultado da Análise das Entrevistas Semiestruturadas	99
<i>6.2.1. Resultado da Análise das Entrevistas com as Psicólogas</i>	99
Eixo Geral 01: Concepções de Psicólogas Sobre Suas Funções e Ações na Escola	101
Eixo Geral 02: Percepções de Psicólogas Sobre Sua Atuação como Membro da Equipe de Especialistas	128
Eixo Geral 03: Atuação do Psicólogo Escolar como Membro de uma Equipe de Especialistas	135
Eixo Geral 04: Atuação das Psicólogas Durante a Pandemia	140
<i>6.2.2. Resultados da Análise das Entrevistas Realizadas com Assistentes Sociais e Pedagogas(os)</i>	145
Eixo Geral 01: Concepções das Especialistas Sobre o Trabalho em Equipe	147
Eixo Geral 02: Concepções das Especialistas Sobre a Atuação do Psicólogo Escolar	158
Eixo Geral 03: Contribuições do Psicólogo Escolar para a Equipe de Especialistas	164
6.3. Resultados das Entrevistas Reflexivas	172
Eixo 01: Características do Trabalho em Equipe de Especialistas	173
Eixo 02: O Psicólogo na Atuação como Membro da Equipe de Especialistas	178
Eixo 03: Reflexões Sobre o Trabalho em Equipe Multiprofissional	183
Considerações Finais	193
Referências	208

APÊNDICES	228
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Psicólogas(os) da Rede Municipal de João Pessoa	229
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Especialistas da Rede Municipal de João Pessoa	232
APÊNDICE C - Roteiro Sociodemográfico, de perfil profissional e acadêmico <i>On-line</i> com Psicólogas(os) Escolares	235
APÊNDICE D - Roteiro da Entrevista Semiestruturada para Psicólogas que Atuam na Rede Municipal de João Pessoa no Ensino Fundamental I e II	239
APÊNDICE E - Roteiro da Entrevista Semiestruturada para Supervisoras(es), Orientadoras(es) e Assistentes Sociais que Atuam na Rede Municipal de João Pessoa no Ensino Fundamental I e II	240
APÊNDICE F - Roteiro das Entrevistas Reflexivas com Psicólogas Escolares	241
APÊNDICE G - Convite Para Participação das Psicólogas Escolares na Entrevista Reflexiva	247
ANEXOS	248
ANEXO I - Termo de Anuência	249
ANEXO II - Carta de Autorização	250
ANEXO III - Parecer de Aprovação do Comitê de Ética	251

Lista de Figuras

Figura 1. <i>Fluxograma da Seleção das Publicações Científicas</i>	63
---	----

Lista de Quadros

Quadro 1. <i>Produções Seleccionadas - Levantamento Bibliográfico</i>	64
Quadro 2. <i>Eixos Gerais de Análise Organizados a partir da Entrevista com Psicólogas Escolares</i>	101
Quadro 3. <i>Atividades Realizadas pelas Psicólogas Escolares com os Segmentos da Escola</i>	113
Quadro 4. <i>Perguntas, Eixos Gerais, Categorias das Entrevistas com Assistentes Sociais e Pedagogos</i>	147
Quadro 5. <i>Ações Gerais do Trabalho do Psicólogo Escolar</i>	159
Quadro 6. <i>Eixos e Categorias das Entrevistas Reflexivas</i>	172

Lista de Gráficos

Gráfico 1. <i>Formação Acadêmica</i>	88
---	----

Lista de Tabelas

Tabela 1. *Faixa Etária/Psicólogas(os)*.....86

Tabela 2. *Níveis de Ensino nos quais as(os) Psicólogas(os) Atuam*.....92

Introdução

Há muito se tem discutido sobre o papel e a prática de psicólogas(os) escolares em espaços educativos, principalmente, a respeito da demarcação da função destes profissionais em virtude da recorrência de uma prática que não atende às necessidades e características desse contexto e dos sujeitos ali presentes, de uma formação inicial que atenda às especificidades da(o) psicóloga(o) escolar e lhe dê subsídio teórico e metodológico para desenvolver na escola ações pertinentes a essa peculiaridade do seu fazer profissional. Para tanto, atender a esta reivindicação requer que a formação inicial propicie aos graduandos de psicologia conhecer a literatura condizente à área de atuação para o trabalho em âmbito institucional, teorias para subsidiar ações que favoreçam processos de desenvolvimento e de aprendizagem, trabalhar as relações intersubjetivas que se estabelecem nesse contexto, entre outros aspectos que perpassam a atuação do psicólogo na escola.

No bojo dessas discussões, duas experiências profissionais distintas, porém de certa forma complementares, foram fundamentais nesse processo de definição do objeto de estudo da presente tese. Primeiro, muitos questionamentos que nortearam a pesquisadora são derivações de reflexões sobre sua prática enquanto psicóloga em uma escola pública do município de João Pessoa-PB, e membro de uma equipe multiprofissional composta por psicóloga(o) escolar, assistente social, supervisora(or) e orientadora(or) escolar, denominada nessa rede de ensino como equipe de especialistas¹. E segundo, de trabalho enquanto professora do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), que lhe permitiu observar nesse contexto, pelo olhar de professora que pode trabalhar com a parceria de uma equipe pedagógica, a atuação de psicólogas(os) em equipe multiprofissional (com assistentes sociais e pedagogas).

A pesquisadora entendeu que a(o) psicóloga(o) encontra no âmbito escolar uma

¹ Acentua-se que a menção a equipe multiprofissional se refere, nesta tese, a uma equipe composta por profissionais de diferentes áreas de atuação. À equipe de especialistas compreende-se ser uma equipe multiprofissional, composta pelos seguintes profissionais: psicólogo escolar, assistente social, orientador escolar e supervisor escolar, conforme especificado no texto de tese.

realidade dinâmica, complexa, composta por diversos segmentos e suas especificidades. Por isso, faz-se necessário que este profissional esteja em um processo contínuo de reflexão sobre suas concepções e práticas na escola o que, por seu turno, exige uma constante imersão teórica em pesquisas e debates contemporâneos desse campo, que possibilitem a ressignificação de sua prática, alinhada a uma psicologia escolar de base crítica, ampliada e coletiva.

Inicialmente, essas questões foram levantadas através da participação da pesquisadora para a formação continuada promovida pelo município de João Pessoa, que acontece anualmente para todos os profissionais da equipe de especialistas, porém as inquietações oriundas de suas vivências nesses espaços formativos se mantiveram. No entanto, com a sua inserção no Projeto de Extensão intitulado: “Formação continuada de psicólogas(os) a partir de sua atuação em contexto de escolas públicas”, promovido pelo Departamento de Psicologia, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB),² iniciou-se um processo de reflexão e ressignificação da sua prática profissional por meio da assessoria disponibilizada no projeto, com foco em propostas de intervenção no campo da Psicologia Escolar contemporânea.

A participação no projeto permitiu ainda a compreensão de que a formação continuada constitui espaço singular e necessário que favorece ao psicólogo escolar atuar de forma mais consciente e contextualizada com as demandas do espaço educacional, bem como o entendimento sobre a importância de redirecionar as ações para uma perspectiva preventiva pautada em intervenções intencionalmente planejadas cujo enfoque está na necessidade de o psicólogo possibilitar processos de conscientização sobre seu papel no contexto escolar, mediando relações e o desenvolvimento neste meio (Dutra-Freitas & Marinho-Araújo, 2018). Assinala-se aqui que as inquietações suscitadas na prática profissional e a inserção no Projeto de Extensão supracitado mobilizaram a pesquisadora para realizar a seleção para o Programa

² Trata-se de uma ação de Extensão Universitária, coordenada pela profa. Dra. Fabíola de S. Braz Aquino desde 2016, docente deste mesmo Departamento.

de Pós-Graduação em Psicologia Social da UFPB, trazendo como questão central aprofundar o conhecimento acerca do trabalho de psicólogas(os) escolares(es) como membro da equipe de especialistas. De modo específico foram delineadas as seguintes questões de tese: como o psicólogo escolar tem atuado como membro de uma equipe? Suas ações denotam o que se define enquanto psicologia escolar? Qual o papel da(o) psicóloga(o) escolar em sua atuação como membro de uma equipe de especialistas? Que ações pode desenvolver como membro de uma equipe de especialistas para colaborar com o coletivo escolar e com esta equipe? Quais as concepções de psicólogas(os) escolares sobre sua atuação junto à equipe de especialistas em escolas públicas municipais? Qual a concepção da equipe de especialistas sobre o papel da(o) psicóloga(o) escolar e, principalmente, como a equipe pensa que deve ser essa atuação?

Investigar essas questões, constitui-se relevante dado que pode colaborar para que as(os) psicólogas(os) escolares compreendam a relevância da atuação profissional junto à equipe de especialistas, para aprofundar seu conhecimento sobre as especificidades de seu trabalho na educação e, por conseguinte, realizar ações alinhadas ao que preconiza a literatura da área e os documentos técnicos. Do exposto, defende-se a tese de que a atuação de psicólogos escolares na equipe de especialistas possui especificidades que devem ser compreendidas pela própria equipe e por psicólogos para facilitar uma atuação focada nas demandas institucionais e nos processos de aprendizado e desenvolvimento. Entende-se que essas ações estão atreladas às concepções dos profissionais que compõem a equipe, incluindo o psicólogo, sobre o papel do psicólogo escolar.

Portanto, para investigar a tese defendida, formulou-se como objetivo geral conhecer e analisar a atuação da(o) psicóloga(o) como membro da equipe de especialistas da rede pública municipal de João Pessoa-PB. Como objetivos específicos foram estabelecidos: levantar o perfil sociodemográfico, profissional e acadêmico das(os) psicólogas(os) da rede municipal de ensino de João Pessoa-PB que trabalham no Ensino Fundamental I e II; identificar a

configuração da equipe de especialistas da referida rede; verificar as concepções das(os) especialistas sobre o papel do psicólogo escolar no trabalho com a equipe; descrever as ações que as(os) psicólogas(os) realizam na escola que colaboram com a equipe, identificar as funções de cada profissional membro da equipe de especialistas e impulsionar reflexões nas(os) psicólogas(os) escolares sobre a colaboração de suas ações para com a equipe de especialistas e com o coletivo escolar.

Do exposto, organizou-se a tese em cinco capítulos. O Capítulo I versa sobre a relação entre o sujeito e o meio histórico e cultural enquanto aspecto promotor do desenvolvimento humano, e acentua que o referido processo permite ao indivíduo, a partir das condições materiais e simbólicas, modificar a si mesmo, ao contexto em que está inserido e suas relações neste cenário. Já o Capítulo II discute o impacto da formação do psicólogo na prática profissional no contexto escolar. O Capítulo III aborda, a partir da perspectiva crítica em Psicologia Escolar, as possibilidades e potencialidades da atuação do psicólogo no âmbito da instituição escolar, as relações dessas ações com a promoção do processo de desenvolvimento humano, com ênfase no trabalho em equipe.

No Capítulo IV são apresentados os objetivos da tese e no Capítulo V o método. Sobre este, delineou-se uma pesquisa de base qualitativa e de campo, sendo também utilizadas frequências simples na descrição dos resultados. Utilizaram-se três instrumentos de recolha de informações, quais sejam: questionário *on-line*, entrevista semiestruturada e entrevistas reflexivas (Szymanski, 2018). Participaram da pesquisa psicólogas(os) escolares e demais especialistas que compõem a equipe (assistentes sociais, orientadoras(es) e supervisoras(es) escolares). No capítulo VI são apresentados os resultados e as discussões referentes aos seus três instrumentos utilizados e, por fim, apresenta-se as considerações finais e as referências bibliográficas que embasam este estudo de tese.

Desta forma, considera-se importante o presente estudo no sentido de aproximar uma

atuação profissional que estreita o diálogo entre os conhecimentos científicos e a prática profissional, ressignificando o saber-fazer da equipe de especialistas e o coletivo da comunidade escolar. Essa questão apresenta, além de uma contribuição científica para o campo da psicologia escolar, um impacto social local na medida em que a(o) profissional de psicologia é parte do quadro efetivo de especialistas nas escolas e Secretaria de Educação do Município de João Pessoa-PB, desde a década de 1990. Entende-se que este fato justifica a escolha pela realização da pesquisa no cenário de ensino municipal.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir com novos estudos e reflexões que explorem todas as potencialidades que caracterizam o trabalho da(o) psicóloga(o) como membro de uma equipe multiprofissional, tanto para a equipe quanto para o coletivo escolar. Que proporcionem sobretudo a demarcação de sua real função neste espaço educacional que, entre outras, requer promover processos de desenvolvimento e de aprendizagem, e trabalhar as relações intersubjetivas nesse contexto. Mais recentemente, a inserção desta(e) profissional nas escolas se tornou regulamentada pela Lei Federal nº 13.935 de 11 de dezembro de 2019. Tal fato endossa o necessário desenvolvimento de produções científicas que possam contribuir com uma atuação profissional balizada pela relação teoria e prática, posto que cada cenário educacional requer ações que atendam a suas reais condições e demandas.

Capítulo I

O Desenvolvimento Humano à Luz da Psicologia Histórico-Cultural

A Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (como qualquer grande teoria) assemelha-se a uma cidade (Puzyrei, 2007, p. 85–86 apud Daniels, 2008, p. 11–12).

A Psicologia Histórico-Cultural que tem Vigotski (2007) como um dos principais representantes, tem sido um importante referencial teórico que compõe estudos do campo da psicologia escolar e educacional, principalmente por constituir uma teoria que concebe o homem como ser cultural, social, historicamente inserido e por ressaltar o meio enquanto fonte de desenvolvimento humano. Para o autor, o acesso ao arcabouço culturalmente acumulado pela humanidade e o que é internalizado dele, pelas interações sociais, é o que favorece o processo de hominização.

A prática profissional de psicólogas(os) escolares, desta forma, deve estar imbuída de reflexões teóricas e metodológicas que auxiliem em uma atuação comprometida com a crítica social, com ações que favoreçam o emergir de um sujeito mais atuante, reflexivo e contextualizado com as questões atinentes ao seu tempo. Essa prática deve ser comprometida com um sujeito que está em constante desenvolvimento, considerado ativo diante do meio em que vive. Requer uma prática psicológica que precisa propor e promover ações que permitam a reinterpretção da realidade dos atores sociais envolvidos e que possa, ainda, acionar os processos psicológicos, a tomada de consciência e favorecer processos de desenvolvimento e de aprendizado (Braz-Aquino & Gomes, 2016; Marinho-Araújo, 2016; Souza et al., 2018).

Objetiva-se a partir deste capítulo traçar reflexões sobre os pontos relevantes da referida teoria, que se coadunam ao objeto de estudo da presente tese, ou seja, argumentos que podem fundamentar a discussão acerca da atuação profissional respaldada em um sujeito que

se constrói na relação com as dimensões social, histórica e cultural. Pretende-se discutir essa questão considerando o pressuposto de que o desenvolvimento é um processo dialético, que pode mobilizar uma atuação profissional contextualizada e atrelada às reais necessidades dos indivíduos.

Com base nas premissas de Vigotski (2007), entende-se o desenvolvimento como um processo que ocorre ao longo do curso de vida dos sujeitos e, portanto, pode ocorrer em seus diversos períodos e em inserções de instâncias sociais. Nessa linha de raciocínio, o presente estudo irá centrar suas discussões no processo de desenvolvimento humano adulto, em seus espaços de trabalho, articulado aos pressupostos teóricos vigotskianos que podem favorecer a análise do contexto educativo, dos papéis desempenhados pelos atores sociais e as intervenções necessárias a um fazer comprometido ética e politicamente com o aprendizado e o desenvolvimento humano.

O surgimento da Teoria Histórico-Cultural data do contexto de efervescência da crise originada na revolução russa que gerou condições para o surgimento de oposições ao paradigma psicológico vigente, caracterizado por concepções deterministas, naturalizantes, mecanicistas e idealistas (Daniels, 2008/2011). Segundo Leontiev (2004a), a crise da psicologia do início do século XX requeria, para Vigotski, a elaboração de uma nova teoria que substituísse a psicologia introspectiva de base idealista filosófica, a qual “devia partir da filosofia do materialismo dialético e histórico” (p. 428). Especificamente no ano de 1924, L.S. Vigotski (1886-1934) adentra a ciência psicológica.

O início da sua trajetória intelectual ocorre com a Revolução Socialista de 1917 e parte de sua produção se dá em meio à guerra civil com consequências para a vida de milhões de crianças (Prestes, 2010). Logo, ocorre seu envolvimento com o desenvolvimento do sistema estatal em prol da educação de crianças negligenciadas, atuação que teve um efeito formativo (Daniels, 2008/2011). Seus escritos começaram a ser discutidos em um período de

grande pressão, censura e distorções, características da história da psicologia soviética.

Daniels (2008/2011) pontua que o desenvolvimento de teorias e metodologias robustas foi um aspecto fortemente influenciado pela escola cultural-histórica, desenvolvida no período em que as contribuições de Vigotski despertavam. Este incentivo objetivava a capacitação de cientistas sociais ao estudo de como os sujeitos moldam e são moldados pelos artefatos que medeiam sua participação com o mundo. Acrescenta: “As próprias teorias são, é claro, produto cultural-histórico” (p. 13). É importante salientar que, embora Vigotski tenha tido pouco tempo de vida, sua criatividade impetuosa se valeu das ideias de vários pensadores europeus, a exemplo de Marx, Espinoza, Durkheim, Hegel, entre outros (Daniels, 2008/2011).

Daniels (2008/2011) cita um trecho produzido por Puzyrei (2007), que faz uma analogia entre a teoria histórica e uma cidade, enfatizando que esta comparação exprime exatamente o que a Psicologia Histórico-Cultural representa: uma cidade com todas as suas especificidades, peculiaridades, variadas formas de funcionamento, espaços conhecidos ou não, culturas diversas estabelecidas e coexistindo, dentre tantas outras características que possam ser identificadas e descritas. Todas essas particularidades apontadas na relação entre a teoria e uma cidade demonstram a “complexidade e a instigação do legado de Vygotsky”. O autor supracitado aponta para a natureza política do desenvolvimento de ideias, bem como a sutileza e a complexidade que sustenta aparente simplicidade e os processos de sua renovação.

Com uma visão revolucionária, Vigotski através de suas ideias continua sendo referência ímpar para o trabalho em contextos com problemáticas que se repetem no tempo, a exemplo da instituição escolar que reflete as condições sociais, históricas, econômicas e políticas, nem sempre igualitárias e justas, mas que requer estudos e intervenções que provoquem a ressignificação do fazer dos atores nesse contexto, e possibilite uma participação crítica e ativa dos que dela fazem parte. Sobre essas questões, entende-se que

“contemporaneamente, as teses vygotskyanas permanecem atuais e inovadoras ante os desafios, demandas e dificuldades da Psicologia, constituindo-se enquanto ponto de partida para novas e relevantes investigações” (Cavalcante, 2019, p. 52). Asbahr e Nascimento (2013) lembram que o autor conseguiu colocar a questão do desenvolvimento humano, da maturação e da aprendizagem em uma perspectiva que ultrapassa determinismos (biológicos e ambientalistas) e fez emergir uma psicologia genuinamente histórica, “fundamentada no materialismo histórico-dialético: a teoria histórico-cultural” (p. 419).

Sobre a Psicologia Histórico-cultural, Luria (2010) enuncia que o termo “instrumental” se refere à natureza mediadora de todas as funções psicológicas complexas, enfatizando tanto o que ocorre com a resposta ao estímulo apresentado pelo ambiente, quanto com a modificação ativa destes estímulos e a utilização dessas modificações como instrumento do comportamento do indivíduo. Por “cultural” a teoria vigotskiana realça os meios socialmente estruturados, que irão servir de base na qual as sociedades organizam os tipos de tarefas mentais que as crianças enfrentam durante o crescimento, assim como os instrumentos (mentais e físicos) que estas terão à disposição para dominar as referidas tarefas. O aspecto “histórico” se encontra vinculado ao cultural e preconiza que os instrumentos e o comportamento do homem se originaram e se aperfeiçoam ao longo de sua história social. A Psicologia Histórico-Cultural, sob essa ênfase, constitui fundamento necessário ao objeto de tese aqui proposto, pois ao vislumbrar a atividade do psicólogo escolar junto à equipe de especialistas, busca-se reafirmar, como identifica Souza (2016), o social e o coletivo enquanto lócus de formação dos sujeitos, assim como, de promoção de processos de aprendizagem, de desenvolvimento e de favorecimento de ressignificação das práticas sociais.

Guzzo (2016), ao se reportar à necessidade de análise da vida humana, a fim de se obter as conclusões necessárias a intervenções como tomada de decisões, planejamentos, ações adequadas a essa realidade, considerando sua sociedade e história, explicita:

“A compreensão dos principais elementos que interferem no processo de desenvolvimento humano, tanto no plano pessoal quanto coletivo, está intrinsecamente ligada à análise da realidade em sua totalidade completa, portanto diretamente relacionada a uma análise marxista da realidade que se fundamenta na compreensão da realidade, seus movimentos e contradições, porque é materialista, é histórica e é dialética” (p. 11).

Entender o que Vigotski (2018) concebeu sobre o desenvolvimento humano é essencial para a compreensão de como podem ser construídas ações para o coletivo escolar de modo a favorecer esse processo. Dentre os postulados sobre os quais Vigotski constituiu sua teoria do desenvolvimento humano, retoma-se a proposta de se estudar o sujeito em sua totalidade a partir de uma relação dialética e de interdependência (Souza & Andrada, 2013). Compreende-se que essa teoria expressa a ideia de um desenvolvimento que ocorre de forma integral, que abrange os aspectos biológicos, sociais, culturais e históricos, peculiares ao sujeito em um movimento dialético, processual, interativo e particular-subjetivo, o que pressupõe um sujeito ativo diante deste percurso, dado que constitui a sociedade e é constituído por ela.

Como bem argumenta em sua teoria, Vigotski (1999/2009) concebe o sujeito em interação histórica e cultural, cujas circunstâncias materiais lhe darão suporte para o favorecimento das mudanças que ocorrerão em seu contexto e em si mesmo. Para a teoria vigotskiana, o meio é fator essencial de desenvolvimento e este possui o conteúdo e a dinâmica que serão apropriadas pelo sujeito de forma peculiar a este, resultando na constituição de seu sistema psicológico e de sua personalidade (Andrade & Souza, 2013). O social, neste processo, é considerado como meio que permite o desenvolvimento, abrange materialidades além de classes e relações e a trama dos significados socialmente construídos

(Vigotski, 2018).

O desenvolvimento para Vigotski (2018) compreende:

“um processo de formação do homem ou da personalidade que acontece por meio do surgimento, em cada etapa, de novas qualidades, novas formas humanas específicas, preparadas por todo o curso precedente, mas que não se encontram prontas nos degraus anteriores” (p. 36).

É concebido enquanto processo complexo, que ocorre por meio das características de ciclicidade e de desproporcionalidade e inclui “[...] a reestruturação das relações entre seus aspectos, entre diferentes partes do organismo, entre diferentes funções da personalidade, uma reestruturação que conduz à mudança, toda a personalidade da criança, todo o seu organismo, em cada novo degrau” (Vigotski, 2018, p. 28). O processo de desenvolvimento não se esgota com essa reestruturação, incluindo todo um circuito inteiro de mudanças e transformações qualitativas, metamorfose que faz surgir o que no grau precedente não existia, “[...] apesar de seu surgimento ter sido preparado pelo desenvolvimento anterior” (Vigotski 2018, p. 29). O sujeito para a Teoria Histórico-Cultural é constituído intersubjetivamente e, na relação com outros. Essa constituição ocorre pela construção de significados e sentidos que transformam os processos sociais e individuais.

Desta forma, os avanços psicológicos acontecem em função dos contextos e das relações sociais, de forma interdependente entre o funcionamento orgânico e o biológico do indivíduo fazendo surgir várias funções mentais superiores (Marinho-Araújo, 2016). Quando falam da trajetória evolutiva do homem, Vigotski e Luria (1996) relatam um desenvolvimento que segue um caminho individual, em suas palavras, “que sofre a influência de fatores específicos e passa por formas e estágios, muitas vezes idiossincráticos” (p. 151). Para os autores, o adulto está ligado ao meio de uma diversidade de elos, e é produto deste meio

ambiente. A essência do homem está na essência das condições ambientais e, ao isolá-lo desses sinais do mundo exterior os quais servem de ponte entre o homem e o meio ambiente, teríamos um sujeito solitário que não reconheceria um mundo de coisas, pois para ele não existiriam. Assim, deve-se ter claro como esse sujeito se constitui (Vigotski & Luria, 1996).

Vigotski (2018) estruturou suas ideias acerca do desenvolvimento humano também em leis gerais. A primeira lei se reporta à organização complexa do desenvolvimento, especificamente, que ele é um processo histórico, constituído de início, marcos temporais e fechamento de ciclos. Porém, o tempo e as formas pelas quais o desenvolvimento ocorre são bem peculiares a esse processo. Há alternância de períodos tais como: elevações, desacelerações, retração. Sobre as formas, essas são consideradas distintas: ciclos, série de épocas e períodos diferentes, “dentro dos quais o tempo e o conteúdo se manifestam diferentemente” (Vigotski, 2018, p. 22).

A segunda lei reitera a existência de desproporcionalidade ou irregularidade no processo de desenvolvimento (Vigotski, 2018). De acordo com essa lei, mesmo que todos os aspectos da criança se desenvolvam, “particularidades isoladas não se desenvolvem de modo regular e proporcional” (p. 24). Tal fato o levou a identificar algumas leis. A primeira aponta para o fato de que cada novo degrau, além da ocorrência do aumento das partes do corpo e funções, há a modificação da correlação entre essas funções. Já a segunda lei aponta para a existência de leis básicas que defendem o fato de que em cada idade “[...] determinadas particularidades da vida orgânica da criança e de sua personalidade parecem se deslocar para o centro do desenvolvimento, crescem muito e rapidamente” (p. 25). O que se conclui é que, segundo Vigotski, no desenvolvimento da criança cada particularidade tem o seu tempo oportuno para se desenvolver (Vigotski, 2018).

A última lei do desenvolvimento, apresentada por Vigotski (2018), refere-se à denominada “lei da metamorfose no desenvolvimento infantil”. Metamorfose compreendida

enquanto transformações qualitativas e, em suas palavras, como “uma característica do desenvolvimento infantil que não se resume exclusivamente a mudanças quantitativas ou a um simples crescimento quantitativo, representa um circuito de mudanças e de transformações qualitativas” (p. 28).

Dito isto, retorna-se à primeira lei do desenvolvimento para esclarecer que este, enquanto processo histórico, é também social e cultural. Na sua quarta aula, ao se reportar ao papel do meio no desenvolvimento, Vigotski (2018) vai afirmar que toda primeira aquisição é social antes de ser reelaborada no plano psicológico, e que essa reelaboração ocorre pela mediação que favorece a construção de significados. Veresov e Fleer (2016) citam a lei genética do desenvolvimento cultural para elucidar que “as funções mentais superiores não aparecem nas relações sociais, mas como relações sociais” (p. 03). Os autores continuam explicitando: “O princípio básico do funcionamento das funções superiores (personalidade) é social, implicando interação de funções, no lugar da interação entre as pessoas” (p. 03).

O desenvolvimento, assim, caracteriza-se como um processo complexo, marcado por rupturas, crises e contradições, que [...] “existem em forma de drama, eventos dramáticos, colisões e confrontos entre pessoas” (Veresov & Fleer, 2016, p. 4). O drama nessa teoria é considerado como uma força motriz do desenvolvimento, podendo ser observado no curso da humanidade e nas relações que nela se estabelecem.

O desenvolvimento definido como um drama vivido, especificamente, pela espécie humana e por sua essência social, requer conhecer a evolução psíquica e isto favorece ao profissional de psicologia saber sobre elementos que possam ser promotores do desenvolvimento humano e lhe possibilita atuar em prol desses processos.

Para Souza e Andrada (2013), a evolução psíquica acontece mediante o desenvolvimento histórico e social, sendo que o processo dessa evolução, que ocorre do elementar ao superior, “[...] não é paralelo ou sobreposto, mas resultado de combinações e

nexos entre as funções, formando uma imbricada rede de sínteses entre elas” (p. 357). As referidas autoras seguem afirmando que as funções psíquicas superiores, tais como memória, consciência, fala, pensamento, emoção, vontade, entre outras, relacionam-se entre si formando um sistema psicológico. Isto significa, segundo elas, que esse processo não se finda, pois embora as funções não mudem, suas ligações, sim. Esses nexos se caracterizam por configurações de novos sentidos e significados quando do cruzamento destas funções no processo evolutivo, ocasionando um salto no desenvolvimento do indivíduo.

O postulado de Vigotski é que nas bases da evolução do psiquismo, o desenvolvimento humano aparece a partir de etapa elementar, ou seja, desde os processos interiores involuntários, de ordem biológica. Porém, quando estas estruturas psíquicas primitivas se comunicam com a cultura, evoluem por meio da atividade prática do sujeito (uso de instrumentos, necessidade de interação social, divisão social do trabalho), via mediação (Souza & Andrada, 2013).

As atividades humanas que se engendram nas interações sociais são favorecedoras da evolução psíquica e se desmembraram, ao longo da história, em um tipo de atividade colaborativa, intencional, própria e vital para o gênero humano, qual seja, o trabalho. Ao considerar essa ideia, questiona-se: De que forma a atividade laboral pode impelir o sujeito a processos de conscientização? Como a Psicologia Histórico-Cultural entende essa atividade tipicamente humana?

Leontiev (2004b) descreve que o trabalho, atividade considerada tipicamente humana, constitui o processo que vincula o homem à natureza e sua ação sobre esta, de modo que ao agir sobre a natureza exterior e modificá-la, transforma também sua própria natureza e desenvolve suas capacidades adormecidas. O autor apresenta, assim, duas características do trabalho que são interdependentes, a saber: o uso e a fabricação de instrumentos, e a realização do homem através da atividade comum coletiva. Sobre esta segunda característica,

esclarece que o homem estabelece relação com a natureza e com outros homens de uma dada sociedade. E, assim, “é apenas por intermédio dessa relação com outros homens que o homem se encontra em relação com a natureza” (p. 80). Conclui firmando que, dessa maneira, o trabalho sempre teve esse caráter mediatizado, tanto pelo instrumento quanto pela sociedade.

Toassa (2004) lembra também que a atividade social, psicologicamente, constitui um grupo de processos pautados por motivos em direção a um objetivo. O motivo, reitera a autora, representa a orientação para a execução concreta de uma atividade: “A necessidade encontra sua determinação no objeto e o objeto torna-se motivo da atividade, torna-se aquilo que a estimula” e “(...) pode-se dizer que o primeiro ato histórico é a produção dos meios que permitem a satisfação das necessidades de sobrevivência (pela atividade vital ou trabalho)” (p. 38).

É ainda discutida por Toassa (2004) e Leontiev (2004b) a ideia de que nas relações sociais podem circular motivações que se deslocam das necessidades de sobrevivência para necessidades de aprendizagem. Para o segundo autor, o conhecimento enquanto objetivo consciente de uma ação é capaz de se caracterizar como elemento de uma atividade maior em que tal intuito atenda a uma necessidade de sobrevivência. Como oriundo dessa atividade de sobrevivência, é possível transformar em nova necessidade, a de aprendizagem, o que indicaria um processo de transformação psíquica.

Marinho-Araújo (2016), ao discutir a categoria trabalho na Psicologia Histórico-Cultural, retoma a ideia de que ele é um fator que impulsiona o surgimento da consciência no homem. Isto porque, o trabalho serve à sobrevivência tal qual culturalmente disseminado, e vai além: ao modificar o homem, dialeticamente modifica sua relação com o próprio trabalho. Ele interfere nas mudanças das funções psicológicas, favorece ações mais condizentes com a realidade e as necessidades dos sujeitos. Porém, para que assim ocorra, precisa ser mediado por objetivos intencionais e conscientes.

Através do trabalho, o sujeito, no percurso histórico da espécie, apropriou-se da realidade, criou a cultura em prol da satisfação de seus desejos, emoções, afetos e não apenas objetivou sua sobrevivência. Com intuitos intencionalmente planejados, a atividade humana representa uma forma complexa de o homem interagir com o mundo, o delineamento de metas conscientes e uma atuação cooperativa entre o coletivo social (Marinho-Araújo, 2016).

As considerações aqui apresentadas e amparadas em estudos de Marinho-Araújo (2014, 2016) e Souza (2016, 2019) remetem à concepção de que estando os atores sociais da instituição escolar inseridos em um meio social e, conseqüentemente, em interação com artefatos culturais e históricos, pode-se, a partir de ações intencionalmente planejadas, contribuir para processos de desenvolvimento e de aprendizagem desses sujeitos. Deriva-se esse conjunto de argumentos para discutir a atividade do psicólogo escolar, respaldada na Psicologia Histórico-Cultural.

Neste sentido, a atuação deste profissional tem potencialidade de se direcionar para o empreendimento de atividades que favoreçam o processo de conscientização dos atores institucionais, pela criação de espaços reflexivos que protagonizem a ressignificação de concepções e práticas, a tomada de decisões criativas, éticas, ou mesmo, a superação de dificuldades emergentes. Vigotski (1982/2004) atribui grande importância à mediação enquanto ferramenta para a comunicação, a construção da consciência e para o trabalho dos sujeitos em sociedade.

A consciência para Vigotski se refere à habilidade de avaliar e responder às informações sensoriais através de pensamentos e ações críticas, como também à habilidade de reter traços na memória como ações passadas para serem utilizadas no futuro. Para ele, a consciência humana difere em sua estrutura nos distintos estágios do desenvolvimento e também funciona através de sistemas psicológicos diferentes. É resultante da atividade complexa e sua função possui ligação com a maneira com que o sujeito se orienta no meio e

com a regulação do seu comportamento. Foi construída em um processo histórico, social, ao longo do qual, a linguagem e a atividade manipuladora se desenvolveram. Estas se caracterizam como íntimas participações exigidas pelos mecanismos da consciência (Luria, 2010).

Toassa (2006) afirma que, no campo da educação, uma das mais importantes contribuições de Vigotski é que “a ideia de consciência surge aplicada a função de educar e de dirigir o desenvolvimento da criança, com atenção aos processos psicológicos de aquisição da consciência social” (p. 66). Leontiev (2004a) reitera que para o referido teórico, a consciência só se formará em um processo de interiorização.

Leontiev (2004a) afirmou que Vigotski foi o primeiro a defender o estudo da consciência como uma realidade psicológica concreta, como sistema psicológico extremamente importante em toda atividade da vida humana, um único sistema composto de outras estruturas. Para esse mesmo autor, o principal sentido de um sistema psicológico é o de estrutura integral ou um todo único, cujo desenvolvimento ocorre por meio de mudanças na estrutura geral e através de vínculos entre seus elementos que estabelecem uma relação dialética de parte-todo, sendo transformados de forma radical mediante as atividades sociais nas quais os sujeitos estão inseridos e em face do desenvolvimento sócio-histórico (Toassa, 2004; 2006). De acordo com a autora, “o conceito vigotskiano de consciência contempla um sistema cuja atividade internalizada mobiliza várias estruturas/funções e também pode se apropriar de novas estruturas (ou mesmo desenvolvê-las)” (Toassa, 2004, p. 40). Ressalta-se assim, a importância da mediação no processo de desenvolvimento da consciência e, como assegura a autora supracitada, essa estrutura pode atingir tanto o índio iletrado quanto o filósofo existencialista.

Destarte, presume-se que o tornar-se consciente pode ser acionado mediante intervenções intencionais no contexto em que o sujeito está inserido, sobretudo, no meio em

que exerce sua atividade laboral e mediante processos de desenvolvimento e de aprendizado, em sua relação com o meio. Sobre essa questão, Marinho-Araújo (2016) afirma que “as vivências, originando tensões e conflitos em significativas situações sociais de desenvolvimento, influenciam, preponderantemente, processos de conscientização” (p. 49).

A compreensão de que vários processos são suscitados pela fala, embora possam ser também por outros instrumentos mediadores, resultando em consciência e desenvolvimento, é oportuna para a implementação de ações em espaços institucionais e coletivos que requerem, pela sua dinâmica, o emergir de reflexões nos sujeitos, principalmente, possibilitando novas formas de ver e conceber os contextos em que atuam e descortinando novas formas de se relacionar com a realidade. Há ainda que se considerar, em se tratando de espaço de trabalho, o quanto as interações humanas estabelecidas nesse ambiente se constituem em aspectos intervenientes na atividade consciente.

Desse modo, Souza e Andrada (2013) vão mencionar, a partir de Leontiev (1978), que as motivações implícitas no desenvolvimento da consciência são tanto de ordem biológica quanto de fatores históricos e sociais, estes últimos concebidos como locus privilegiado das transformações da atividade consciente por meio das interações estabelecidas pelo homem e o seu entorno. Nessa linha de pensamento, o desenvolvimento é mobilizado pela mediação da atividade, dos instrumentos de trabalho, da comunicação e das interrelações exigidas no espaço de produção.

As autoras entendem a consciência como atribuição de sentido gerado na apropriação do processo de trabalho pelo sujeito e das atividades que desenvolve e, ao refletir sobre seus propósitos, suas ações, seus percursos e resultados, esse sujeito terá um conhecimento mais aprofundado de si, do outro e da realidade. Reiteram que “(...) ter consciência é saber-se de si, do outro e da realidade” (Souza & Andrada, 2013, p. 359).

As considerações até aqui apresentadas sobre o desenvolvimento da consciência

demonstraram sua importância para a evolução do sujeito. A consciência permite estabelecer novos sentidos como ser ativo que se reconstrói nas e pelas interações estabelecidas, mediante sua realidade. Dugnani e Souza (2016), ao discutir sobre processos de mudanças originados pela mediação estética, ressaltam a importância de motivos que reforcem novas ações, “visto convidar o sujeito continuamente a ‘olhar de novo para ver o novo’ com um processo de tomada de consciência” (p. 255). Também endossam que não basta apenas tomar consciência da relevância das interações na constituição dos motivos que fazem com que os sujeitos ajam para o processo de mudança. Citam Vigotski (1932/2001), para firmar a importância das mudanças internas no sujeito por meio da criação contínua de situações que proporcionem a estes vivenciar todas as evoluções e involuções implícitas a esse processo.

É importante referir que ao falar em desenvolvimento humano e consciência, a atividade mediadora é fundamental para que tais processos ocorram. Mediação, portanto, é definido por Oliveira (1997) como o processo no qual um elemento intermediário intervém em uma relação. A atuação desse elemento modifica o *status* da relação que deixa de ser direta e passa a ser mediada. Molon (2015) também se refere à mediação como processo, como a própria relação. Assevera que desde o nascimento a criança, pela mediação, relaciona-se de diversas formas e intensidades.

Oliveira (1997) cita que no percurso do desenvolvimento as relações mediadas serão predominantes em relação às diretas, e enfatiza a existência de dois tipos de elementos mediadores, instrumentos e signos. Vigotski (1982/2004) atribui grande importância aos instrumentos e signos, considerando-os como ferramentas simbólicas cujo objetivo é mediar o pensamento humano, sua comunicação, a construção da consciência, o trabalho dos sujeitos na sociedade, e ainda organizar os processos psicológicos e favorecer as transformações psíquicas.

Para Oliveira (1997), os instrumentos são elementos interpostos entre o trabalhador e o

seu objeto de trabalho e, sendo criado para atender a um determinado fim, traz em si sua função de existir. Eles são objetos sociais e mediadores da relação entre o sujeito e o meio. Já os signos são instrumentos psicológicos com orientação para o interior do indivíduo com intuito de controlar ações psicológicas, seja de si ou de outras pessoas, ajudando tanto nas ações concretas quanto nos processos psicológicos. Os signos permitem, ainda, o controle voluntário de sua atividade psicológica, além da ampliação de sua capacidade de memória, atenção, acúmulo de informações, entre outras (Rego, 1995; Oliveira, 1997).

Como processo, a mediação também se transforma no percurso do desenvolvimento humano, principalmente por constituírem funções psicológicas superiores. No desenvolvimento do sujeito vão ocorrer duas mudanças qualitativas quando da utilização dos signos: uso das marcas externas que serão transformadas em processos internos de mediação (processo de internalização) e o desenvolvimento dos sistemas simbólicos, responsáveis por organizar os signos em estruturas mais complexas e articuladas (Rego, 1995; Oliveira, 1997). Esses processos são fundamentais para o desenvolvimento das funções mentais superiores e realçam a importância das relações sociais para a construção dos processos psicológicos (Oliveira, 1997).

Na Psicologia Histórico-Cultural, as relações interpessoais vivenciadas favorecem, gradualmente, processos de aprendizado, pelo uso de ferramentas ou instrumentos culturais. Dessa forma, o aprendizado é facilitado pela mediação, compreendida enquanto processo primordial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, de caráter voluntário e intencional (Prestes, 2010).

É importante ressaltar que Vigotski encontrou no trabalho o surgimento das atividades coletivas, das relações sociais e da utilização dos instrumentos concluindo que “as representações da realidade têm se articulado em sistemas simbólicos” (Oliveira, 1997, p. 36) compartilhados socialmente pelos indivíduos de um grupo favorecendo sua comunicação e a

interação social. A mediação se efetiva por meio dos signos, dos instrumentos, das palavras, da semiótica (Molon, 2015).

A fala é, nessa perspectiva, considerada como um importante elemento mediador na obra vigotskiana, considerada como sistema simbólico essencial presente entre os grupos humanos e que favorece a estes representar objetos do contexto externo, suas ações, qualidades e as relações que podem estabelecer no meio. Os sistemas simbólicos (sistemas de representação da realidade) atuam como elementos mediadores que possibilitam “[...] a comunicação entre os indivíduos, o estabelecimento de significados compartilhados por determinado grupo cultural, a percepção e interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo circundante”, reforçando a premissa de que “os processos de funcionamento mental do homem são fornecidos pela cultura, através da mediação simbólica” (Rego, 1995, p. 55).

Conforme Oliveira (1997), os sistemas de representação funcionam como “filtros”, que permitem ao homem decifrar o mundo e atuar sobre ele. A autora lembra que a cultura para Vigotski não se reporta a algo abrangente como a cultura de um país, mas as especificidades de um determinado grupo, no qual o sujeito está inserido e, por isso, os signos deste determinado grupo são carregados de significação. Segundo Molon (2015), é a mediação pelos signos que possibilita e sustenta a relação social, visto que constitui um processo de significação que possibilita a comunicação entre os sujeitos e o acesso da totalidade às partes e destas ao todo. A autora ressalta ainda que o significado favorece a relação social, sendo produzido nas relações sociais e em condições históricas específicas (Molon, 2015). Isso quer dizer que ao se relacionar com outros sujeitos os significados são construídos pela mediação de aspectos históricos específicos, espaço social, temporal e cultural.

As considerações supracitadas tornam relevante a atuação do psicólogo que, utilizando-se da mediação em sua prática profissional, poderá intervir nas relações

institucionais gerando processos de conscientização no coletivo, para interferir nos processos de desenvolvimento e de aprendizado dos diversos grupos que compõem a comunidade escolar (Braz-Aquino & Gomes, 2016).

Marinho-Araújo (2016) ressalta o papel da escola enquanto contexto social e espaço privilegiado na mediação das funções psicológicas complexas onde a atuação do psicólogo se apresenta de fundamental importância por favorecer mediações das relações intersubjetivas dos sujeitos educacionais, local de construção social e de desenvolvimento psicológico humano mais complexo. Já Souza et al. (2018) reiteram que, no cotidiano escolar “os modos de interação entre sujeito e realidade se constituem a partir de certo nível de consciência e de intencionalidade, em que um afeta e constitui o outro de maneira dialética e permanente” (p. 376).

Dessa forma, muitas das intervenções atuais na área da psicologia escolar, assim como da produção do conhecimento científico nessa área, vêm se respaldando em teorias que enfatizam tanto o desenvolvimento humano quanto as bases sociais, históricas e culturais como origem dos processos psicológicos, que se sustentam nos pressupostos e fundamentos da abordagem histórico-cultural (Marinho-Araújo, 2016).

A prática do psicólogo escolar poderá subsidiar este profissional tanto na análise dos contextos educativos institucionais como dos processos de subjetivação, enquanto ações preventivas que favorecem entre os atores sociais um espaço de interlocuções, que privilegia uma atuação lúcida e intencional e que ocasionam transformação e desenvolvimento (Marinho-Araújo, 2016). A autora reitera ainda que compreender o sujeito à luz da Psicologia Histórico-Cultural consiste em concebê-lo enquanto constituído subjetivamente na sua própria história e através de suas complexas construções de significados e de sentidos que resultarão em transformações sociais e individuais.

Capítulo II

Formação e Atuação de Psicólogos como Membro de Equipe Multiprofissional no Contexto Escolar

A formação em Psicologia para a atuação profissional é sempre elemento imprescindível na fomentação de reflexões para uma prática profissional mais contextualizada com as reais necessidades dos sujeitos e dos contextos nos quais estão inseridos. Essa temática, sempre presente nas discussões sobre a atuação do psicólogo escolar, impele continuamente apontar caminhos, pois não basta a crítica. É necessário conhecer esses trajetos e re(descobrir) novos significados.

O campo da Psicologia Escolar é marcado por debates de pesquisadoras da área sobre as relações entre formação e atuação profissional (Almeida & Guzzo, 1992; Andrada et al., 2018; Antunes 2011, 2012; Barbosa & Marinho-Araújo, 2010; Guzzo, 2011; Guzzo et al., 2010; Patto, 1984; Silva & Marinho-Araújo, 2017). Reivindicava-se a construção de uma psicologia que pudesse responder às características e necessidades dos sujeitos inseridos no espaço educativo, ao processo de ensino e de aprendizagem, às estratégias pedagógicas utilizadas por docentes, e às relações estabelecidas em sala de aula. Essa concepção de psicologia escolar se contrapõe a uma atuação psicológica de cunho clínico e individualizante centrada na culpabilização de estudantes e de suas famílias por suas dificuldades escolares.

Barbosa e Marinho-Araújo (2010), em relação aos fatos de os psicólogos que atuavam na escola estarem descontentes com sua atuação no final da década de 1970, acrescentam que este foi um “período que se caracterizou pela produção de reflexões e pesquisas que evidenciavam os entraves causados por concepções remediativas e adaptacionistas aplicadas ao processo educativo” (p. 395). Atrelada a esse fato, surgiram repercussões que causaram insegurança e desestabilização dos profissionais para atuar em psicologia escolar, posto que

os procedimentos utilizados convencionalmente não mais atendiam às necessidades apresentadas pelas demandas do contexto, reforçam as autoras.

De forma diretamente relacionada a essas práticas está a formação inicial do psicólogo escolar, que também precisou ser repensada; na atualidade ainda é possível se deparar com um currículo frágil de componentes e ensinamentos nessa área, além da presença de uma psicologia, com base predominantemente clínica. Cavalcante e Braz Aquino (2019), através de uma pesquisa com psicólogas(os) escolares, que atuam na educação de um município da Paraíba, verificaram que as disciplinas diretamente relacionadas à Psicologia Escolar não foram a opção da maioria das profissionais durante sua graduação, o que pode estar relacionado ao projeto político-pedagógico dos cursos de graduação.

Já Guzzo et al. (2018) mencionaram que, mesmo diante de tantos movimentos críticos no interior da Psicologia Escolar, a inserção de psicólogos na Educação ainda não se efetivou em todo o território nacional, existindo movimentos a favor e de resistência à presença desse profissional como componente efetivo na escola. Porém, em 2019, foi regulamentada a Lei Nº 13.935/2019, que prevê a presença de psicólogos e assistentes sociais nas escolas, o que pode provocar um novo olhar tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada desses profissionais na direção de posicionamentos mais coerentes com o contexto de atuação e um maior diálogo entre teoria e prática.

No âmbito dessa discussão, destacam-se os argumentos que defendem a estreita relação entre formação e atuação profissional, especificamente assinalando a necessária adoção de práticas mais coerentes às necessidades do contexto escolar (Checchia & Souza, 2003; Guzzo, 2011; Guzzo, Mezzalira & Moreira, 2012; Guzzo et al., 2018, Cavalcante & Braz Aquino, 2019, Andrada et al., 2018). Ainda sobre a formação nesse campo, Andrada et al. (2018) afirmam que a vivência dos estudantes na formação reflete suas escolhas de atuação em uma ou outra área. Para essas autoras, uma prática psicossocial articulada com a teoria é

um processo que se inicia na formação inicial do futuro psicólogo e “etapa em que se apresenta ao estudante a intrínseca e necessária relação entre teoria e a prática, constituindo a práxis que caracteriza seu fazer psicológico” (p. 14). Braz-Aquino e Gomes (2016) defenderam a necessidade de o estudante de Psicologia estar imerso no campo de estágio e de esta experiência possibilitar conhecimentos e reflexões sobre as ações desenvolvidas na escola e o fazer da Psicologia neste contexto.

Andrada et al. (2018) alertam, ainda, para a necessidade de uma formação que favoreça aos graduandos subsídios para uma opção mais consciente pela área de atuação de seu interesse e que seja oportunizado ao futuro psicólogo chegar ao seu campo de atuação ciente de suas especificidades. Uma formação que possibilite a imersão teórica sobre as diversas áreas de atuação para uma escolha mais pertinente por parte destes estudantes sobre em que contexto pretende atuar e uma experiência prática proveniente do estágio supervisionado que lhe possibilite conhecer o espaço de atuação futura e as contribuições para subsidiar uma atuação mais alinhada às características do campo.

Com o objetivo de abordar e discutir as relações entre formação e futura atuação profissional, Santos et al. (2020) entrevistaram estudantes de graduação em Psicologia antes e após cursarem disciplinas do campo da psicologia escolar, visando identificar suas percepções sobre as possibilidades de atuação dos psicólogos nessa área. Foram investigados nessa pesquisa aspectos como: motivos para a escolha do curso de psicologia, expectativas e percepções sobre a psicologia escolar e educacional, e as funções do psicólogo na escola. Os graduandos que haviam cursado as disciplinas dessa área demonstraram concepções de uma atuação mais contextualizada com as necessidades do espaço escolar, um entendimento de trabalho voltado ao coletivo e o foco no desenvolvimento humano. As autoras entendem que esses resultados indicam que a formação desde a graduação é imprescindível para preparação profissional e o desenvolvimento de ações comprometidas com as especificidades da área de

atuação.

No tocante à formação e à inserção de psicólogos na educação, mencionam-se as Referências Técnicas para a atuação do psicólogo na Educação Básica, Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2013, 2019), que explicita aspectos históricos, possibilidades de atuação e desafios para o campo. Também relevante para a psicologia escolar, trata-se do documento do Conselho Federal da Psicologia, denominado “Ano da Formação em Psicologia” (CFP, 2018), que organizou a revisão das diretrizes curriculares para os cursos de graduação em psicologia (Brasil, 2004, 2011), e da Lei nº 13.935/2019, que regulamentou a presença de psicólogos e assistentes sociais nas escolas. A aprovação dessa lei é fruto de muitas proposições e lutas das duas categorias profissionais, para a Educação.

Pontua-se que a designação ‘psicólogos’, no texto da Lei nº 13.935/2019, no que entendemos que deveria ser nomeado ‘psicólogos escolares educacionais’, pode ter como consequência a abertura de concurso que incluam psicólogos com formação e estágio supervisionado curricular que não correspondam ao campo da Educação e, portanto, pouco apropriados da literatura da área e do contexto educativo no qual possam vir a atuar. Por outro lado, o trabalho dos profissionais de psicologia é destacado neste documento para ocorrer em equipes multiprofissionais e com o intuito de promover melhorias nos processos de ensino e de aprendizagem a partir de ações coletivas e na mediação das relações institucionais e sociais (Lei nº 13.935, 2019). Essa proposição se apresenta mais alinhada à literatura da área da Psicologia Escolar Educacional, principalmente na perspectiva de base crítica e institucional, o que pode representar um avanço nas concepções sobre o trabalho deste profissional. Menciona-se que no processo formativo, embora se atribua à formação profissional apenas um período de aprendizagem teórico-metodológica sobre uma área do conhecimento para o exercício de uma profissão, deve-se considerar também as implicações subjetivas próprias das relações sociais que os sujeitos vivenciam durante esse período tão importante de suas vidas.

Assim, a formação e atuação profissional na presente pesquisa foi discutida a partir de pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, em especial, a noção de desenvolvimento humano, aqui entendido como um processo gradual, complexo, cíclico, marcado por rupturas, retrocessos, períodos distintos e de regularidades dos sujeitos em certo momento histórico e cultural (Vigotski, 2018). No que se refere ao desenvolvimento humano adulto, isto significa dizer que a formação profissional, que ocorre em um espaço histórico específico, favorece a constituição desse sujeito, pessoal e profissionalmente. Nesse processo prevalecem as funções psicológicas superiores e a atividade consciente e voluntária, aqui incluído o trabalho, como principal atividade na vida adulta.

Abrantes e Bulhões (2020), com base na Psicologia Histórico-cultural de Vigotski (2018), referem que para cada período da vida há uma atividade que exerce a principal forma de relacionamento do sujeito com o seu entorno social, ou seja, uma atividade dominante, consciente e voluntária. Na fase adulta, a atividade dominante é o trabalho que “desempenha a função de ‘guia’ do desenvolvimento psicológico do indivíduo em dado momento de sua existência, constituindo-se como atividade decisiva em meio a outras atividades sociais que compõem a experiência” (p. 241). Segundo acrescentam, os sujeitos se encontram sob condições socioeconômicas que fazem parte de um momento histórico no qual estão inseridos. Por isso, para compreender o desenvolvimento psíquico em sua essência, as condições objetivas e materiais de vida, os sujeitos devem ser parte indissociável e constituinte para a análise do desenvolvimento humano.

Como reiteram Nunes e Marinho-Araújo (2020), “as funções psíquicas superiores desenvolvem-se fundamentalmente nas relações sociais vivenciadas pelos sujeitos, na forma como o ser humano assimila e internaliza o mundo que está à sua volta” (p. 15). O trabalho, como ação coletiva, intencional e consciente, advém de um processo dinâmico que possui relação com a conduta voluntária e que na vida real possibilita ao homem realizar mudanças

nas condições que produzem sua forma de agir, e o surgimento de novas soluções (Toassa, 2004, 2006). Nesta linha de raciocínio, quando o sujeito se torna consciente de suas ações, dos aspectos que o envolvem, das características do contexto em que está inserido e das relações que ali se estabelecem, ele pode intervir de forma mais consciente neste contexto, transformando-o e, também, a si mesmo.

Defende-se que a teoria vigotskiana permite discutir a atuação de psicólogos escolares como mediadores de relações intersubjetivas, constituídas e compartilhadas nesse espaço laboral, cultural e histórico, que pode favorecer o desenvolvimento da psique humana por meio do desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Para essa mesma perspectiva teórica, a organização do trabalho entre as diversas espécies, determina o salto qualitativo das funções psíquicas que diferenciam os humanos dos animais. O trabalho enquanto atividade coletiva promove ações no contexto, mediadas por instrumentos e pela comunicação. Dessa forma, o desenvolvimento do profissional, que encontrará nos espaços sociais de trabalho uma diversidade de situações com as quais terá que lidar, continuará ocorrendo em uma relação dialética que não se finda, mas que pode transformar os sujeitos e, assim modificar suas formas de atuação (Soares, 2008).

Estes argumentos revelam a importância de, durante a formação do psicólogo escolar, ser construído um perfil profissional condizente com as atribuições que terá que desempenhar. Guzzo (2011) reitera que a constituição de um projeto político para a profissão requer “análise aprofundada de perfil de profissionais que vêm sendo formados, ano a ano, incluindo as demandas sociais com as quais eles devem lidar” (p. 257). Esclarece que situar a relação entre formação e prática favorece um sentido político e social para a profissão, e traz benefícios para boa parte da população e para os profissionais. Para Nunes e Marinho-Araújo (2020), embora seja constante a abordagem de ações que os psicólogos escolares podem desenvolver no contexto escolar, suas intervenções são pouco remetidas a um perfil profissional. Este,

portanto, deve ser entendido conforme os autores como um repertório de conhecimentos, comportamentos e atitudes, valores, percepções e construções subjetivas que precisa ser desenvolvido por este profissional juntamente às características que são próprias da profissão e que diferem de outras. Perfil construído em determinado tempo histórico e cultural que caracteriza a atuação do psicólogo escolar e que contemple “[...] a dinamicidade, a historicidade, as relações vividas e as subjetividades presentes” (Nunes & Marinho-Araújo, 2020, p. 17). Os autores mencionam que não se pode pensar em um perfil profissional estático e cumulativo, direcionado a efetivar ações, tendo em vista a escola ser um contexto característico de muitas transformações e diversidades e, portanto, lócus onde muitos processos são vivenciados, provocando mudanças, desenvolvimento pessoal e profissional, dialeticamente.

Também Cavalcante e Braz Aquino (2019) reiteram a importância da formação inicial enquanto espaço de construção de um perfil profissional comprometido socialmente, que se expresse em práticas que favoreçam desenvolvimento e aprendizagem na escola. Como norte à sua reflexão e endossando a necessidade de mais acesso a teorias que fundamentem as ações realizadas nas escolas, Andrada et al. (2018) questionam como deveria se estruturar a formação ofertada aos futuros psicólogos e, nessa perspectiva, apresentam a Psicologia Escolar Crítica, “em que se consideram as dimensões do social e das produções materiais na forma de se conceber a educação e a escola, compreendendo que essas dimensões constituem todos aqueles que fazem parte do contexto escolar” (p. 15).

O contexto contemporâneo da Psicologia Escolar é considerado por Cavalcante e Braz Aquino (2019) como pertencente a uma nova fase em que a formação de psicólogos para trabalhar na escola, e com as suas demandas, estão presentes em pesquisas e intervenções desenvolvidas. Segundo defendem, esta atuação deve estar pautada em ressignificação de concepções e práticas que estejam embasadas em uma perspectiva preventiva, institucional,

relacional e socialmente comprometida. Para tanto, convém lembrar que ressignificar implica atribuir novos sentidos e provocar mudanças. Pressupõe reflexão e tomada de consciência como elementos que impelem a esse novo *status*. Por sua vez, a ação consciente advém de um processo dinâmico que possui relação com a conduta voluntária e que na vida real possibilita ao homem realizar mudanças no que determina sua forma de agir, originando novas soluções (Toassa, 2004; 2006).

Sobre essa questão, Molon (2015) argumenta: “A consciência é a capacidade que o homem tem de refletir a própria atividade” (p. 88). Isto que dizer, segundo a autora, que o sujeito tem em si refletida a sua ação, e este fato o torna capaz de tomar consciência de sua própria atividade. Essa possibilidade conduz a pensar que uma vez que o sujeito se torna consciente de suas ações, dos aspectos que as envolvem, das características do contexto em que está inserido e das relações que ali se estabelecem, terá mais clareza daquilo que precisa ser mudado, do que precisa ser mantido e, assim, poderá intervir de forma mais consciente neste contexto, transformando-o e também a si mesmo, como bem defende a teoria vigotskiana.

No entanto, o psicólogo precisa voltar sua atuação para o coletivo da escola, fomentando reflexões e ações concretas em prol de mudanças na realidade. Dito de outra forma, deve focar na promoção de práticas preventivas, intencionalmente planejadas no intuito de possibilitar e potencializar processos de aprendizagem e de desenvolvimento dos atores sociais presentes na escola (crianças, jovens, adultos), incluindo o próprio psicólogo escolar, endossam as autoras. Também, Guzzo et al. (2018) defendem que o conhecimento psicológico mediante a realidade e o cotidiano dos sujeitos só é possível pela ação coletiva e por tomada de consciência e a psicologia, segundo acrescentam, representa essa possibilidade de rompimento com a ciência dominante.

Assim, o trabalho do psicólogo escolar, por estar inserido em uma instituição cujo

intuito principal é a formação do indivíduo e desenvolvimento humano, deve ser norteado por uma concepção e intervenção críticas, que concebem a escola como espaço que reflete as influências do contexto sócio-histórico e cultural, e contém os elementos necessários a favor da constituição de um sujeito emancipado, crítico e ativo, construtor de sua história. E, mesmo sendo um contexto caracterizado por tantas incoerências e desigualdades, poderá gerar processos de conscientização, de ressignificações e de mudanças significativas para o sujeito e para o coletivo da escola, a partir destas situações (Marinho-Araújo, 2014).

Diante dessas considerações, reitera-se que os dados sobre a formação inicial do psicólogo escolar e sobre como ocorre sua prática são também essenciais à análise de suas ações junto a uma equipe profissional, dado que a formação profissional é parte do desenvolvimento de sujeitos que desempenham papéis sociais e que participam de determinado momento formativo com outros sujeitos. Logo, produziram uma determinada história, forma de ser, de pensar, de agir, como também foram produzidos pelas especificidades dos momentos vividos, portanto, desenvolveram-se. Reflexões sobre como os profissionais foram formados, as derivações dessas formações para a prática, de que forma seu processo formativo contemplou as especificidades do contexto escolar, os referenciais teóricos que lhe foram apresentados, as características do contexto em que atuam e quem são os atores sociais que desenvolvem ações neste espaço junto com ele, são aspectos essenciais à compreensão de questões referentes à prática profissional, às possibilidades de ressignificações dessa prática, o que se espera do psicólogo escolar e de como este se vê enquanto profissional inserido em âmbito institucional.

Conforme os pressupostos teóricos e metodológicos que embasam este estudo, o desenvolvimento humano ocorre a partir das relações sociais mediadas em determinado espaço, tempo e suas especificidades. A formação inicial representa um momento que ocorreu em certo tempo histórico, coletivamente e com diversas transições que, claramente, se

caracterizam como espaço de desenvolvimento humano adulto. O desenvolvimento ocorrido nesse contexto seguirá considerando o precedente a ele, porém de forma não determinista. O desenvolvimento do profissional em atuação, que encontrará na escola uma diversidade de situações com as quais terá que interagir junto aos demais atores presentes, continuará ocorrendo em uma relação dialética que não se finda, mas que pode transformar os sujeitos e, assim o fazendo, modificar suas ações.

Com base nessas discussões, o presente estudo considerou a especificidade do contexto em que se desenvolveu a pesquisa dado que o município onde ocorreu a pesquisa possui em seu quadro de servidores, psicólogas(os) escolares que atuam lotados em escolas e compõem uma equipe multiprofissional desde o decreto da Lei ordinária 7.846, de 04 de agosto de 1995.

Esse cenário se tornou fecundo para a realização de pesquisas que visam aprofundar a compreensão das práticas e percepções desses profissionais, especificamente no que se refere a seu trabalho enquanto membro de uma equipe multiprofissional e, também sobre estudos que tratem da relevância de se demarcar o papel de psicólogos escolares em contexto educativo e de favorecer a delimitação de um perfil profissional condizente com o que vem sendo discutido na literatura na área da Psicologia Escolar Educacional com foco em uma intervenção crítica, psicossocial e preventiva. Enfatiza-se que uma atuação que contemple esses propósitos só seria possível se advinda de uma formação inicial que promovesse o movimento dialético entre teoria e prática, potencializada pela experiência de estágio supervisionado curricular no campo e por uma formação continuada que favorecesse intencionalmente reflexões nos próprios profissionais de psicologia escolar.

No município de João Pessoa-PB, psicólogas(os) escolares compõem a equipe multiprofissional, juntamente com assistentes sociais, supervisores escolares, orientadores escolares que, em conjunto, atuam em escolas municipais de Ensino Fundamental (anos

iniciais, finais) e EJA. Desse modo, parte dos objetivos desta pesquisa de tese é aprofundar o conhecimento acerca de como ocorre o trabalho desse profissional em equipe multiprofissional. Essa propositura se fundamenta em pesquisas anteriores realizadas no contexto local, as quais permitiram conhecer e analisar a atuação do psicólogo escolar a partir de diversas questões afetas à prática desse profissional na Educação (Braz Aquino et al., 2015; Cavalcante, 2015; Cavalcante & Aquino, 2013; Cavalcante & Braz Aquino, 2019; Gomes & Braz Aquino, 2020; Leite, 2022; Nascimento, 2020; Santos et al., 2017).

Estes estudos investigaram a formação, concepções e atuações de psicólogos escolares que trabalham em escolas públicas municipais na Educação Básica, porém mediante a amplitude das questões que perfazem a prática da(o) psicóloga(o) escolar, a sua atuação junto à equipe multiprofissional, especificamente, ainda não foi objeto de estudo neste grupo de pesquisa. Desse modo, a presente tese inaugura, no Núcleo de Estudos em Interação Social, Desenvolvimento Infantil e Processos Educacionais (NEISDI/UFPB) tal problematização, demarcando o papel do psicólogo escolar no contexto institucional, no trabalho coletivo e preventivo a partir de sua atuação em equipe, tanto de ações para essa equipe como com essa equipe para todo o coletivo escolar. Afirma-se que tal proposição de estudo se justifica, principalmente, pelos impactos que as concepções e práticas destes profissionais operam sobre a equipe pedagógica, a equipe gestora e os demais componentes da comunidade escolar, todos e em suas especificidades, revestidos de uma função educativa e de promoção do desenvolvimento.

Assim, ressalta-se a importância de explorar a atuação da(o) psicóloga(o) escolar em equipe multiprofissional articulando as relações entre formação e prática profissional. Defende-se que a formação inicial de um profissional desde sua graduação tem repercussões na sua atuação em campo por ser geradora de conhecimentos teórico-técnicos e metodológicos, que podem se refletir em uma prática profissional mais contextualizada com

seu espaço de trabalho e que responda às reais necessidades dos sujeitos e dos contextos nos quais estão inseridos (Andrada et al., 2018; Braz Aquino & Rodrigues, 2016; Facci & Eidt, 2011; Guzzo, 2011; Jager & Patias, 2020; Santos et al., 2020).

Diante do exposto, entende-se como necessário ampliar os conhecimentos sobre a formação e atuação das(os) psicólogas(os) que trabalham na rede, a começar por saber quem são, onde e com que público trabalham e o que concebem enquanto seu papel em uma instituição de ensino. Desse modo, o levantamento dos dados sociodemográficos e de formação profissional e acadêmica constitui base desta tese para, posteriormente, apurar as concepções dos profissionais da equipe multiprofissional sobre o papel do psicólogo no espaço escolar e na equipe, assim como investigar quais os conhecimentos que as(os) psicólogas(os) escolares possuem sobre seu fazer profissional para contribuir com o coletivo escolar e com equipe com que trabalha.

2.1 Atuação da(o) Psicóloga(o) Escolar na Equipe de Especialistas

A atuação profissional de psicólogas(os) é alvo de debates no âmbito da Psicologia Escolar Educacional (Andrada et al., 2018; Antunes, 2008, 2012; Braz Aquino et al., 2018; Cavalcante & Braz Aquino, 2019; Braz-Aquino & Gomes, 2016; Gomes et al., 2018; Guzzo et al., 2018, Martínez, 2010). A discussão sobre essa temática traz em sua essência a relevância da formação inicial para a atuação no campo onde o futuro profissional pretende atuar.

A atuação do psicólogo escolar encontra em seu percurso histórico um importante imperativo: a delimitação de seu papel no contexto educacional. Inerente a essa demarcação, encontram-se paradigmas e concepções teórico-metodológicas. Neste estudo, destaca-se os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e da Psicologia Escolar e Educacional de base crítica e psicossocial para fundamentar as discussões sobre atuação do psicólogo em equipes de trabalho multidisciplinar. São consideradas também as discussões e diretrizes apresentadas

nas Referências Técnicas do Conselho Federal de Psicologia para atuação em Psicologia Escolar (CFP, 2013, 2019) e o documento publicado pelo CFP (2018), que trata das diretrizes curriculares para a formação do psicólogo escolar.

A Psicologia Histórico-Cultural compreende o indivíduo com um sujeito histórico que se desenvolve a partir de um processo complexo, dialético, que é movido pelos processos de aprendizagem (Vygotsky, 1999; Vygotsky, Luria & Leontiev, 2010). O desenvolvimento humano, como importante foco de atuação do psicólogo escolar, encontra respaldo teórico-metodológico na teoria supracitada. Como endossa Nunes e Marinho-Araújo (2020), tomando por base a constituição do sujeito histórico pelos processos culturais, entende-se que a relação construída com o meio e com os seus pares irá influenciar tanto no desenvolvimento biológico quanto social, através de processos históricos e culturais que favorecem desenvolvimentos diversos como: do trabalho e dos processos psicológicos, da linguagem e da vida social.

O caráter psicossocial da psicologia aqui defendida sugere uma atuação pensada de forma crítica, que vislumbra a mudança social a partir de práticas que possibilitem conscientização das situações características do contexto e na participação coletiva nos processos de mudança, conforme pondera Andrada et al. (2019). Para Marinho-Araújo (2014), “o foco de compreensão e intervenção deve se deslocar para a conscientização e o empoderamento do coletivo da escola, contextualizado e mediado pelas relações e pelos processos de subjetivação que, dialeticamente, ressignificam os diversos atores e suas ações” (p. 161).

A proposição da autora se refere a uma atuação que não se limita à tradicional e hegemônica, mas tem fundamento em concepções teóricas já apresentadas ao longo deste estudo de tese. Sobretudo, demarca a necessidade de um perfil profissional que esteja empenhado com o coletivo escolar e seus processos de desenvolvimento; que provoque

reflexões sobre ações descontextualizadas das reais necessidades e interesses dos sujeitos; que repercute em mudanças nos sujeitos e nas suas atitudes e que considere nessa prática o percurso humano de desenvolvimento e a promoção de aprendizagens.

Na perspectiva institucional, a atuação do psicólogo escolar encontra fundamentos que potencializam o trabalho em equipe, que promovem mudanças em concepções deterministas sobre desenvolvimento e aprendizagem, que repercutiram práticas pedagógicas cristalizadas e deram origem a preconceitos e exclusões (Marinho-Araújo, 2014). De acordo com Nunes e Marinho-Araújo (2020), a escola enquanto instituição compreende um espaço relevante de desenvolvimento humano e de aquisição de conhecimento, que foram culturalmente construídos. Também representa um contexto de desenvolvimento de todos os profissionais que atuam nesse contexto, o que inclui as(os) psicólogas(os) escolares.

Dessa forma, reiteram os autores que, considerando o processo de aprendizagem como ativo por parte dos sujeitos, toda experiência vivida, toda relação compartilhada nesse espaço remete à constituição pessoal e profissional de cada participante. Portanto, na perspectiva histórico-cultural, o contexto de atuação do psicólogo escolar, a escola, requer que o desenvolvimento e a identidade deste profissional devem estar pautados em um perfil que seja consonante com “a dinamicidade, a historicidade, as relações vividas e as subjetividades presentes”.

As Referências Técnicas para atuação de psicólogas(os) na Educação Básica (2013, 2019) orientam psicólogas(os) para a necessidade de diálogo entre os que trabalham na escola, no sentido de impulsionar a promoção do desenvolvimento de todos os envolvidos no trabalho pedagógico. Os documentos firmam que o trabalho deve ser coletivo e todos devem estar implicados na busca por alternativas em que a equipe pedagógica representa o alicerce para que a atuação prime pelo desenvolvimento de potencialidades. Ainda que “as práticas coletivas de produção de subjetividade se apresentam para nós como estratégia de

interferência no processo educativo, levando em conta que os sujeitos, quando mobilizados, são capazes de transformar realidades, transformando-se a si próprios nesse mesmo processo” (CFP, 2019, p. 36).

Pesquisas coordenadas por Souza e colaboradores (Andrada et al., 2019; Dugnani et al., 2020; Dugnani & Souza, 2016; Petroni & Souza, 2014; Souza et al., 2011; Souza et al., 2015; Souza et al., 2019) têm contribuído com a Psicologia Escolar e Educacional por discussões teórico-críticas e pesquisas-intervenção em contexto de escolas públicas. De especial interesse para o presente estudo são as pesquisas de Dugnani (2016), Dugnani e Souza (2016), Petroni (2013), Petroni e Souza (2014), Dugnani et al. (2020), que abordam o trabalho do psicólogo com a equipe gestora, a qual dá o suporte para explorar o trabalho desse profissional em equipe multidisciplinar; objeto de estudo da presente tese e derivado de reflexões da pesquisadora que atua como psicóloga de uma escola pública da cidade de João Pessoa (PB) e que, neste espaço educativo, é membro de uma equipe de especialistas composta por uma assistente social, uma orientadora e uma supervisora escolar, além dela, psicóloga escolar. Também, em sua experiência profissional em outra instituição pública, no IFPB como professora da área de psicologia, convive com equipes multiprofissionais das quais o psicólogo é um membro efetivo junto a assistentes sociais e pedagogos.

As experiências com esses grupos e a atuação nesse contexto gerou inquietações, dentre as quais aquelas sobre as concepções de psicólogas(os) escolares sobre sua atuação junto a equipes multiprofissionais em escolas públicas municipais; os referenciais teóricos ou concepções que fundamentam as ações na equipe; a concepção da equipe sobre o papel da (o) psicóloga(o) escolar; como a equipe pensa que deve ser essa atuação; que momentos e atividades estas(es) profissionais compartilham no contexto escolar; quais são as especificidades de cada área profissional que compõe a equipe e quais as interseções estes profissionais reconhecem em suas funções, ações e responsabilidades na escola.

CAPÍTULO III

Atuação do Psicólogo Escolar em Equipe: Pesquisas e Propostas de Intervenção

A atuação da(o) psicóloga(o) escolar no Brasil tem sido objeto de estudos (Almeida & Guzzo, 1992; Braz-Aquino et al., 2018; Costa & Guzzo, 2006; Dutra-Freitas & Marinho-Araújo, 2018; Guzzo, 2016; Guzzo et al., 2010, 2011; Marinho-Araújo, 2005; Souza et al., 2014) que apontam, principalmente, para a necessidade deste profissional ressignificar sua prática a partir de uma concepção crítica, institucional e preventiva, que favoreça intervenções intencionalmente planejadas para o contexto escolar educacional.

No âmbito institucional, o psicólogo tem possibilidades de intervenção que proporcionem o desenvolvimento de competências, potencializem o trabalho em equipe e que culminem no repensar contínuo e contextualizado das questões e dinâmicas institucionais, marcadamente, daquelas que se referem ao processo de aprendizado e desenvolvimento. Essa concepção de atuação se ampara em formulações de Marinho-Araújo (2014), a qual propõe dimensões de atuação na escola visando favorecer processos de conscientização de papéis, funções e responsabilidades, com o foco na mediação de processos de desenvolvimento e de relações entre os atores que compõem a escola.

No entanto, como apontam Braz-Aquino e Gomes (2016), há ainda muitos desafios no campo da psicologia escolar, principalmente, em ações coletivas de psicólogas(os) escolares enquanto membro de uma equipe de especialistas. Segundo as autoras, há resistência na construção de parcerias pela falta de reconhecimento do papel da(o) psicóloga(o) escolar e da importância de sua atuação nesse contexto; por isso, defendem como relevantes ações que favoreçam a desconstrução de práticas que são descontextualizadas dos problemas educacionais da atualidade. Conforme acrescentam, faz-se necessária a ressignificação da prática desta(e) profissional e o alinhamento de sua atuação às demandas educacionais

emergentes, pautadas em uma concepção crítica e ampliada de psicólogas(os) que atuam na educação. Estes requisitos também já foram enunciados em documentos oficiais e técnicos do Conselho Federal de Psicologia (2013, 2019), e por vários pesquisadores da área de Psicologia Escolar e Educacional (Guzzo, 2003; Guzzo et al., 2010; Machado, 2014; Maluf & Cruces, 2008; Moreira & Guzzo, 2016; Rocha & Aguiar, 2010; Santos & Toassa, 2015).

Do exposto, conclui-se que a formação continuada pode ser compreendida como espaço formativo relevante e indispensável aos psicólogos escolares, pela potencialidade de instigar fazeres mais atentos às reais características e necessidades dos sujeitos e das instituições educacionais. Também se constituem como complementar às fragilidades da formação inicial, pois a formação durante o percurso da atividade profissional permite o trabalho com teorias específicas do contexto educativo, e o fortalecimento da relação teoria e prática, possível geradora de novos processos de significações sobre esta.

Para Braz Aquino et al. (2018), a formação continuada promove abertura de diálogos contínuos e reflexões tanto sobre ações quanto sobre concepções dos profissionais a partir do contexto concreto onde o trabalho é realizado. Também Dutra-Freitas e Marinho-Araújo (2018) destacam que, para além do aperfeiçoamento teórico que repercute em atuações mais consistentes dos psicólogos escolares, esse espaço formativo possibilita rever e visitar as práticas desses profissionais, constituindo-se como espaço rico de situações sociais de desenvolvimento. Já Cavalcante e Marinho-Araújo (2020), em consonância com a análise de uma revisão de literatura sobre a formação continuada em Psicologia Escolar, afirmam ser imprescindível retomar debates críticos e propositivos sobre este tipo de formação, além de expandi-la para outras regiões brasileiras, principalmente para estados e municípios em que há a presença dos profissionais de psicologia escolar atuando no contexto educativo.

Na esteira desta discussão, menciona-se o município de João Pessoa (PB) no qual a (o) psicóloga(o) escolar já é um membro presente em equipes multiprofissionais, que atuam na

rede pública municipal da Paraíba, a exemplo da rede pública municipal de João Pessoa, do Instituto Federal da Paraíba (IFPB) e ainda é parte do quadro de funcionários da rede particular de ensino da referida cidade. Acredita-se que o número desses profissionais nas instituições escolares municipais tende a aumentar mediante a promulgação da Lei 13.935/2019, a qual estabelece em seu Art 1 que:

§ 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.

Desta forma, é imperativo ressaltar a importância do trabalho desse profissional como membro da equipe multiprofissional, a relevância de demarcação do papel da(o) psicóloga(o) escolar nessa equipe e da preparação para o trabalho em conjunto. Martinez (2010) reitera que a especificidade do trabalho da(o) psicóloga(o) escolar inclui, entre outras, o desenvolvimento da equipe de trabalho, vinculado a seu campo de formação, que requer o desenvolvimento de habilidades e competências que são importantes para a direção pedagógica. Portanto, a(o) psicóloga(o) deve atuar na perspectiva de colaborar com ações promotoras do desenvolvimento humano e aprendizado.

Posto que o trabalho em equipe ocorra nas relações sociais, supõe-se que este pode ser potencialmente promotor de desenvolvimento humano. Em relação a esta forma do fazer profissional, Dugnani e Souza (2016) pontuam que a atividade coletiva ocorre em um movimento dialético, permanente, “caracterizado como um drama vivido, enfrentado e superado” (p. 255). O trabalho coletivo é construído mediante a atribuição de sentidos e significados, que “ocorrem a um só tempo por cada membro da equipe e pelo grupo, em um

movimento de idas e vindas, que permite aos sujeitos se expressarem, discordarem, se distanciarem e se aproximarem” (p. 255). Conforme acrescentam as autoras, o processo de elaboração se dá pela reciprocidade nas relações entre os atores e suas singularidades no grupo, propiciando o acolhimento pessoal e dos objetivos coletivos, fato que demonstra ser necessária, tanto uma ação do grupo em relação ao sujeito quanto deste em relação à equipe.

As proposições apresentadas em Dugnani e Souza (2016) se filiam à Teoria Histórico-Cultural de Vigotski. De especial interesse para esta pesquisa são as formulações deste autor sobre o desenvolvimento humano e os argumentos que utiliza para demonstrar como construímos, pela mediação cultural de outros mais experientes, formas tipicamente humanas de relações em sociedade. Luria (2010) tomando por base a teoria de Vigotski, lembra que as formas superiores do comportamento consciente têm sua origem nas relações sociais que o homem mantém com o mundo exterior, assumindo este indivíduo um papel ativo no processo de construção do meio e, também, que se deve descobrir como os processos naturais (maturação física, mecanismos sensoriais) se atrelam aos processos culturais para formarem as funções psicológicas dos adultos, ou seja, “descobrir as fontes das formas especificamente humanas de atividade psicológica” (p. 26). A explicação para o desenvolvimento humano como um processo “cultural”, “histórico” ou “instrumental”, representa uma nova forma de estudar a psicologia postulada por Vigotski, destacando diferentes fontes do mecanismo geral em que tanto a história social quanto a sociedade modulam a estrutura das formas de atividades que diferenciam homens e animais (Luria, 2010).

A Psicologia Histórico-Cultural defende a ideia de que a interação do sujeito com seu contexto histórico e cultural lhe permite, a partir das condições materiais e da relação concreta com o mundo, modificar a si mesmo, seu cenário e suas relações, de modo dialético, contextualizado e histórico. Nessa perspectiva, Vigotski afirmou que o desenvolvimento

humano ocorre a partir da mediação simbólica entre a experiência individual concreta dos sujeitos e a história social quando das relações sociais partilhadas em um processo permeado por avanços e crises, por progressos e reversos, enfim, por um processo complexo, passível de regularidades também complexas (Vigotski, 2004, 2009, 2018).

Do exposto, realizou-se um levantamento bibliográfico para averiguar as discussões atuais sobre o trabalho da(o) psicóloga(o) escolar como membro de uma equipe multiprofissional. Os procedimentos utilizados foram norteados pela pesquisa de Albuquerque e Braz Aquino (2018). Realizou-se a pesquisa *on-line* através de cinco bases de dados (IndexPsi, Lilacs, Pepsic, SciELO e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD), adotando o período de 2000 a 2019.

A pesquisa nas bases de dados foi realizada no período de 05 a 08 de junho de 2020. Inicialmente foram elencados vários vocábulos que caracterizam o foco principal da pesquisa, os quais foram consultados, enquanto descritores, através do Portal da Biblioteca Virtual em Saúde-BVS e do Portal da biblioteca virtual de psicologia (BVS Psicologia Brasil). Salienta-se que foram testados 21 termos dos quais 17 foram descartados, pois não foram encontrados como descritores científicos, quais sejam: equipe de trabalho; equipe gestora; equipe multiprofissional; atuação profissional, psicólogo escolar, equipe, trabalho em equipe, atuação em equipe, equipe multidisciplinar, equipe de especialistas, grupo multiprofissional, atividade em equipe, grupo multidisciplinar, atividade em grupo, atividade multidisciplinar, atividade multiprofissional.

Adotou-se assim, os quatro termos restantes dessa busca, quais sejam: *psicologia escolar, psicologia educacional, atuação do psicólogo e trabalho em grupo*. Estes foram organizados nas buscas avançadas das bases supracitadas, utilizando-se os operadores booleanos na seguinte ordem: *psicologia escolar OR psicologia educacional AND atuação do psicólogo AND trabalho em grupo*.

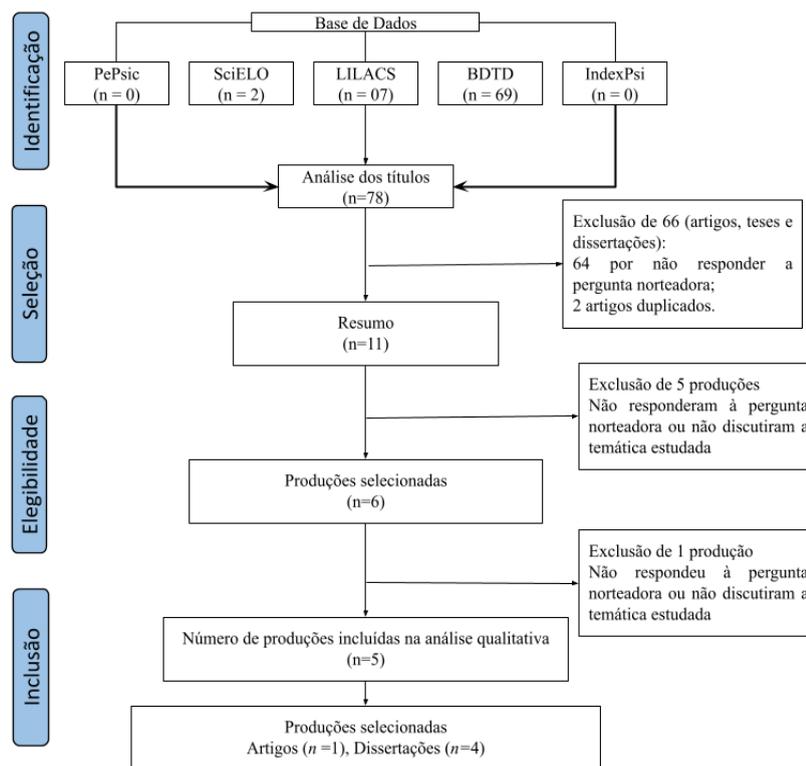
Foram definidos como critérios de inclusão, produções científicas (artigos, dissertações e teses) teóricas, empíricas, relato de experiência profissional ou de estágio, e pesquisa-intervenção, realizados no período de 2000 a 2019, que abordam a atuação do psicólogo escolar em equipe multiprofissional. Além disso, foram levantados os artigos indexados sem restrições de idiomas ou delineamento metodológico. Como critérios de exclusão se considerou artigos, dissertações e teses que não abordam a temática de estudo.

Em seguida, realizou-se a busca simples nas bases para identificação das produções e, posteriormente, uma busca avançada. Prosseguiu-se com a seleção das produções para excluir aqueles que não coadunavam com os objetivos do presente estudo. Procedeu-se com uma primeira seleção por títulos das produções científicas, seguida de uma segunda seleção, a partir da leitura e análise dos resumos. Uma vez verificado que os resumos abordavam o tema de interesse do estudo, foi realizada uma leitura na íntegra das produções. A análise dos estudos selecionados também foi orientada pelos critérios apresentados em Albuquerque e Aquino (2018, p. 308), que englobou *data das publicações e periódicos; autoria e vínculo institucional; delineamento da pesquisa; amostra e instrumentos utilizados; principais resultados dos estudos*. Acrescentou-se para a presente pesquisa, *propostas de intervenção; público-alvo das intervenções; temas ou questões abordadas*.

Os resultados das buscas realizadas nas bases já citadas permitiram levantar dois artigos na SciELO; e sete artigos no Lilacs. Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) foram encontrados 69 estudos. Após a análise de títulos, obteve-se os seguintes resultados: Lilacs: 01 e BDTD: 10, perfazendo um total de 11 estudos, sendo 01 artigo, 09 dissertações e 01 tese. A partir da análise dos resumos, descartaram-se as produções que não atendiam ao objetivo do presente estudo. Dessa forma foram selecionadas uma publicação na Lilacs e quatro na BDTD (três dissertações e uma tese), totalizando cinco produções lidas na íntegra.

As cinco produções científicas foram organizadas em eixos de análise conforme apresentado por Albuquerque e Aquino (2018). A Figura 1, a seguir, contém o fluxograma da seleção das produções científicas.

Figura 1 - Fluxograma da Seleção das Produções Científicas



Fonte: Autoria Própria.

Considerando que o número total de produções se mostrou escasso nas bases pesquisadas, optou-se por inserir pesquisas que investigaram a atuação de psicólogos escolares, mesmo que essa atuação em equipes de trabalho não seja o foco central destas produções, mas que seja parte das discussões dos estudos. Com relação aos periódicos, apenas uma publicação com o tema em estudo foi encontrada (Souza et al., 2015) na área de Psicologia Escolar Educacional, nas bases digitais pesquisadas e anteriormente mencionadas. Os demais estudos estão concentrados na BDTD e perfazem o número de quatro pesquisas que foram consideradas para a análise da presente pesquisa (Barbosa, 2008; Gomes, 2012;

Lara, 2013; Silva, 2016). No Quadro 1 encontra-se a síntese das produções científicas analisadas. No entanto, os principais resultados do artigo e das dissertações serão apresentados logo após a discussão dos dados que se encontram neste quadro.

Quadro 1 - Produções Seleccionadas - Levantamento Bibliográfico					
Título	Atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à educação inclusiva	A síntese como registro reflexivo no trabalho do psicólogo escolar com gestores –	Psicólogo na rede pública de educação: em busca de uma atuação institucional	O psicólogo na rede pública de Educação: possibilidades e desafios de uma atuação na perspectiva crítica	Psicologia escolar nas equipes de atendimento/apoio à aprendizagem de Samambaia/DF: A atuação institucional a partir da abordagem por competências
Tipo de produção	Dissertação – BDTD	Lilacs Artigo - Periódico – Psicologia da Educação -	Dissertação - BDTD	Dissertação – BDTD	Dissertação – BDTD
Data de publicação	2016	2015	2013	2012	2008
Autoria	Márcia Altina Bonfá da Silva	Vera Lúcia Trevisan de Souza; Lilian Aparecida Cruz Dugnani; Ana Paula Petroni; Paula Costa Andrada	Juliana Sano de Almeida Lara	Aline Morais Mizutani Gomes	Rejane Maria Barbosa
Vínculo institucional	Universidade Federal de São Carlos	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo	Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo	Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília
Objetivos	Descrever e analisar as ações de uma equipe multiprofissional e identificar junto com a equipe formas de aperfeiçoá-lo.	Analisar criticamente a experiência do uso da síntese no trabalho com gestores educacionais e a reflexão e configuração de novos sentidos e significados da prática escolar decorrentes das intervenções.	Identificar práticas de psicólogos desenvolvidas na rede pública de educação, em abordagem institucional, de acordo com as discussões da psicologia escolar e educacional.	Identificar e analisar as práticas desenvolvidas por psicólogos de rede pública de educação, visando compreender os desafios e as possibilidades presentes nos processos de construção de uma atuação coerentes com as discussões presentes na literatura de psicologia escolar e educacional nos últimos anos.	Investigar a atuação dos psicólogos escolares, da SEDEF que trabalham na rede pública de ensino de samambaia – DF.
Delineamento da pesquisa	Pesquisa colaborativa	Base teórico-metodológica- Psicologia Histórico-cultural Pesquisa Intervenção	Pesquisa qualitativa, abordagem etnográfica e estudo de caso.	Abordagem qualitativa, etnográfica, estudo de caso.	Epistemologia qualitativa de cunho construtivo-interpretativo. Núcleo de significação
Participantes	Psicólogas, fonoaudiólogas, pedagogas e assistente social.	Diretor, vice-diretor e orientadores pedagógicos	Psicólogos	Equipe de psicólogos escolares	Psicólogos escolares
Instrumentos	Entrevistas semiestruturadas, grupos focais	Síntese	Entrevistas semiestruturadas	Observação participante (registrada em diário de campo) e entrevista coletiva.	Questionário e memorial

Como pode-se observar no Quadro 1, constatamos que três das publicações lidas após o levantamento enfocavam as ações da(o) psicóloga(o) no contexto escolar e em demandas diversas, mas verificamos implícito a essas pesquisas que a atuação da(o) psicóloga(o) passava por uma atuação profissional em equipe. A primeira pesquisa consiste em analisar o uso da síntese como instrumento promotor de reflexão e reconfiguração de sentidos e significados (Souza et al., 2015), que ocorre a partir da intervenção de uma psicóloga/pesquisadora junto a uma equipe gestora. Já as outras duas pesquisas priorizam as práticas de psicólogas(os) na abordagem institucional, compreensão das concepções dessas(es) profissionais em relação a suas atuações e análise das contribuições dessas práticas (Gomes, 2012; Lara, 2013). Nestas pesquisas cujos psicólogos pertencem a equipes de trabalho multiprofissionais e uniprofissional, foi descrito o histórico de formação e constituição da equipe, como se dava esse pertencimento e como acionavam membros da equipe. Contudo, a atuação das(os) psicólogas(os) em equipe, suas concepções sobre essa forma de trabalho, as possibilidades de intervenção em equipe não foram objeto de estudo.

As outras duas pesquisas apresentaram, como objetivos específicos, aproximações com o objeto de estudo da presente tese, ou seja, exploraram a atuação e concepções da(o) psicóloga(o) escolar a partir de seu trabalho como membro de uma equipe. A primeira trata de uma investigação sobre as concepções de psicólogos acerca do trabalho na equipe de atendimento/apoio à aprendizagem e os indicadores de competências desenvolvidas em grupo de psicólogas escolares (Barbosa, 2008). A segunda abordou a caracterização, por meio da legislação municipal, de aspectos referentes ao trabalho multiprofissional, descrição e análise de ações que caracterizam o trabalho das(os) especialistas nas escolas e avaliação da metodologia de pesquisa adotada a partir de estratégias adotadas pelas(os) profissionais para aperfeiçoar esse trabalho (Silva, 2016). Outro objetivo dessa última dissertação foi comparar as ações de equipes multiprofissionais no apoio aos profissionais na escola, com a literatura

sobre educação inclusiva.

No que se refere às datas das produções, o recorte obtido foi referente ao período de 2008 a 2016, não havendo predomínio de estudos em um ano específico, ou seja, houve apenas uma produção em 2008, 2012, 2013, 2015 e uma em 2016. Tal fato demonstra ainda uma investigação incipiente da atuação de psicólogas(os) escolares com foco no trabalho em equipe multiprofissional e, mesmo quando esta temática é requisitada em estudos ainda que timidamente, em detrimento de um contexto em que tem se ampliado a presença da(o) psicóloga(o) escolar no trabalho em equipe e em âmbito educacional.

Os dados relativos à autoria demonstram uma produção coletiva (artigo) e quatro individuais com orientação (dissertações). Já o vínculo institucional revelou que quatro das produções são de autores vinculados à região Sudeste do país (Estado de São Paulo) e uma da região Centro-Oeste (Brasília-DF). Pressupomos a relevância desse estudo para o contexto da pesquisa desta tese, pelo fato de o município de João Pessoa-PB contar com a presença de psicólogos escolares atuando diretamente nas escolas e junto a uma equipe multiprofissional, portanto, locus privilegiado tanto para o desenvolvimento deste estudo quanto para a produção de conhecimento sobre a temática discutida.

No delineamento das pesquisas foi unânime a abordagem qualitativa. Quanto aos tipos de pesquisa, obteve-se: pesquisa intervenção (Souza et al., 2015), etnográfica e estudo de caso (Gomes, 2012; Lara, 2013), epistemologia qualitativa, construtivo-interpretativo e núcleo de significação (Barbosa, 2008), pesquisa colaborativa (Silva, 2016). Apenas o artigo escrito por Souza et al. (2015) e a tese de Barbosa (2008) apontam no seu delineamento sua base teórico-metodológica: a Psicologia Histórico-Cultural. Barbosa (2008) traz ainda considerações sobre a epistemologia qualitativa a partir de Rey (2005). Entende-se que a relação teoria e prática é constituinte essencial nas pesquisas, e que uma fundamenta e sustenta a outra. Logo, alinhar a metodologia à sua base teórica e construir um delineamento,

citando essa linha teórico-metodológica representa um diferencial considerável para entendimento e discussão dos resultados.

Os instrumentos utilizados nesses estudos empíricos também se mostram diversos, são eles: síntese reflexiva (Souza et al., 2015), observação e entrevistas individuais e coletivas semiestruturadas (Lara, 2013), observação participante registrada em diário de campo e entrevista coletiva (Gomes, 2012), questionário de caracterização, memorial e entrevistas coletivas (Barbosa, 2008), entrevistas semiestruturadas individuais, encontro com grupos focais, gravadores, projetor de multimídia, xérox de textos, papel e caneta (Silva, 2016).

Dos cinco estudos, três utilizaram só psicólogas(os) como amostra (Gomes, 2012; Barbosa, 2008; Silva, 2016). Um considerou psicólogas(os) e coordenadoras(es) de equipe (Lara, 2013), e apenas um artigo teve como amostra a equipe gestora de uma escola – uma(um) vice-diretora(or) e duas(dois) orientadoras(es) pedagógicas(os) (Souza et al., 2015).

Convém esclarecer que as pesquisas foram realizadas com as(os) psicólogas(os) que trabalhavam em equipe, sendo dois estudos com equipe só de psicólogas(os) escolares (Barbosa, 2008; Gomes, 2012) e, um outro, com psicólogas(os) que trabalhavam em equipes uniprofissional (só de psicólogas(os)) e multiprofissional (Lara, 2013). Um terceiro estudo com psicólogas(os) de uma equipe multiprofissional (Silva, 2016).

No que se refere aos principais resultados mencionados nas produções lidas, seus autores constataram que a utilização da síntese favorece o processo de conscientização dos gestores por oportunizarem reflexões sobre o que está posto e promovendo novas formas de agir, assim como, novos sentidos e significados (Souza et al., 2015). Para Lara (2013), os resultados apontaram que são consideradas tendências a uma atuação institucional, práticas como participar do dia a dia da escola, atendimento ao público-alvo (alunos, pais, professores, equipe gestora e funcionários), trabalhar diretamente com educadores, e intervir junto a grupos. Porém, encaminhar para avaliação neurológica e psicológica para atendimento clínico

por acreditar que as dificuldades de aprendizagem são oriundas de transtornos, problemas emocionais, falta de estrutura na escola, são ações características de uma tendência clínica. As autoras reiteram que ambas as tendências estão presentes nas práticas desses profissionais em prol da superação da ação clínica e que a queixa continua sendo a principal atividade da(o) psicóloga(o) escolar, o que ocasiona aumento nos encaminhamentos. As(os) psicólogas(os) tentam reverter essa situação com a implantação de projetos no coletivo.

Sobre os encaminhamentos entende-se que, em determinados casos, são necessários. A escola enquanto espaço social abriga em si questões que refletem o que está na sociedade, a exemplo dos aspectos psicológicos que têm estado presentes com mais intensidade nas gerações atuais, quais sejam: ansiedades generalizadas, depressão, automutilação, ideação suicida, dentre outros. Nesses casos, o encaminhamento para um tratamento na área da psicologia clínica é necessário, e precisa ser realizado com urgência pois muitas vezes a escola é a única fonte de orientação que os pais têm para buscar ajuda. Nos casos de dificuldades de aprendizagem, cada vez mais defende-se que o psicólogo possa se distanciar de concepções cristalizadas como as de queixas escolares (Neves, 2011) e realize uma avaliação psicológica (Fleith, 2016) antes de efetivar algum encaminhamento, e de modo que não recaia no caminho da culpabilização dos estudantes.

Os dados apresentados por Gomes (2012) apontam que o foco principal da atuação do grupo de psicólogas(os) estudado foi a implementação da política de educação inclusiva no município, acompanhamento das crianças incluídas no ensino regular e assessoria às escolas nesse processo. Para tanto, atuam a partir de conversas com gestoras(es) e professoras(es), reuniões de pais, grupos de alunos e observação de alunos em sala de aula. As pesquisadoras perceberam que as ações dessas(es) profissionais são consonantes a concepções que realçam as dimensões políticas, sociais, pedagógicas e institucionais no processo de escolarização, o que remete ao incentivo do trabalho coletivo no processo de ensino e de aprendizagem, e

reflexões sobre práticas pedagógicas excludentes e a necessidade de formação de professores.

Os principais desafios apontados foram as concepções sobre a atuação de psicólogos escolares por parte de professores e/ou gestores, que requerem ainda uma atuação de base clínica. As principais dificuldades encontradas foram a falta de reunião entre a equipe técnica e a ausência de construção de espaços de intervenções coletivas entre professoras(es) e gestoras(es).

Barbosa (2008), em seu trabalho de dissertação, identificou nos participantes da pesquisa uma atuação condizente com a perspectiva institucional em psicologia escolar, a qual tem entre suas características a constituição de um espaço de reflexão coletiva e mediação junto aos diversos sujeitos da escola. Segundo a mesma autora, essas(es) psicólogas(os) têm desenvolvido competências de reflexão sobre suas intervenções junto à escola, ora nas relações intersubjetivas nesse espaço, ora junto às(aos) professoras(es), objetivando o desenvolvimento humano adulto. Observou ainda a necessidade de sistematização das ações desenvolvidas para consolidação e favorecimento da atuação institucional.

Silva (2016) aponta que existe demanda escolar pelos serviços das(os) especialistas e que este é valorizado pela escola, porém, espera-se por um trabalho de caráter clínico de avaliação e atendimento aos alunos. Foi evidenciada na pesquisa a dificuldade de ações coletivas e colaborativas da equipe na escola, bem como a necessidade de definição de papéis e de reflexão sobre a cultura escolar em prol de mudanças. Notou-se ainda que a pesquisa colaborativa acabou refletindo no projeto final de reorganização do serviço em que a equipe estava trabalhando.

Em relação as produções supracitadas e a diversidade de temáticas tratadas (o uso da síntese como instrumento reflexivo em uma equipe gestora, atuação institucional e crítica do psicólogo escolar, educação inclusiva, atuação de psicólogos em equipes de apoio à aprendizagem e indicadores de competências desenvolvidas no grupo de psicólogos) que

perpassam a atuação de psicólogos em equipe multiprofissional, percebe-se que o trabalho da(o) psicóloga(o) escolar em equipe não foi o objeto central dos estudos. No entanto, espaço para diálogo e discussão de casos, trocas de experiências e de reflexão em equipe aparecem como necessidade das(os) psicólogas(os), tanto na equipe uniprofissional quanto na multiprofissional (Lara, 2013). Os psicólogos pertenciam às equipes, mas suas ações aconteciam individualmente nas escolas, já que, “mesmo em uma equipe multidisciplinar a atuação é pensada em separado, e só atuam juntos quando criam esta situação” (Lara, 2013, p. 152).

Defende-se diante desses resultados a necessidade de psicólogas(os) escolares desempenharem um papel no trabalho coletivo com as(os) demais profissionais da equipe multiprofissional, posto que sua prática ocorre em um contexto social, marcado pela diversidade de culturas e sujeitos. Por isso é fundamental questionar e problematizar seu papel, indo além, conscientizando e buscando espaços para uma atuação consciente e crítica junto à equipe e visando ao coletivo escolar.

Já na pesquisa realizada por Gomes (2012), os psicólogos se referiram a um trabalho realizado junto com a equipe multidisciplinar composta por psicólogos, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, assistente social, psicopedagogo e terapeuta ocupacional. O trabalho foi voltado para a implementação da política da Educação Inclusiva no município em que trabalham, e visava acompanhar os estudantes incluídos no ensino regular, e dar assessoria às escolas. Assim, com a reconfiguração ocasionada com a inclusão na rede regular de ensino, as(os) profissionais reiteram a importância do olhar de cada profissional para o trabalho multiprofissional. Porém, apontam que, em relação à educação, é requisitado se repensar os papéis, posto que no trabalho em equipe as(os) profissionais devem focar em um objetivo em comum e contribuir com seu saber estabelecendo uma inter-relação que promove uma intervenção diferenciada. Mas, diante da consideração de que uma equipe é uma reunião de

diferentes especialistas que não estabelecem articulações e trabalham de forma isolada, Gomes (2012) questiona como a(o) psicóloga(o) poderia desmistificar essa concepção sobre saberes que não dialogam em uma atuação multidisciplinar e, desta forma, promover um diálogo verdadeiro entre os diversos saberes sem perder a especificidade de cada profissão.

As ideias apresentadas em Gomes (2012) se aproximam do objeto de estudo da presente tese, na medida em que defendem que a(o) psicóloga(o) escolar tem um trabalho a ser desenvolvido com a equipe, o que abarca reflexão e promoção de conscientização sobre suas ações na esfera educativa. Sobre o trabalho da(o) psicóloga(o) escolar em sua equipe, aponta-se como possibilidades realizar acompanhamento e embasamento teórico e prático à equipe, no tocante a questões relativas ao desenvolvimento humano e aos processos de ensino e aprendizagem; aos diferentes cenários interativos nos quais participam atores institucionais, em especial, suas relações intersubjetivas e os processos psicossociais, atitudinais, afetivos e comportamentais, que as abarcam, possibilitando reflexões sobre as práticas desenvolvidas e as concepções que as norteiam. Assim procedendo, esta(e) profissional pode favorecer processos de conscientização sobre sua atuação e construir caminhos para realizar as modificações necessárias à realidade em que atua, sempre buscando atrelar os conhecimentos da ciência psicológica às ações para o coletivo de modo mais coerente e afinado às necessidades e interesses deste.

Os resultados do levantamento bibliográfico apontaram tímida produção em periódicos e em pesquisas de pós-graduação *stricto sensu* sobre a atuação de psicólogas(os) escolares em equipe multiprofissional. Considera-se que este resultado pode estar relacionado diretamente à ausência dessa(e) profissional como membro de uma equipe multidisciplinar que atua na educação, ainda uma realidade que se diferencia da maioria das escolas públicas municipais, o que pode ser uma das justificativas para o número reduzido de produções científicas que tratem desse tipo de atuação, nas bases de dados e plataforma pesquisadas.

Diante do exposto, acentua-se a relevância de se aprofundar o conhecimento sobre a prática de psicólogos escolares em uma equipe multiprofissional.

Objetivos

4.1 Objetivo Geral

Conhecer e analisar a atuação da(o) psicóloga(o) como membro da equipe de especialistas da rede pública municipal de João Pessoa-PB.

4.2 Objetivos Específicos

- Levantar o perfil sociodemográfico, profissional e acadêmico das(os) psicólogas(os) que atuam na rede municipal de João Pessoa;
- Especificar a configuração da equipe de especialistas da referida rede;
- Verificar as concepções das(os) psicólogas(os) e demais especialistas sobre o papel da(o) psicóloga(o) escolar no trabalho com a equipe;
- Descrever as ações realizadas pelas(os) psicólogas(os) escolares no âmbito institucional e, principalmente, para colaborar com a equipe da qual faz parte;
- Identificar as funções de cada membro da equipe de especialistas a partir da ótica das(os) psicólogas(os) escolares;
- Promover reflexões nas(os) psicólogas(os) escolares sobre suas práticas para colaborar com a equipe de especialistas e com o coletivo escolar;

Método

Neste estudo optamos por abordar fundamentos metodológicos que priorizem o aspecto social. Para Minayo (2014), a vida individual e coletiva é movimentada pela realidade social em toda sua riqueza, a qual supera qualquer discurso político ou teórico que busca explicar o contexto social. Para tanto, o trabalho dentro das demarcações das Ciências Sociais pressupõe o enfrentamento dos desafios de “manejar ou criar (ou fazer as duas coisas ao mesmo tempo) teorias e instrumentos capazes de promover a aproximação da suntuosidade e da diversidade que é a vida dos seres humanos em sociedade, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória” (p. 43).

Tomando por base a riqueza do social evidenciada pela autora supracitada e pelos objetivos da presente tese, apresentamos a classificação da presente pesquisa quanto ao método adotado. De acordo com Gil (2017), para avaliar a qualidade dos resultados de uma pesquisa se faz necessário conhecer como os dados foram coletados, analisados e interpretados e, dessa forma, a classificação quanto a estes três aspectos é fundamental. A classificação que assumimos, embasados no discorrido pelo autor, é que, em relação à natureza dos dados, trata-se de uma pesquisa qualitativa e, no que se refere ao lócus em que os dados foram coletados, caracteriza-se como uma pesquisa de campo.

Quanto ao delineamento da pesquisa, Gil (2017) referenda que este envolve o planejamento de todos os aspectos que envolvem a pesquisa: objetivos, fundamentos teórico-metodológicos, ambiente da pesquisa, os instrumentos de recolha das informações e a análise destas. Para tanto, dentre os delineamentos apresentados pelo autor, compreendemos que esta pesquisa se caracteriza como do tipo qualitativa. Para Freitas (2002), os estudos qualitativos devem priorizar as percepções sociais e o que é particular enquanto aspecto da totalidade e, dessa forma, deve-se procurar compreender os sujeitos e o contexto.

A pesquisa qualitativa referenda o estudo desenvolvido por considerar a existência de um vínculo entre a subjetividade do sujeito e um mundo real que dificilmente seria descrito por um tratamento numérico (Minayo, 2007). Também endossa a autora que este tipo de pesquisa possui em sua essência os sentidos que advêm das experiências, das vivências, das ações e do senso comum, o que favorece compreender e analisar o cenário pesquisado. A singularidade dos participantes é aspecto fundamental na pesquisa qualitativa, posto que a subjetividade dos sujeitos reflete as histórias coletivas de suas experiências que devem ser analisadas mediante o contexto cultural em que o indivíduo está inserido (Minayo, 2012).

Considera-se ainda, que a pesquisa também tem um caráter quantitativo, visto que, utiliza números, frequência e percentual, resultante de um levantamento de psicólogas(os) que atuam na rede municipal de ensino de João Pessoa-PB. De acordo com Gil (2017, p.), os levantamentos se caracterizam por questionamentos diretos e “procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para, em seguida, mediante análise quantitativa, obterem-se as conclusões correspondentes aos dados coletados”.

5.1 Participantes

No levantamento realizado a partir do questionário sociodemográfico, de perfil profissional e acadêmico, participaram 62 psicólogas(os) de um total de 96 profissionais que atuam em instituições de Ensino Fundamental, anos iniciais e finais da rede municipal de ensino de João Pessoa-PB. Esse quantitativo representa 64,58% do total de 96 profissionais que atuavam na rede municipal no momento da realização desta pesquisa. Como critérios de inclusão foi estabelecido que todas(os) as(os) participantes exercessem sua profissão no Ensino Fundamental, anos iniciais e finais. Por critérios de exclusão foi definido que não participariam as(os) psicólogas(os) que estivessem atuando em outras funções como: gestores, em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) ou na Secretaria de Educação e Cultura

do Município de João Pessoa (SEDEC- PB). A exclusão dos CMEIs se deu porque nessas instituições não há uma equipe de especialistas completa, e o psicólogo presta serviço itinerante. No máximo, há a presença de supervisoras(es) escolares no trabalho em conjunto com psicólogas(os), mas não em todas ou na maioria das CREIs. Ressalta-se que de acordo com as diretrizes pedagógicas da Educação Infantil (2022), do município de João Pessoa-PB, há menção dos profissionais da educação infantil, quais sejam: professoras(es), gestoras(es) escolares, psicólogas(os) escolares, supervisoras(es) escolares e auxiliares de sala, berçaristas e assistentes sociais. Mas, não há referência no presente documento do termo equipe técnico-pedagógica.

Para a realização das entrevistas semiestruturadas participaram 14 psicólogas(os), oito assistentes sociais, nove supervisoras(es) e 13 orientadoras(es), todos trabalhando em escolas de Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, da rede municipal de João Pessoa-PB. Foi delimitado como critério de inclusão, psicólogas(os) que tenham respondido ao questionário sociodemográfico e de perfil profissional e acadêmico, e que na escola em que trabalham possua a equipe de especialistas completa conforme especificação da SEDEC. Por critério de exclusão, que as(os) participantes não trabalhem como membro da equipe de especialistas completa ou que as(os) profissionais (psicólogas(os) que nelas trabalhem) não tenham respondido ao questionário. Em relação aos demais especialistas, pedagogos e assistentes sociais, os critérios de inclusão e exclusão são os mesmos que os apresentados no parágrafo anterior para os psicólogos que participaram do questionário *on-line*.

Em relação às entrevistas reflexivas, aderiram a esse levantamento três psicólogas das 14 que haviam participado da entrevista semiestruturada e que atuam em escolas da rede municipal de João Pessoa–PB, no Ensino fundamental, anos iniciais e/o finais. Os critérios de inclusão para este estudo foram: ter participado das entrevistas semiestruturadas e serem

psicólogas(os) escolares e membros de uma equipe de especialistas, atuando na rede municipal de João Pessoa-PB, no nível de ensino supracitado.

5.2 Instrumentos

Para realizar o levantamento sociodemográfico e de perfil profissional e acadêmico, foi utilizado um questionário *on-line* composto por perguntas relacionadas a dados pessoais, formação em Psicologia e em outra área; formação continuada/em serviço; atuação profissional em psicologia e/ou em outra área além da escolar; atuação na rede municipal como psicóloga(o) escolar; e informações sobre o trabalho em equipe de especialistas (Apêndice C).

Os estudos de questionários, de acordo com Flick (2013), objetivam a recepção de respostas comparáveis de todos os participantes, sendo assim, caracterizadas analogamente para todos eles e podendo ser aplicados a muitos participantes. Deste modo, o referido instrumento favorece o estudo em questão, pois prevê um levantamento com grande número de participantes e, também, a versatilidade da forma de resposta, escrita ou oral com ou sem a presença do pesquisador.

As concepções dos membros da equipe de especialistas foram apreendidas por meio de uma entrevista semiestruturada. Neste tipo de instrumento são elaboradas perguntas que abranjam os objetivos almejados. O intuito das entrevistas é o conhecimento sobre as percepções dos indivíduos sobre determinado fenômeno (Flick, 2013).

Os roteiros das entrevistas trataram de questões comuns a todos os profissionais e de perguntas específicas, dependendo da função desempenhada por cada profissional, psicólogas(os), demais membros da equipe (Apêndice D e E). De acordo com Flick (2013), desenvolver o próprio instrumento de pesquisa possibilita à(o) pesquisadora(or) fazer as adaptações necessárias às condições reais de seu objeto de estudo. Acrescenta-se que o roteiro de entrevista semiestruturada possibilita ao entrevistado falar para além do que fora

questionado (Minayo, 2009), mesmo que, como alerta Gil (2017), a entrevista *parcialmente estruturada* seja conduzida por questões importantes para o pesquisador averiguadas no curso da entrevista.

No roteiro de entrevista para psicólogas(os) escolares, procurou-se obter informações sobre concepção da função do psicólogo escolar, atividades desenvolvidas no geral e como integrante da equipe de especialistas; concepção sobre a atuação em equipe para o coletivo escolar e para contribuir com a equipe; sobre a percepção das(os) demais colegas sobre o trabalho da(o) psicóloga(o) escolar e demarcação das ações desta(e) profissional em relação à atuação dos demais colegas da equipe. Para os demais membros da equipe de especialistas, as perguntas visaram obter relatos das concepções sobre o trabalho da equipe de especialistas, e sobre o trabalho da(o) psicóloga(o) escolar nesta equipe; diferenças entre a função da(o) psicóloga(o) escolar das demais funções exercidas pelos outros membros da equipe de especialistas.

No intuito de promover reflexões sobre a atuação de psicólogos escolares como membro da equipe de especialistas, foi realizada a entrevista reflexiva, instrumento que vem sendo utilizado na área de educação. A entrevista reflexiva é uma técnica abordada por Szymanski (2004) e apresenta etapas previstas pela autora como: caracterização do participante, apresentação da questão disparadora, síntese e exposição aos sujeitos da pesquisa e, caso necessário, questões esclarecedoras, focalizadoras e de aprofundamento. Ressalta-se que no Apêndice F, descreve-se cada uma dessas etapas prescritas pela autora.

5.3 Caracterização do Campo

A pesquisa foi desenvolvida na rede de ensino municipal de João Pessoa-PB. Segundo dados informados pela Secretaria de Transparência Pública do Município-SETRANSP, demanda N° 132791, solicitada pela pesquisadora em 2020, a referida rede de ensino contava com 96 psicólogas(os) distribuídas(os) entre as 96 escolas existentes no município. A

distribuição destas(es) profissionais não ocorria proporcionalmente nas unidades de ensino: 83 escolas possuíam em seu quadro de especialistas (denominação específica da Secretaria de Educação do referido município) uma(um) psicóloga(o) e 13 contavam com duas profissionais de psicologia. As unidades de ensino são distribuídas em nove polos de acordo com sua localização geográfica, nomeados como polo 01, polo 02 e, assim, sucessivamente.

5.4 Procedimentos Éticos

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética do Centro de Ciências de Saúde da Universidade Federal da Paraíba (CCS-UFPB), aprovado pelo parecer N° 4.563.694, CAAE nº 30984320.5.0000.5188, em atendimento a todos os procedimentos éticos, necessários à pesquisa com seres humanos e, em consonância com a Resolução 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Foi autorizado pela Secretaria de Educação Municipal de João Pessoa–PB, cuja carta de anuência compôs o processo de submissão ao comitê de ética, através da Plataforma Brasil. Em anexo, encontram-se duas cartas de anuência da Prefeitura, a primeira deferida em dezembro de 2020 (Anexo I), e outra renovada com a mudança da gestão municipal em maio de 2021 (Anexo II). Ressalta-se também que todos os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - (Apêndice A) e (Apêndice B) - como pré-requisito para participação deste estudo.

5.5 Procedimentos para Coleta de Dados: Questionário Sociodemográfico, de Perfil Profissional e Acadêmico

Mediante o contexto pandêmico, o contato com as(os) gestoras(es) e a apresentação da pesquisa para estes e para as(os) psicólogas(os) não foi de fácil execução. Na impossibilidade de ir presencialmente a cada escola devido ao contexto supracitado, a pesquisadora, inicialmente, solicitou à SEDEC-PB por meio de protocolo, uma listagem das escolas com seus respectivos números de telefones e/ou *e-mail* para realização dos contatos com as(os) gestoras(es).

Foi necessário que a pesquisadora buscasse alternativas para falar diretamente com as(os) gestoras(es) e assim, procurou pesquisar na internet (google), no *site* oficial da prefeitura municipal de João Pessoa e no *site* <https://novo.qedu.org.br>, os telefones atualizados das escolas. Porém, sem muito sucesso, foi necessário recorrer a pessoas conhecidas e que trabalham nas escolas, a fim de conseguir estes números de telefones. O movimento realizado pela pesquisadora foi o de recolher de informações em rede. Assim, pouco a pouco e, de informação em informação, entrou em contato com as(os) gestoras(es), enviou-lhes a carta de autorização da SEDEC por *e-mail* e/ou pelo WhatsApp, conforme preferência de cada gestora(or). Às(os) gestoras(or) foram explicados os objetivos da pesquisa e, a partir disto, foram entregues os números dos telefones das(os) psicólogas(os). Os contatos com as(os) psicólogas(os) aconteceram por meio de ligações telefônicas, por *e-mail* e pelo WhatsApp e foi facilitado pela mediação da gestão das escolas.

Considerando que no período da coleta de dados deste estudo, a cidade de João Pessoa ainda estava vivenciando um contexto de isolamento social devido à pandemia, a pesquisadora enviou o *link* do questionário e uma breve apresentação da pesquisa para as(os) psicólogas(os) que iam sendo contactadas(os) pela pesquisadora. No instrumento estava contido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para conhecimento e aceitação das(os) participantes.

A partir dos dados obtidos no questionário, separou-se os *e-mails* das(os) psicólogas(os) que afirmaram trabalhar com a equipe completa. De um total de 62 psicólogas(os) que responderam ao questionário, 34 haviam afirmado que trabalhavam com a equipe completa. Numerou-se cada participante e se realizou um sorteio aleatório através do *site* sorteador.com.br, selecionando um total de 20 psicólogas. Foi planejado trabalhar com uma amostra de 20 psicólogas(os) e suas equipes, mas apenas 14 psicólogas aceitaram participar desse segundo momento da pesquisa. Enviou-se, para as psicólogas sorteadas, um

novo comunicado/convite à gestão de cada escola e para as(os) psicólogas(os) sorteadas(os) especificando a nova etapa da pesquisa e seus devidos procedimentos.

Nesse processo, outra dificuldade para realização da coleta de dados surgiu e foi necessário rever os critérios pré-estabelecidos, pois no período de realização da entrevista, muitas equipes foram desfeitas, pois as(os) profissionais haviam pedido remoção para outras escolas. De acordo com o critério de inclusão, deveriam participar apenas equipes completas (psicólogas(os), assistentes sociais, orientadoras(es), supervisoras(es)); porém, devido aos desmanches ocorridos em muitas equipes, teve-se que repensar o critério estabelecido para ser possível realizar a coleta. Após analisar a situação, decidiu-se que quando a equipe não contasse com todos os seus membros deveria, pelo menos, ter a(o) psicóloga(o) e mais dois membros da equipe. Dessa forma, não haveria prejuízo mediante os objetivos planejados para essa recolha de informações. Assim, participaram da coleta cinco equipes completas e nove equipes com a participação de psicólogas(os) e mais duas(dois) especialistas.

5.6 Procedimentos Para a Coleta de Dados: Entrevistas Semiestruturadas

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas no período de outubro de 2021 a fevereiro de 2022. No período inicial das entrevistas as escolas que ofereciam o ensino Fundamental (nosso público-alvo) e, também, a Educação Infantil da rede municipal estavam retornando ao ensino presencial, gerando muitas demandas para as(os) participantes. Este motivo foi muito alegado para justificar o adiamento de muitas entrevistas pelas(os) participantes que trabalhavam nessas escolas.

Para iniciar as entrevistas, a pesquisadora combinou dias e horários com os membros da equipe de especialistas e tendo em vista que as escolas que funcionavam apenas com Ensino Fundamental e EJA ainda estavam trabalhando de forma remota, realizou-se todas as entrevistas pelo *Google Meet* ou pelo *Zoom*, conforme preferiam as participantes. Antes da realização de cada entrevista, a pesquisadora leu o TCLE e solicitou às participantes que

confirmassem o consentimento para realização da pesquisa. Para as(os) demais especialistas (assistente social, supervisora(or) e orientadora(or) escolar), construiu-se outro instrumento (formulário google) contendo o TCLE e as informações sobre disponibilidade de dias e horários para realização das entrevistas que foram disponibilizadas para cada profissional a ser entrevistada. Neste formulário, as(os) participantes deram seu consentimento para realização das entrevistas, seguindo-se o procedimento de esclarecimento do referido termo no momento da entrevista por meio de leitura e explicação por parte da pesquisadora. Ressalta-se que a coleta foi realizada de forma *on-line* devido à necessidade de distanciamento social em virtude da Covid-19, sobretudo no início do ano de 2022, em virtude da variante Ômicron.

5.7. Procedimentos para Coleta de Dados: Entrevistas Reflexivas

As entrevistas reflexivas foram realizadas com o intuito de propiciar às(aos) participantes reflexões sobre a atuação de psicólogas(os) escolares como membro de uma equipe de especialistas. Para iniciar a recolha de informações, a pesquisadora preparou um *post* (Apêndice G) e enviou por meio do WhatsApp para as(os) psicólogas, convidando-as(os) a para participarem desse terceiro estudo. Das participantes que foram entrevistadas, apenas três aderiram a essa etapa da pesquisa. Menciona-se que duas psicólogas preferiram participar desse levantamento de dados de forma *on-line* e a terceira presencial. Porém, por questões pessoais desta entrevistada, um dos encontros ocorreu de forma *on-line*. Para realização das entrevistas, organizou-se três encontros individuais com cada participante, chamados de encontros reflexivos. Nessa entrevista foram utilizados os roteiros com base em Szymansky (2004). A autora reitera que, enquanto procedimento de pesquisa, as entrevistas reflexivas podem ser consideradas *semidirigidas* e desenvolvidas de forma individual ou coletiva, no mínimo em dois encontros.

Foram também elaborados três roteiros de entrevista do tipo reflexiva (Szymansky,

2004), uma para cada encontro, conforme Apêndice F, com questões que tiveram como objetivo aprofundar e propor discussões sobre a atuação da(o) psicóloga(o) escolar como membro de uma equipe de especialistas.

O primeiro encontro teve como foco discutir o papel da(o) psicóloga(o) escolar em equipe multiprofissional e, assim, elegeu-se as seguintes perguntas desencadeadoras: “O psicólogo escolar pode colaborar com ações promotoras do desenvolvimento humano e de aprendizado?” “Como? e, “Que momentos e atividades são compartilhados pela equipe de especialistas e quais as especificidades de cada profissional?”

No segundo encontro, buscou-se aprofundar reflexões sobre as ações que as(os) psicólogas(os) poderiam desenvolver a partir de duas questões: “Que ações a(o) psicóloga(o) escolar poderia realizar para colaborar com a equipe de especialistas?”; “Que intervenções a(o) psicóloga(o) escolar pode realizar junto aos demais colegas da equipe de especialistas para colaborar com o coletivo escolar?” Já no terceiro encontro foram exploradas as intersecções e pontos em comum, que poderiam ser identificados pelas(os) profissionais da equipe de especialistas em termos de funções e responsabilidades na escola.

5.8 Procedimento de Análise dos Dados

Em relação ao questionário sociodemográfico, de perfil profissional e acadêmico, todo o material recolhido foi transcrito literalmente, lido e analisado à luz de pesquisas sobre a Psicologia Escolar e Educacional. A análise dos resultados foi realizada a partir dos itens do instrumento, quais sejam: caracterização sociodemográfica das(os) psicólogas(os) escolares; formação acadêmica em Psicologia e em outra área do conhecimento; atuação em Psicologia Escolar; atuação em outros campos/áreas da Psicologia; atuação profissional em outra área; e atuação em equipe de especialista na rede municipal de Educação. Os dados sociodemográficos, de perfil profissional e acadêmico foram descritos e analisados quantitativamente e qualitativamente e se referiam a: idade, ano de formação, graduação,

instituição da formação, campo de estágio, pós-graduação, trabalho em outra instituição e função em caso positivo. Os dados sociodemográficos contidos no roteiro da entrevista foram baseados na pesquisa de Cavalcante (2019).

Já as entrevistas semiestruturadas, após transcritas, as informações obtidas por meio das entrevistas passaram por um processo de organização e análise dos dados, inspirados em Bardin (2009), cujas etapas perfazem: transcrição literal das informações, leitura flutuante e exploração das respostas. A partir da análise elaboramos eixos gerais que aglutinaram os dados pelas semelhanças que emergiram nas falas das entrevistadas. Esta forma de descrever e discutir os dados se baseou nas pesquisas de Nascimento (2020) e Alexandrino (2021). Dessa forma, os resultados e discussões foram também divididos em segmentos nomeados, respectivamente: entrevistas com psicólogas(os) escolares e entrevistas com demais especialistas (assistentes sociais, supervisoras(es) e orientadoras(es) escolares).

Para análise das **Entrevistas Reflexivas**, todo o material foi transcrito literalmente, lido, organizado e analisado, inspirado nas diretrizes apresentadas por Szymanski, Almeida e Prandini (2018), que indicam as seguintes etapas: leitura de todo o texto transcrito para que o entrevistador possa se familiarizar com o conteúdo; leitura em partes das verbalizações e transposição do texto para uma linguagem psicológica, sintetização e interpretação dos dados. Nesta última etapa os autores consideram que se caracteriza como momento em que surgem as categorias de análise e a organização dos conjuntos de significações que perfazem os aspectos que estruturam o fenômeno estudado.

Desta forma, foi realizada uma primeira organização dos dados, transcrita e iniciada a análise do material coletado, individualmente, tendo em vista a participação de três psicólogas neste estudo e os respectivos três encontros reflexivos. Portanto, as informações coletadas foram analisadas por participante e por encontro, a partir das respectivas perguntas desencadeadoras. Os dados foram agrupados considerando os objetivos das entrevistas

reflexivas, a similaridade semântica e o conteúdo das respostas, para posterior análise. Esclarece-se ainda que foram identificadas a partir de cada resposta dada pelas profissionais, sentidos, significados e sínteses que indiquem como o psicólogo escolar pode colaborar com a equipe de especialistas e com esta para ações voltadas para o coletivo escolar.

Os resultados foram discutidos à luz de estudos do campo da Psicologia Escolar e Educacional na perspectiva crítica, psicossocial e preventiva, de pesquisas sobre o trabalho de psicólogos escolares em equipe multiprofissional, e conceitos da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski e autores contemporâneos que se norteiam por essa concepção teórica.

Ressalta-se que, tanto nas entrevistas semiestruturadas quanto nas reflexivas, utilizou-se as iniciais P (psicólogo), AS (assistente social), OE (orientador escolar) e SE (Supervisor Escolar), para identificar os participantes de acordo com suas falas para manter o sigilo dos profissionais. Também enumeramos cada participante de acordo com a quantidade de entrevistadas por grupo de profissionais.

Capítulo VI

Resultados e Discussões

6.1 Resultados da Análise do Questionário Sociodemográfico, de Perfil Profissional e Acadêmico das(os) psicólogas(os) escolares:

A seguir apresentamos a descrição e discussão dos dados oriundos do questionário sociodemográfico no contexto das escolas da rede municipal de ensino de João Pessoa-PB.

6.1.1. Caracterização do Perfil Sociodemográfico das(os) Psicólogas(os) Escolares:

No que se refere ao perfil sociodemográfico das(os) participantes da pesquisa, de um total de 96 profissionais que compunham o quadro de psicólogas(os) da rede municipal, 62 responderam ao instrumento. Verificou-se que das 96 escolas identificadas, 77 possuem apenas um profissional de psicologia, nove possuem dois profissionais, uma possui três, 11 não possuem psicólogas(os) escolares, e de duas não foi obtida informação.

No que se refere ao grupo de idades e sexo, as(os) 62 profissionais que responderam ao questionário possuem idades entre 28 a 68 anos, com média de idade de 47, 46 anos. A tabela abaixo permite uma melhor visualização da distribuição dos participantes por faixa etária.

Tabela 1 - Faixas Etárias das Psicóloga(os) entrevistadas:

Faixas etárias	Quantidade de Psicólogas(os)
28 a 29 anos	19
40 a 49 anos	16
50 a 59 anos	16
60 a 68 anos	11

A Tabela 1 apresenta as faixas etárias das(os) psicólogas(os) entrevistadas. Como pode-se observar verificou-se a predominância no grupo de participantes pessoas do sexo feminino, sendo apenas um do sexo masculino. A predominância do sexo feminino já vem sendo relatada em documentos técnicos do Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2013; 2019)

e em pesquisas realizadas no contexto local (Cavalcante, 2015; Nascimento, 2020). Ressalta-se que na pesquisa realizada pelo Conselho Federal de Psicologia (2019) sobre o perfil sociodemográfico de psicólogas(os) que atuavam em políticas de educação básica no ano de 2009, foi identificado que de 302 profissionais participantes, 81,3% eram mulheres e 70% possuíam idades superiores a 30 anos.

Quanto à profissão, menciona-se que, dos profissionais que responderam ao questionário, 47 referiram ser psicólogas(os), e 15 se designaram psicólogas(os) escolares. Os dados referentes à profissão implicam em questionamentos sobre a necessidade de definição de um perfil profissional que esteja presente desde a formação inicial, perpassando formação continuada específica da área de atuação e que esteja presente na preparação de editais para concursos públicos e para a oferta de trabalho para o profissional de Psicologia Escolar.

Uma formação generalista e a falta de uma delimitação das funções da(o) psicóloga(o) escolar podem repercutir na prática em uma atuação descontextualizada com as reais necessidades dos sujeitos e dificultar processos de desenvolvimento e de aprendizagem dos que estão inseridos na escola. Conseqüentemente, o rompimento de uma prática profissional que não atende às necessidades do conhecimento psicológico mediante a realidade e o cotidiano de vida dos sujeitos só é possível pela ação coletiva e por tomada de consciência e a psicologia representa essa possibilidade de rompimento com a ciência dominante (Guzzo et al., 2018).

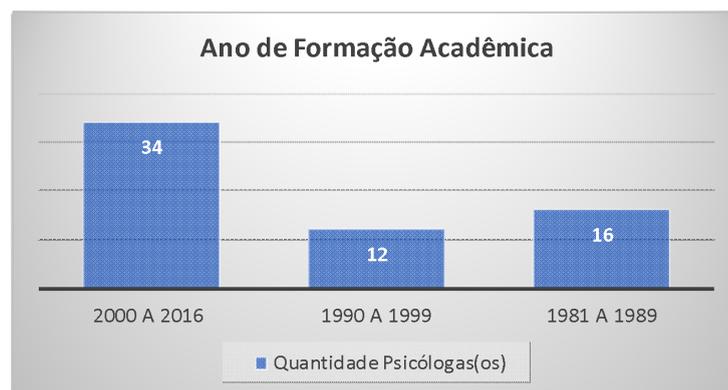
Desde a promulgação da Lei Federal nº 4.119, em 1962 no Brasil, que determinou a profissão de psicólogo até a reforma curricular homologada em 2004 (Brasil, 2004) e revisada em 2011 (Brasil, 2011), os cursos de graduação em psicologia tiveram base teórica e metodológica em uma psicologia hegemônica concentrada em uma prática clínica e diagnóstica que não se adequa às especificidades da psicologia na escola (Facci & Eidt, 2011; Lisboa & Barbosa, 2009; Peretta et al., 2015). Como consequência, há evidências ainda na

atualidade, de muitas práticas em psicologia escolar ainda focadas na culpabilização de estudantes e de suas famílias pelo insucesso escolar dos primeiros, na correção de comportamentos e atitudes consideradas distintas do que é socialmente aceito (Andrada et al. 2018; Braz Aquino & Rodrigues, 2016; Facci & Eidt, 2011; Guzzo, 2011; Jager & Patias, 2020).

6.1.2. Formação Acadêmica em Psicologia

Nessa categoria de análise, estão inseridas informações sobre o ano e a modalidade da formação (licenciatura ou bacharelado), campo de estágio e pós-graduação das psicólogas que participaram da pesquisa.

Gráfico 1 - Ano de Formação Acadêmica das(os) Psicólogas(os) Entrevistadas



Conforme explícito na Gráfico 1, verifica-se que a formação acadêmica em Psicologia das participantes da pesquisa ocorreu entre os anos de 1981 e 2016. Menciona-se que 24 participantes desta pesquisa cursaram sua graduação no período de 2004 a 2016, período correspondente à implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia no Brasil (Brasil, 2004; 2011).

Acrescenta-se que de todas(os) as(os) participantes da pesquisa, apenas 11 especificaram a modalidade de formação realizada, sendo duas profissionais com Bacharelado em Psicologia, e nove com Licenciaturas e Formação em Psicologia. Cavalcante (2015) argumentou que cursar a licenciatura em psicologia imprime um maior aprofundamento das

temáticas que representam a interface entre psicologia e educação. Isto porque, o conhecimento sobre a relação entre psicologia e educação pode mobilizar práticas profissionais mais condizentes com as realidades e necessidades dos sujeitos.

Sobre a relação entre o ano de formação, as mudanças curriculares e as implicações para prática dos psicólogos escolares do município de João Pessoa, o estudo de Cavalcante (2015) revelou que a formação inicial dos profissionais de psicologia escolar que entrevistou não contribuía para uma clara relação entre teoria e prática profissional. A autora retrata que apenas 14,5% dos entrevistados concluíram a formação no início da década de 2000, e que os demais terminaram suas graduações em décadas anteriores às Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia (Brasil, 2004; 2011), e aos documentos e normativas mais recentes, como o “Ano da Formação em Psicologia: Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia” (CFP, 2018).

Mais recentemente, Nascimento (2020) investigou os dados sociodemográficos de 17 psicólogas escolares e verificou que a maioria dos seus entrevistados (nove) concluiu a formação antes de 2000. E, em relação ao estágio em psicologia escolar, das nove participantes que realizaram estágio na referida área, sete haviam se formado antes do ano 2000 e duas, depois. Assinala-se que em uma amostra com 17 participantes, a escolha pelo estágio na área escolar e educacional sobressaiu em 50% mais um.

Já no presente estudo, em relação ao campo de estágio, verificou-se a predominância da Psicologia Clínica (30 participantes), seguida de 22 que fizeram estágio em Psicologia Escolar. Seis participantes responderam ter feito o estágio supervisionado em outras áreas da psicologia, e duas(dois) profissionais estagiaram em mais de uma área da Psicologia: Psicologia Clínica, Hospitalar e Escolar. Duas(dois) participantes deram respostas incompatíveis à questão. Já na pesquisa de Nascimento (2020), das(os) 18 psicólogas(os) entrevistadas(os), 11 realizaram estágio em Psicologia Escolar, enquanto na pesquisa anterior

de Cavalcante (2015), foi verificado um percentual de 48,4% de estágios em Psicologia Escolar, seguido de 40% em Psicologia Clínica. No presente estudo, de 62 psicólogos(os), 24 fizeram estágio na Psicologia Escolar.

Em alusão aos motivos que estariam presentes na escolha do campo de estágio, Andrada et al. (2018) apresentam uma pesquisa cujo resultado aponta que a atuação de psicólogos na educação demonstrou uma diferença percentual considerável quando comparada a outras áreas de atuação. As autoras explicam esse resultado pela forma como a Psicologia Escolar Educacional tem sido apresentada e discutida nos cursos de formação inicial. A pesquisa de Cavalcante (2015) revelou que as entrevistadas preteriram a disciplina de Psicologia Escolar por ser alvo de preconceitos, de baixas expectativas e pouca motivação; esse dado ainda foi discutido considerando o tipo de formação oferecida. Borges-Andrade et al. (2015) salientam que, ao final do curso, o fator preponderante da escolha do campo de estágio se atrela mais aos fatores externos (oportunidade de trabalho e remuneração), o que menos prevaleceu na escolha dos que se decidiram pela Psicologia Escolar.

Já no que concerne ao estágio supervisionado curricular, convém ressaltar a importância desse espaço formativo. Guzzo (2011) relata que os estudantes de psicologia durante estágios e supervisões vão descobrindo a lacuna entre o que foi discutido em sala de aula e o que vai percebendo nesses momentos formativos. Para ela, “a experiência de viver algumas horas semanais imersos em instituições educativas tem um impacto importante para a tomada de consciência dos limites e das potencialidades desta profissão, que necessita ser revista em sua totalidade” (p. 263). Sobre a relevância de realizar o estágio supervisionado curricular no campo onde se pretende atuar, Cavalcante (2015) ressalta a necessidade de o estágio supervisionado favorecer um maior contato dos estudantes com a escola, e que “embora a formação seja generalista, a área resguarda suas especificidades teóricas e práticas, não cabendo a mera transposição de modelos clínicos ou de saúde para contextos escolares

educacionais” (p. 89).

No que concerne à Pós-graduação, 57 participantes responderam ter cursado especialização, mestrado ou doutorado. Esses dados corroboram as informações levantadas pelo CFP (2019), em que foram identificadas 68,4% das profissionais que participaram da pesquisa com pós-graduação e com experiência profissional em psicologia. No contexto local de realização deste estudo, Cavalcante (2015) verificou que 81,81% possuíam pós-graduação, e Nascimento (2020) identificou 13 participantes que possuíam pós-graduação. Dos participantes do presente estudo, 38 realizaram seus cursos em instituições privadas e 23 em instituições públicas federais nordestinas. Uma participante, cursou suas pós-graduações em instituição privada e pública.

6.1.3. Atuação em Psicologia Escolar

Os dados que foram levantados sobre a atuação em Psicologia Escolar descrevem que as(os) participantes possuem de um a 36 anos de atuação. Sendo que das/dos 62 psicólogas(os) que responderam aos questionários, 57 atuam exclusivamente no setor público e cinco nos setores público e privado, respectivamente. Os dados referentes aos anos de atuação no setor público pontuaram que 59 trabalham apenas no município, dois são servidores municipais e estaduais e uma(um) participante não informou. Os dados que se referem à pesquisa do CFP (2019) retratam que um percentual de 64,9% já atuava como psicólogas(os) há menos de quatro anos. Cavalcante (2015) identificou um período de atuação de quatro meses a 29 anos, mas ressalta que a maioria das psicólogas entrevistadas (58,2%) possuía menos de cinco anos de atuação na Psicologia Escolar Educacional. Os dados de Nascimento (2020) apresentaram uma média de 15 anos de atuação.

Em relação ao tipo de vínculo empregatício, 43 servidores são concursados e 19 prestadores de serviços. Já em relação ao tempo de atuação, 61 participantes responderam que atuam nesse vínculo por períodos que correspondem de um a 34 anos e uma(um) respondeu

que atua entre 25 e 35 anos. Também, foi perguntado a estes profissionais em que nível/níveis de ensino eles atuam e os dados seguiram conforme a tabela abaixo:

Tabela 2 - Níveis de Ensino nos quais as(os) Psicólogas(os) Atuam:

Nível/níveis de Atuação	Quantidade de Psicólogas(os)
Fundamental I	8
Fundamental II	4
Fundamental I e II	14
Educação Infantil e Fundamental I	15
Educação Infantil e Fundamental II	1
Educação Infantil, Fundamental I e II	10
Fundamental I, II e na EJA	4
Fundamental II e EJA	2
Educação Infantil, Fundamental I e II, EJA	3
Educação Infantil e Fundamental I e EJA	1

A Tabela 2 apresenta os níveis de ensino nos quais as(os) psicólogas(os) pesquisadas(os) atuavam. Na Rede Municipal de João Pessoa, a(o) psicóloga(o) escolar precisa atuar em todos os segmentos da Educação Básica. Muitas vezes, dependendo dos segmentos com os quais a escola trabalha, a maioria desses profissionais trabalha com todos ou, pelo menos, dois desses segmentos. Assim, é pertinente considerar que cada etapa de ensino envolve sujeitos em processos de desenvolvimento diferentes, sendo essencial ao psicólogo escolar construir conhecimento sobre o desenvolvimento humano e sobre a aprendizagem nos diferentes momentos da vida desses sujeitos.

Martins, Abrantes e Facci (2020), ao discorrerem sobre o trabalho enquanto *atividade desenvolvente* no período de desenvolvimento adulto, assinalam a participação ativa do indivíduo no decorrer do seu processo formativo, por meio de um conjunto de atividades durante toda sua existência. Nesse processo, existem atividades que favorecem o avanço do desenvolvimento psíquico e que o *guiam*, provocando transformações qualitativas que irão revolucionar o modo de ser do indivíduo. As autoras esclarecem a noção de *atividade-guia* que se refere àquela que em determinado período do desenvolvimento exerce “dominância em

relação às demais atividades que lhe são subordinadas” (p. 2). Desse modo, para cada época do desenvolvimento humano há que se considerar as suas peculiaridades e o que é próprio de cada período que integra essa época.

Ressalta-se, para o trabalho da(o) psicóloga(o) na escola, a necessidade de reconhecer a importância do meio cultural, característico de cada escola, como promotor do desenvolvimento dos sujeitos, além da maneira como ocorrem as interações estabelecidas e as atuações dos sujeitos nesse contexto. Vigotski (2018) argumenta que o meio cultural é o fator preponderante do desenvolvimento humano, essencial para a construção das funções psicológicas superiores. A atividade humana, mediada pela cultura, origina significações, possibilita apropriações por parte dos sujeitos, e constrói as funções psíquicas superiores.

Consideramos também que cabe às(aos) psicólogas(os) escolares obter conhecimentos diversos sobre questões que perpassam a escola, para acompanhar e responder às demandas do coletivo escolar em cada nível e modalidades de ensino. Gomes e Souza (2015) defendem que para atuar no contexto brasileiro da atualidade, o psicólogo escolar precisa conhecer as questões políticas e sociais, posto que as políticas educacionais perpassam a vida diária da escola e “imprimem marcas profundas na constituição do processo de escolarização, afetando diretamente as concepções que circulam entre os educadores a respeito do processo de ensino-aprendizagem assim como a representação que alunos e pais têm da escola” (p. 139).

6.1.4. Atuação em Outros Campos/Áreas da Psicologia

Ao serem questionados sobre a atuação em outro campo da Psicologia, 22 assinalaram que desenvolvem atividades em outra área da profissão: 15 na Psicologia Clínica, dois no Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma(um) no Centro de Referência em Assistência Social (CRAS), uma(um) atua no setor de Habitação Social, uma(um) na Psicologia Hospitalar, uma(um) na Psicologia Jurídica, e uma(um) na Secretaria Estadual de Saúde. Sobre o setor em que atuam, 10 atuam no setor privado, 09 no setor público e três nos

dois setores. Dessa forma, sete atuam no setor municipal, quatro no setor estadual e uma (um) no setor federal. A média de anos trabalhados no setor público varia de dois a 27 anos. Os dados do presente estudo demonstraram ainda que 35% do total dos participantes da pesquisa atuam em mais de uma área da Psicologia.

Esses dados se assemelham à pesquisa realizada por Borges-Andrade et al. (2015), em que a maioria dos participantes (67%) atuava em apenas uma área enquanto 29% em duas áreas, e 4% em três áreas. Ao descrever as áreas de concentração de atuação em um único vínculo os autores citam: Psicologia aplicada às Organizações e ao trabalho (61%), à Clínica com 51% e à Saúde com 41%. Alegam que entre a década de 1980 e início da década de 2000 houve uma redução da atuação nas escolas, ocorrida pela “política de ingresso na rede pública de saúde e o fechamento das possibilidades de trabalho nas escolas públicas municipais e estaduais” (p. 868). Os autores ainda reiteraram que em pesquisa realizada no início da década de 2000 identificaram como motivo para optar por um campo da psicologia, fatores como identificação, interesse, vocação, *status*, mercado e remuneração.

Na presente pesquisa, os dados anteriores sobre a formação dos psicólogos são discutidos considerando o trabalho destes profissionais em uma equipe multiprofissional, por entender que a formação básica e continuada tem repercussões nas práticas profissionais implementadas no coletivo, em especial, no trabalho com outros profissionais da escola. Dessa forma, apresenta-se a seguir os resultados do questionário referentes ao trabalho dos psicólogos em equipe.

6.1.5. Atuação em Equipe de Especialistas na Rede Municipal de Educação:

Foi perguntado às(aos) psicólogas(os) se a escola em que trabalhavam possuía equipes de especialista completa. Sobre essa pergunta, 34 participantes responderam afirmativamente. Os demais participantes trabalham em equipe, porém, com a ausência de um ou outro profissional ou com mais de um profissional da mesma função na mesma equipe.

Identificou-se também que a configuração da equipe multiprofissional, denominada equipe de especialistas pela rede municipal de ensino de João Pessoa-PB, é composta por: assistente social, orientador(a) escolar, supervisor(a) escolar e psicóloga(o) escolar.

Segundo relatam Gomes e Souza (2015), o trabalho multidisciplinar ainda seria uma realidade incipiente no âmbito educacional e, portanto, demanda o repensar de papéis e as relações de poder que se constituem nesse espaço de trabalho, especificamente, porque trabalhar em equipe pressupõe o compartilhamento de conhecimentos, sentimentos, e expectativas em prol de um objetivo em comum, além de constituir uma interrelação que favorece atuar diferentemente e de forma mais complexa.

Na pesquisa de Martins e Puente-Palácios (2010), com profissionais de psicologia, 54% trabalham em equipes, 35% trabalham individualmente, e 11% não informaram. Dos que trabalham em equipes, 42% atuavam em equipes multidisciplinares junto a outros profissionais da área de Saúde e Ciências Humanas. A esse respeito e para tentar rever as lacunas da formação inicial de muitos profissionais, defende-se como necessária uma formação continuada ou pós-graduações que realizem pesquisas sobre a atuação em Psicologia Escolar Educacional, em particular, para o cenário da rede municipal de João Pessoa, que possui profissionais de áreas distintas trabalhando como equipe técnica-pedagógica nas escolas. Gomes e Souza (2015) problematizam as formas pelas quais, em atuação multiprofissional, os psicólogos podem contribuir para romper com uma visão fragmentada da atuação em equipe, favorecer diálogos entre os diversos saberes, e ainda criar estratégias que podem cooperar eficazmente para essa desfragmentação sem que haja a perda da especificação dos diversos saberes.

Martinez (2010) descreve importantes ações que podem ser desenvolvidas pelo psicólogo na escola que inclui: “sugerir, delinear e coordenar estratégias de intervenção direcionadas a potencializar o trabalho em equipe, mudar representações cristalizadas e

inadequadas sobre o processo educativo, desenvolver habilidades comunicativas, mediar conflitos, incentivar a criatividade e a inovação, melhorar a qualidade de vida no trabalho” (p. 48). Sobre o trabalho em equipe na escola, Martinez (2010) salienta a relevância de, mediante os processos complexos que caracterizam o trabalho educativo, intervir com ações sistemáticas e coerentes requerendo unidade na atuação. Segundo a mesma autora, deve-se considerar a importância do papel da equipe pedagógica para além da implementação e acompanhamento da proposta pedagógica. Destaca também o papel da equipe de estimular e mobilizar os sujeitos que compõem o coletivo escolar para que os objetivos institucionais possam ser alcançados.

Isso posto, percebemos o quanto é imprescindível explorar as reais possibilidades de atuação desses profissionais em equipe e, especificamente de psicólogos escolares, com vistas a colaborar com o coletivo escolar, o processo de aprendizagem e de desenvolvimento, por serem aqui considerados agentes de mudanças, e comprometidos ética-politicamente com a educação pública e de qualidade. Para Petroni e Souza (2014), a parceria entre psicólogos e demais sujeitos escolares é imprescindível, dado que é parte de suas funções promover reflexão crítica sobre si, sobre o outro e sobre o meio. Reforçam que as relações são o objeto de trabalho dos psicólogos nas escolas, e “constituem e são constituídas pelos sujeitos que influenciam e são influenciadas no processo do desenvolvimento do psiquismo humano” (p. 454).

Deriva-se para a presente pesquisa a compreensão de Carvalho e Martins (2020), para refletir sobre o trabalho em equipe multiprofissional, que se entende como um importante espaço de desenvolvimento humano adulto, que tem o trabalho como “atividade-guia” da vida adulta. Conforme acrescentam, é pelo trabalho que se atinge a formação da personalidade dos indivíduos e, portanto, para que esta atividade esteja a favor do desenvolvimento destes sujeitos, há que se superar as relações de alienação implícitas nas relações capitalistas do

trabalho. Também ressaltam a intencionalidade como característica da atividade humana e propriedade da consciência que, no homem, constitui-se como “um ser que se projeta no/para o futuro” (p. 268). Ainda para essas mesmas autoras, a atividade é a maneira como os sujeitos se relacionam com a realidade para atender às suas necessidades e criar outras. Nesse processo, “conhecer os meandros dessa realidade revela-se condição para análise de seus alcances e ou obstáculos históricos” (p. 268).

Nessa direção, o trabalho em equipe pode favorecer ao psicólogo escolar pensar em relações promotoras de desenvolvimento, por meio de práticas intencionalmente concebidas no intuito de os sujeitos refletirem sobre suas realidades, mediante ações que possam promover transformações sociais decorrentes de uma atuação ativa e consciente dos sujeitos. Como defendem Dugnani et al. (2020), é comum no espaço escolar a descrença nas mudanças e o desenvolvimento de situações que se caracterizam por histórias de vida sofridas, por grandes diversidades, mas que exigem a busca de ações que possibilitem o emergir das potencialidades das realizações dos atores sociais. Já Gomes e Souza (2015) apontam a necessidade de se construir coletivamente um clima de conscientização geral, capaz de permitir transformações na realidade derivadas das reflexões sobre possibilidades, limites e contradições.

Petroni e Souza (2014), ao se referirem às contribuições da teoria vigotskiana para a atuação do psicólogo escolar, defendem que a mediação seria um dos primeiros aspectos a serem considerados, especificamente, de relações, mudanças, transformações, possibilitadas por processo de conscientização sobre si e sobre o outro. As autoras também apontam a parceria com todo o coletivo escolar como estratégia eficaz das ações do psicólogo na escola, capaz de desmistificar o papel desse profissional e a resistência à sua presença neste espaço. Por meio desta parceria, promover junto aos demais atores do coletivo escolar o desenvolvimento de formas mais sofisticadas de os sujeitos se relacionarem com o mundo e

apontar para a parceria que possibilita a reflexão, defende a construção de espaços reflexivos que objetivem a construção da coletividade (Dugnani et al., 2020).

Por fim, foi perguntado se a equipe tinha dia e turno reservados para reunião. Das participantes, 47 responderam “Sim”. Segundo as(os) respondentes, as reuniões aconteciam ora quinzenalmente, ora mensalmente, ora semanalmente, e “a depender da demanda”. Poucas respostas identificavam dia/turno específico para as reuniões, além do período de ocorrência entre uma reunião e outra. Compreendemos que as reuniões entre equipes de especialistas se constituem como espaços essenciais para o diálogo e a discussão de estratégias de trabalho, análise e avaliação de ações, e socialização de situações diversas.

Assim, concordamos com pesquisadoras do campo (Andrada et al., 2018; Guzzo et al., 2019; Marinho-Araújo, 2015; Martínez, 2010), quando assinalam a importância da criação de espaços institucionais que permitam aos sujeitos diálogo e compartilhamento coletivo de questões relativas às demandas e desafios educacionais. Também nesse aspecto, defende-se o trabalho de psicólogas(os) escolares no sentido de contribuir para que estes momentos sejam criados, além de intervir despertando olhares e abrindo caminhos para processos de superação (Gomes & Souza, 2015) e, principalmente, conscientização, emancipação e práxis (Andrada et al., 2018; Guzzo et al., 2019).

6.2. Resultado da Análise das Entrevistas Semiestruturadas

Nesta seção são apresentados os resultados das entrevistas realizadas com intuito de apreender as concepções das(os) psicólogas(os) e demais especialistas sobre o papel do psicólogo escolar como membro da equipe e descrever as ações realizadas pelas(os) psicólogas(os) escolares no âmbito institucional e na equipe de trabalho da qual faz parte. Reitera-se que participaram das entrevistas psicólogas (14), orientadores (13), assistentes sociais (08) e supervisores (09).

Considerando que os dados das entrevistas semiestruturadas foram recolhidos a partir de roteiros diferentes, um específico para psicólogas e outro para assistentes sociais e pedagogas(os), os resultados também serão descritos para compreensão dos leitores de forma separada. Para cada um desses blocos de descrições será apresentada a análise da caracterização sociodemográfica, de perfil profissional e de formação das entrevistadas e, das narrativas das(os) participantes acerca das indagações realizadas. Os conteúdos advindos das entrevistas foram organizados em eixos gerais para análise, e discutidas a partir do referencial teórico que fundamenta a presente tese.

6.2.1. Resultado da Análise das Entrevistas com Psicólogas

Para colaborar com a análise dos resultados das entrevistas, foram retomadas informações sobre os dados sociodemográficos, de perfil profissional e acadêmico das respondentes contidas no questionário sociodemográfico aplicado a 62 psicólogas(os) que atuam na rede municipal de João Pessoa-PB, apresentado na seção anterior dos resultados da presente pesquisa.

No que se refere às 14 respondentes da entrevista, em síntese, as participantes possuem idade entre 32 e 66 anos; oito concluíram o Ensino Superior antes de 2000, e seis depois desse período. Do total de entrevistadas, 13 possuem apenas a graduação em Psicologia, e uma se graduou em Psicologia e Educação Física. As instituições onde foram

formadas se distribuem entre privadas (09) e públicas (5). Na *área de estágio supervisionado*, quatro participantes fizeram estágio só em Psicologia Clínica, seis em Psicologia Escolar, uma em Psicologia Organizacional, uma em Psicologia Social, uma em Psicologia Hospitalar e Clínica e uma em Psicologia Escolar e Clínica.

Quanto à pós-graduação, uma psicóloga possui só o mestrado e 13 profissionais possuem especialização, sendo que destas últimas, uma delas possui também Mestrado e Doutorado, e uma outra, o Mestrado. As áreas em que realizaram a pós-graduação apontam que seis delas procuraram conhecimento na área de Psicopedagogia, três em Psicologia Escolar, duas na área de Educação e cinco na área da Psicologia Clínica. Ressalta-se que os números sobre os dados da pós-graduação nesse trecho específico do texto diferem da quantidade total de participantes, pois parte destas cursou mais de um curso de pós-graduação.

Ao serem perguntadas se *trabalham em outra instituição* além da rede municipal de João Pessoa, cinco disseram que sim. Destas, quatro trabalham em outra instituição na área Clínica e uma na Escolar. Duas das participantes que atuam na rede municipal já são aposentadas de trabalhos realizados em outras instituições. Essas informações são relevantes para compreender as concepções e práticas apreendidas por meio da entrevista semiestruturada.

Em relação à análise das perguntas realizadas com as psicólogas, as verbalizações das participantes extraídas da entrevista semiestruturada foram organizadas em quatro eixos gerais para análise: **concepções de psicólogos escolares sobre a função do psicólogo escolar e ações realizadas em escolas municipais; percepções de psicólogos escolares sobre sua atuação como membro da equipe de especialistas; atuação do psicólogo escolar como membro de uma equipe de especialistas; e atuação de psicólogas durante a pandemia.**

Quadro 2 - Eixos Gerais de Análise Organizados a partir da Entrevista com Psicólogas

Escolares

Eixo Geral	Categorias de Análise
Concepções de psicólogas sobre suas funções e ações na escola	<ul style="list-style-type: none">o Objetivos ou foco de atuação em Psicologia Escolaro Ações específicas do psicólogo escolaro Características e desafios da função do psicólogo na escolao Demandas e temáticas trabalhadaso Atividades realizadas pelas psicólogas
Percepção de psicólogas sobre sua atuação como membro da equipe de especialistas	<ul style="list-style-type: none">o Percepção sobre atuação em equipe;o Expectativas da equipe sobre a atuação dos psicólogos.
Atuação do psicólogo escolar como membro de uma equipe de especialistas	<ul style="list-style-type: none">o Dificuldades da atuação em equipe;o Ações realizadas pelo psicólogo como membro da equipe;o Ações que demarcam a função do psicólogo na equipe;o Ações da psicologia para contribuir com o trabalho da equipe.
Atuação das psicólogas durante a pandemia	<ul style="list-style-type: none">o Ações realizadas pela psicologia no período pandêmico;o atividades realizadas como membro da equipe relacionadas à pandemia Covid-19.

Eixo Geral 01: Concepções de Psicólogas sobre suas Funções e Ações na Escola

O presente eixo foi oriundo de relatos das entrevistadas sobre sua função enquanto psicóloga escolar e sobre a descrição de suas ações na escola. As respostas a estas perguntas foram organizadas em: **objetivos da atuação em psicologia escolar; ações específicas do psicólogo escolar; características e desafios da função do psicólogo na escola; demandas e temáticas trabalhadas e atividades realizadas pelas psicólogas.**

As respostas referentes aos **objetivos da atuação em psicologia escolar** demonstraram que, para a maioria das participantes, a função do psicólogo escolar tem como intuito favorecer, acompanhar, facilitar ou potencializar a aprendizagem, como aparece nas falas descritas a seguir: “... a Psicologia Escolar ela vai é atuar assim com um objetivo né?... o

nosso objetivo principal é aprendizagem e desenvolvimento das crianças”...(P1) e “... eu atuo em termos do acompanhamento do processo de ensino aprendizagem das crianças” ... (P4).

As menções das entrevistadas corroboram com o que vem sendo delineado na contemporaneidade como aspectos que fazem parte da função do psicólogo escolar. Dentre as possibilidades de atuação do psicólogo escolar apontadas nas Referências Técnicas para atuação de psicólogas(os) na Educação Básica (CFP, 2013, 2019), encontra-se o *processo de ensino e de aprendizagem*. Intervir no processo de aprendizagem e de desenvolvimento tem sido considerado também como uma ação, crítica se reconhece que o processo de ensino e de aprendizagem tem em sua constituição práticas sociais e escolares. O psicólogo avançaria, de acordo com o documento supracitado, quando realiza sua análise sobre esses processos tendo por base as condições histórico-sociais determinadas.

Os aspectos sócio-históricos são enfatizados nos constructos teóricos de Vigotski, assim como o desenvolvimento, a aprendizagem e a relação entre esses processos. O referido teórico destaca a importância dos processos de aprendizagem, considerando-os como os que favorecem o despertar dos processos internos do desenvolvimento a partir da relação estabelecida entre o sujeito e o ambiente cultural (Oliveira, 1997).

Do exposto, sendo próprio ao espaço escolar os processos de desenvolvimento e de aprendizagem, como destaca Martinez (2010, p 42), e “... tendo em conta a complexa teia de elementos e dimensões que nos caracterizam e que, de alguma forma, nos determinam”, defende-se que cabe ao psicólogo escolar o trabalho direcionado ao favorecimento da aprendizagem, como um processo essencial ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Como assegura Rego (1995), o desenvolvimento pleno dos sujeitos está condicionado ao aprendizado que ocorre no grupo cultural do qual participa, na interação entre os indivíduos.

Em se tratando das interações sociais e do *favorecimento do processo de ensino e de aprendizagem*, as profissionais relataram ainda percorrer caminhos, utilizar estratégias e atuar com os atores sociais da escola para facilitar esse processo:

“(...) a gente vai atuar na mediação, na facilitação dessa aprendizagem a partir de vários caminhos de intervenção né, vários caminhos de ação, seja ali atuando junto com a equipe docente atuando diretamente com a equipe de alunos, especialistas, gestão e também com os familiares” (P1) e, “(...) o nosso trabalho é um trabalho de observação, de atuação dinâmica em cima das necessidades que encontramos e acima de tudo, é... considerando também essa parte de trabalhar coletivamente com os demais profissionais que é fundamental, o profissional não consegue trabalhar sozinho dentro da instituição” (P3).

Do exposto pelas participantes, compreende-se que as psicólogas em sua atuação consideram dois aspectos essenciais ao delineamento de suas ações: as necessidades do contexto e o trabalho coletivo. Sobre a primeira, entende-se que mobilizam ações que refletem suas concepções teórico-metodológicas. Corroboram com essa posição as Referências Técnicas (CFP 2013; 2019) quando afirmam que as práticas são derivadas das concepções dos psicólogos e a superação a uma atuação limitante depende de ações que envolvam os diferentes atores escolares.

Em relação à atuação coletiva, constata-se aqui uma das características da perspectiva crítica de atuação em Psicologia Escolar: possibilitar o envolvimento e comprometimento de todos os atores sociais que fazem parte do processo de escolarização dos estudantes. Oliveira et al. (2020), ao defenderem a presença do psicólogo na instituição escolar e uma atuação crítica, assinalam a importância da intencionalidade nas intervenções desenvolvidas pelos psicólogos assim como a postura profissional que este ator escolar precisa assumir nas relações com outros sujeitos no enfrentamento das demandas que surgem. As autoras

consideram, portanto, a parceria entre os atores escolares como modelo potente de atuação do psicólogo escolar.

Foi citado ainda pelas profissionais, embora que em minoria, o objetivo de *trabalhar com o desenvolvimento, questões comportamentais e pedagógicas*. O termo *desenvolvimento* foi utilizado no sentido de processo de desenvolvimento humano e processo de crescimento dos alunos: “Eu defino a função do psicólogo assim extremamente essencial, principalmente em relação às questões aprendizagem, do desenvolvimento humano...” (P14) e, “... eu acredito que o psicólogo escolar, ele seja um facilitador dentro da escola do processo de crescimento do alunado, da comunidade escolar” (P10). Já o trabalho com o comportamento e aspectos pedagógicos foi citado, como aparece nas falas: “É um profissional que vai contribuir é no com a equipe multiprofissional da escola né?, no campo da aprendizagem, comportamental né? e ter a sua contribuição na parte pedagógica também” (P6) e, “... ele é uma principalmente o mediador né, o mediador de possibilidade, de condições nas várias áreas da escola, pedagógica, nas várias... entre os outros profissionais na mediação...” (P2).

Embora o contexto escolar seja considerado pela Psicologia Histórico-Cultural e pela literatura da Psicologia Escolar e Educacional na perspectiva crítica como espaço privilegiado de desenvolvimento humano (Vigotski, 2018; Jager & Patias, 2020; Nunes & Marinho-Araújo, 2020; Dutra-Freitas & Marinho-Araújo, 2018; Souza 2016, 2019, 2022), foram identificadas poucas menções sobre atuar no favorecimento do processo de desenvolvimento. Nessa perspectiva, a Psicologia Escolar de base crítica, e fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural, considera a vivência no espaço escolar rica em experiências sociais e afetivas que acabam por favorecer o desenvolvimento (Jager & Patias, 2020). Para cumprir seu papel na promoção do desenvolvimento, o profissional de Psicologia precisa se dedicar ao estudo desse processo, o que lhe requer reconhecer a importância do contexto educativo e da escola na vida dos estudantes que sofrem impactos quando o psicólogo não o

cumpre (Guzzo et al., 2019).

Ressalta-se que das 14 entrevistadas, oito tiveram suas formações realizadas antes da década de 2000, e seis fizeram estágio em Psicologia Escolar, como apresentado anteriormente. É importante resgatar que até o ano de 2004 ainda não havia ocorrido a reformulação das diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Psicologia no Brasil (Brasil, 2004, 2011). Nesse período os cursos de Psicologia no Brasil possuíam base teórico-metodológica exclusivamente hegemônica, de base clínica (Facci & Eidt, 2011; Lisboa & Barbosa, 2009; Peretta et al., 2015). Portanto, período marcado pela crítica a uma psicologia que no contexto escolar não respondia às reais necessidades e realidades dos atores escolares, no que tange ao seu processo de escolarização.

Sobre essa questão, Jager e Patias (2020, p. 28) denunciam que “nas disciplinas associadas à Psicologia Escolar, a perspectiva crítica não é uma base teórica universal e as discussões são permeadas pela identidade teórico-prática dos professores que as ministram”. Asseguram, também, a importância de os estágios curriculares obrigatórios nesses espaços formativos como possibilidades de o graduando entrar em contato com a realidade do contexto escolar e, assim, “... experienciar, na prática, as dificuldades e impasses entre as demandas da escola e o fazer do psicólogo escolar subsidiado pela Psicologia Escolar crítica”.

Como abordado em diversos estudos da área da Psicologia Escolar e Educacional, a formação profissional influencia a forma como os psicólogos atuam (Andrada et al., 2018; Braz Aquino & Rodrigues, 2016; Facci & Eidt, 2011; Guzzo, 2011; Jager & Patias, 2020; Santos et al., 2020), e também se reflete na forma como os psicólogos definem sua função, demarcam seu papel e constituem sua identidade profissional (Jager & Patias, 2020; Gondim et al., 2010; Dell Prette, 1993).

A definição de sua função e objetivos de suas ações, em ambientes educacionais, constitui parte dessa identidade. O não relato sobre trabalhar com foco no desenvolvimento

humano pode revelar aspectos importantes sobre a identidade profissional do psicólogo escolar. Isto porque a configuração de uma identidade é essencial para a atuação profissional, sendo a mesma elaborada desde a sua formação na graduação até as formações em serviço. Cavalcante e Aquino (2019) defendem que a identidade do psicólogo escolar assim como as particularidades que a caracterizam precisam ser construídas desde o período de formação profissional, e fortalecidas durante o estágio supervisionado e nas pesquisas desenvolvidas, tanto no período de graduação quanto na pós-graduação.

Como bem expressa Guzzo (2003), aquilo que somos e o que vivemos tem valor inestimável para intervenções que possam mobilizar transformações sociais. Segundo considera, formar psicólogos para atuar na escola é um processo complexo, marcado por diversos movimentos (idas e vindas, altos e baixos), porém com “horizonte de preparação, cada vez mais acurada, do profissional para sua inserção em contextos educativos de trabalho” (Guzzo, 2011, p. 253).

No que se refere aos **objetivos da atuação em psicologia escolar**, emergiram ainda respostas únicas, como: *trabalhar as relações interpessoais, trabalhar com as emoções, com autoajuda, com o todo da escola, promover reflexões, fazer intervenções em qualquer área da escola*, todas essas verbalizações em referência à função do psicólogo escolar, como expressam as falas das profissionais: “O objetivo é trabalhar justamente as relações interpessoais. É trabalhar o acolhimento das diferenças...” (P10), “... na minha visão e dessa intensidade, dessa sensibilidade, desse tratar das emoções, né? tratar das emoções não só das crianças, dos adolescentes e da EJA e ao corpo docente” (P8). “É uma função de autoajuda né isso, de organização, de aceitação, porque a gente trabalha muito com as divergências, os problemas, tanto dos alunos como da escola né, então, é um trabalho minucioso” (P9), “o psicólogo escolar, ele deve trabalhar com o todo, né, é... com o conjunto da escola, com... da gestão até os funcionários, além dos pais, dos alunos” (P5); “Então o papel do psicólogo é um

pouco disso aí. Articular com a comunidade escolar algumas, diria reflexões de necessidades do ambiente” (P10) e, “então, a minha função como psicologia escolar é ter esse olhar, esse olhar completo assim da escola. De agir, é... de fazer intervenções em qualquer área dentro da escola” (P13).

A diversidade de questões apresentadas como **objetivo da função do psicólogo escolar** pelas entrevistadas caracteriza o quanto a escola é um universo complexo e multifacetado e, sendo assim, interpela o psicólogo a atuar em consonância com as demandas que lhe são endereçadas. A complexidade dos processos educativos que ocorrem na escola engloba, para além das questões pedagógicas, aspectos de caráter organizacional, subjetivo e relacional (Martinez, 2010). O espaço escolar encerra ainda outras caracterizações que demandam olhares e ações específicas, como afirma Souza (2022), ao entender a escola enquanto espaço complexo e com um panorama favorecedor de encontros e desencontros de sujeitos que, em relação, se constituem.

No que concerne às **ações específicas do psicólogo escolar**, foram mencionadas: *observar os alunos nos diferentes espaços da escola; ser mediador na equipe de especialistas; fazer assessoria ao trabalho do professor; fazer escuta institucional; fazer acompanhamento ao trabalho coletivo; orientar, escutar e trabalhar com temáticas importantes para o processo de ensino e de aprendizagem do aluno, de ver encaminhamentos para os alunos; programar projetos com a equipe, atender à família; acolher, entender e buscar respostas (não imediatas)*. Do que foi mencionado pelas entrevistadas, podem ser identificados dois aspectos que caracterizam uma atuação referendada pelos estudos da Psicologia Escolar e Educacional de base crítica (Andrada et al., 2018; Andrada et al., 2019; Souza, 2016; 2019): a diversidade de atores envolvidos nas ações que realizam, e as práticas realizadas para atender às demandas escolares de forma contextualizada e crítica.

A Psicologia escolar contemporânea defende a instrumentalização e a mediação

intencional na escola visando a uma educação mais justa, comprometida com a inclusão, com o reconhecimento da importância da dimensão social na constituição do ser humano, e que favoreça o trabalho em equipe. Esta forma de mediação se dá pelo intuito de promoção do desenvolvimento psicológico dos sujeitos nesse espaço e, uma atuação institucional e coletiva que propicie a potencialização das relações sociais como foco de intervenções no contexto escolar (Marinho-Araújo, 2014).

Conforme essa mesma autora, a atuação de psicólogos escolares deve se caracterizar como “dinâmica, participativa e sistemática no interior da instituição”(Marinho-Araújo, 2014; p. 164), e se concretiza por ações relatadas por profissionais entrevistadas, tais como: a observação, a assessoria ao professor, a escuta institucional, acompanhamento ao trabalho coletivo, promoção de reflexões, participação em projetos, planejamento em equipe. Tais ações podem indicar uma atuação do psicólogo no espaço escolar, para além daquelas que caracterizam o fazer hegemônico.

Pode-se destacar ainda que a maioria das ações citadas pelas psicólogas que participaram da entrevista, estão entre as muitas proposições das Referências Técnicas para atuação de psicólogas(os) na Educação Básica (CFP, 2013; 2019) para atuação do psicólogo escolar, tais como: colaborar para o trabalho coletivo, fomentar o envolvimento de toda a comunidade na busca de alternativas para superação das dificuldades, elaborar planos de intervenção considerando também o projeto político-pedagógico da escola, enfatizar em sua prática o aspecto subjetivo das experiências educacionais e contribuir com a compreensão de que nas relações sociais ocorre a articulação entre a subjetividade humana, o processo educacional e a formação do psiquismo. Na atuação do psicólogo escolar se afirma a importância de esse profissional desenvolver ações intencionalmente planejadas bem como promover práticas preventivas que possam potencializar os processos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os sujeitos da comunidade escolar, incluindo a si próprio

(Cavalcante & Aquino, 2019).

Quando foram abordadas as funções do psicólogo escolar, as participantes relataram aspectos relacionados a **características e desafios do psicólogo na escola**. Segundo as psicólogas, a função é caracterizada como *abrangente; exige uma atuação dinâmica; desafiadora; extremamente importante*; e que *o trabalho deve acontecer de forma ampliada*. Parte dessas menções únicas foram justificadas como segue: “É uma função abrangente... eu vejo que é uma função que perpassa é... perpassa uma amplitude de ações que a psicóloga escolar pode atuar...” (P4), “Então, é... o nosso trabalho é um trabalho de observação, de atuação dinâmica em cima das necessidades que encontramos” (P3) e “... é uma função bastante desafiadora né, dentro da escola. É... porque trabalhamos em equipe e eu penso que primeiro a gente precisa observar e coletar informações pra poder interferir... intervir nas necessidades, certo?” (P3).

Já os **desafios da função** relatados se referiram a: *trilhar vários caminhos de intervenção, fazer o coletivo escolar entender que não é psicologia clínica, trabalhar o coletivo, atuar coletivamente, ter estudo, técnica e ciência com responsabilidade dentro da escola, trabalhar integrado à equipe já que é membro de uma equipe de especialistas, não ficar fazendo só atendimento, não se voltar para aspectos clínicos e individualistas, ter um olhar diferenciado dentro da equipe para o aluno, não ser entendida pelo professor*. Cada uma dessas verbalizações foi citada por uma dentre as 14 participantes e podem ser ilustradas com a descrição de falas como: “e não só ficar voltada pra essa questão dos aspectos clínicos que ainda é muito comum dentro da escola, essa questão individualista, mas essa questão mais grupal de coletividade mesmo” (P14), “Porque assim, existe uma ideia de que o psicólogo da escola é aquele que fica ali né? quase clínico. Só fazendo atendimento” (P13) e, “Então até hoje, eu pelo menos, eu sinto isso, a gente não é bem vista pro professor, né? Eles acham que a gente não sabe nada. E os diretores também, às vezes, não entendem nossa fala. (P11).

Os dados aqui destacados refletem uma realidade já apontada por vários estudos (Moreira & Guzzo, 2014; Viana, 2016; Guzzo et al., 2019), que reconhecem que a função do psicólogo escolar no Brasil, ainda é permeada por conflitos, polêmicas e compreensões distorcidas sobre o papel desse profissional na escola. Moreira e Guzzo (2014) se referem a não ser raro observar os conflitos que ainda acompanham a atuação do psicólogo escolar, mesmo diante dos avanços ocorridos nesta área, no sentido da adoção de intervenções que se distanciem do modelo clínico de atuação. Afirmam as autoras que no contexto escolar ainda é esperada uma atuação fundamentada no diagnóstico e na cura, e que as políticas públicas são insuficientes, pois revelam lacunas que não sustentam o espaço de atuação do psicólogo e não esclarecem sua função. A distância entre esses pontos, o que se espera e a falta de esclarecimentos das políticas públicas, acaba por endossar uma resistência de professores e outros membros das equipes provocando dificuldades na atuação dentro das escolas, assim como na elaboração e execução de propostas efetivas. Para Guzzo (2011, p. 257)), “um projeto político para a profissão demandaria a análise aprofundada do perfil de profissionais que vem sendo formado, ano a ano, incluindo as demandas sociais com as quais eles devem lidar”.

A resistência que educadores têm em relação aos profissionais de psicologia somadas ao desconhecimento sobre as possibilidades de parcerias que poderiam ser estabelecidas para trabalhar o desenvolvimento dos estudantes, requer esforço e debates, clareza de ações, elaboração de políticas direcionadas para esse campo de atuação, assim como, formação para os profissionais (Guzzo et al., 2019).

Como verbalizado nas falas das entrevistadas, os desafios são muitos e diversificados, no que se refere às demandas que lhe são endereçadas, mas também na busca por um espaço para atuação. Viana (2016) pondera que a compreensão da comunidade sobre o papel da psicologia escolar é um dos principais desafios que o psicólogo encontra no campo da

educação, fato verificado quando do encaminhamento de demandas pelos educadores em que focalizam o aluno e a necessidade de um diagnóstico, de um atendimento individualizado, remetendo unicamente à psicologia a solução da situação encaminhada.

Como percebido, a necessidade de demarcação do papel do psicólogo, além de ser um constructo histórico e contemporâneo, é, ainda, cotidiano nos espaços escolares. As mudanças esperadas implicam conscientização sobre os papéis, estabelecimento de parcerias dentro da escola, desmistificação de concepções cristalizadas, políticas contundentes e assertivas que assegurem claramente a importância do profissional no espaço educacional e o que pode fazer o psicólogo nesse contexto. Guzzo (2011) menciona que as fragilidades da formação são descortinadas nos contextos educativos e, somadas às dificuldades que caracterizam a política educacional, acabam por fortalecer a resistência ao trabalho de psicólogos junto aos professores para ações cotidianas focadas no processo de desenvolvimento dos estudantes e, ainda, pela base conservadora que permeia as práticas profissionais.

Dessa forma, afirma-se a relevância de os profissionais mobilizarem reflexões e processos de conscientização nos ambientes educativos onde trabalham, para esclarecer o que deve fazer o psicólogo na escola, a articulação do seu trabalho com o dos outros setores desse ambiente e as consequências de suas ações para o trabalho coletivo. Para se atingir uma atuação institucional, Marinho-Araújo (2014, p. 161) recomenda que “o foco de compreensão e intervenção deve se deslocar para a conscientização e o empoderamento coletivo da escola, contextualizado e mediado pelas relações e processos de subjetivação que, dialeticamente, ressignificam os diversos atores e suas ações”.

Do exposto não se pode esquecer que, mesmo sendo o reconhecimento profissional marcado por um processo de lutas e desafios, deve-se sempre defender a importância da Psicologia Escolar, como recorda Guzzo (2011), por sua relevante característica de atuar de forma preventiva, com ênfase na promoção do desenvolvimento de crianças e adolescentes

nos espaços educativos.

Para conhecer mais sobre quais ações são realizadas na atuação do psicólogo nas escolas municipais, foi perguntado que atividades desenvolviam e como as efetivavam, o que convergiu para as **demandas e temáticas trabalhadas**. Assim, as profissionais destacaram que trabalham temas como: *convivência e comportamento adequados em sala de aula, motivação dos alunos, aspectos socioemocionais, formação social, violência contra a mulher, 18 de maio, prevenção ao abuso sexual, namoro na adolescência, saúde mental e do corpo, adaptação escolar, ECA, indisciplina, setembro amarelo, prevenção ao uso de drogas e ao abuso e exploração sexual, bullying, dificuldades de aprendizagens, respeito, autoavaliação, suporte nas questões de adaptação e apoio psicológicas que interferem na aprendizagem, eleições de representante de turmas*. As temáticas aqui relatadas pelas psicólogas foram já retratadas por Martinez (2010) quando abordou a possibilidade de o psicólogo atuar na coordenação de disciplinas e de projetos que visem ao desenvolvimento integral dos estudantes. Verifica-se assim que muitas das temáticas mencionadas podem ser consideradas consonantes a uma atuação mais centrada nos aspectos psicossociais do desenvolvimento e da aprendizagem.

As psicólogas se referiram também a incluir, em suas atividades, reflexão com os professores sobre temáticas/demandas que se referiam *ao olhar individualizado para o aluno (aluno-problema, que fracassa)*, sobre *ver o fracasso escolar de forma ampla (questões sociais, práticas da escola)*; *a diferença entre psicólogo clínico e escolar*; *Educação Especial e inclusiva incluindo a organização de atividades adaptadas*, e sobre *as questões de gênero e etnia*. Uma profissional se referiu ao trabalho com cuidadores³ e mencionou ter realizado

³ De acordo com o Diário Oficial (João Pessoa, 28 de fevereiro de 2023 * n° 0229 * Pág. 005/036), o cuidador voluntário tem como atribuição auxiliar “diretamente aos (às) estudantes que possuem deficiência física (cadeirante, mobilidade reduzida), deficiência intelectual e deficiência visual, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, assistindo-os(as) quando comprovada a necessidade, quanto aos cuidados básicos de alimentação, higiene, locomoção, recreação e organização das condições do ambiente escolar, para realização das atividades orientadas pelo(a) professor(a) da sala de aula regular”.

oficina sobre a tecnologia assistiva. Com a família, citaram a necessidade de sensibilizar os responsáveis pelos alunos para a importância do retorno dessa instituição à escola, demanda mencionada por várias entrevistadas.

Entende-se que falar sobre a função do psicólogo escolar requer compreender que o papel desse profissional precisa estar pautado no que defende a literatura da Psicologia Escolar e Educacional, e conhecer o que preconizam os documentos oficiais que regem a Educação brasileira. Em relação às políticas educacionais, vislumbra-se a necessária reflexão crítica sobre seus reais propósitos e sobre quais aspectos precisam ser implementados para que a educação, de fato contribua para a formação e emancipação dos sujeitos. Portanto, para atuar de forma eficaz na escola, ao psicólogo é requisitado, além da formação teórico-metodológica, conhecer as questões éticas e políticas que perpassam o campo educacional, como defendido nas referências técnicas para atuação do psicólogo escolar (CFP, 2013; 2019).

No que se refere às **atividades realizadas pelas psicólogas escolares**, verificou-se que as falas remeteram a vários atores escolares e se caracterizavam por uma atuação tradicional (Martinez, 2010) em psicologia escolar. No Quadro 3, pode-se visualizar as atividades realizadas com cada segmento da comunidade escolar.

Quadro 3 - Atividades Realizadas pelas Psicólogas Escolares com os Segmentos da Escola

Atividades Realizadas	Segmentos da Comunidade Escolar
Orientação, palestras, apoio, atendimento, acompanhamento, reuniões, acolhimento, entrevistas, convite, contato	Famílias
Oficinas, atua em sala de aula, projetos, apoio/suporte, monitora, atividades coletivas, encaminhamento, escuta, atendimento, acompanhamento	Alunos
Diálogo, reflexão, encaminhamentos, orientação mediação, escuta psicológica, discute e busca estratégias, acolhimento	Professores
Reuniões, planejamento de atividades, reflexões, avaliação dos conselhos de classe, projetos.	Equipe de especialistas

No Quadro 3, em relação às famílias, as atividades que as psicólogas têm realizado dizem respeito a: trabalho de *orientação aos pais*, como descreve uma participante: “a gente faz também alguns momentos voltados pra ele então a questão da violência contra a mulher” (P1) e “eu também faço a questão que é no caso é a questão de orientação com os pais em relação a aprendizagem dos meninos, tem aquela questão também dos encaminhamentos...” (P14). *Apoio* às famílias quando realizam escutas: “a gente tem um apoio da família, um apoio psicológico a família quando estamos fazendo as escutas” (P2); realizam *contato e atendimento* aos pais/família em situação de alunos evadidos, para encaminhamentos e quando os alunos apresentam com problemas, como aparece nas falas a seguir: “... é essa questão de do contato com a família né, de encaminhamentos pra serviços né de psicologia, ela na de Social e eu na área da Psicologia,...” (P6) e “Quando a gente vê que algum aluno com algum problema de, de... de comportamento aí a gente vai, conversa, né? a gente chama a família, né? já aí a supervisora já passa pra conversar com o professor pra saber, a assistente social entra com a família, né? e assim a gente vai.” (P11). Já o *acolhimento* às famílias aparece nas situações em que precisam intervir quando a criança está em situação de vulnerabilidade como nesse relato: “A gente fazia esse trabalho também dentro da sala de aula, de tá acolhendo, de tá chamando a família, né? De buscar saídas pra ver se essas crianças poderiam ser afastadas, mas assim, a questão do ambiente que vive, muitas vezes, não colaborava” (P8).

O trabalho com as famílias, especificamente de orientação, segundo Martinez (2010), é considerado uma das atuações tradicionais do psicólogo na escola e se destina a cuidar das dificuldades dos estudantes e outros interesses em relação ao desenvolvimento destes. Implica em ações de aconselhamento aos pais sobre o desenvolvimento dos educandos, fato que diferencia de uma orientação de psicoterapia, reitera. Nesse sentido, considera-se que as falas

das entrevistadas refletem o que fora descrito pela autora, embora não se observe menções das psicólogas sobre a promoção do desenvolvimento integral dos estudantes. Entende-se que os diversos procedimentos para atender a demandas diferentes em relação às dificuldades dos estudantes (acolhimento, apoio, convite), acabam por se direcionar a aspectos que constituem faces desse desenvolvimento integral.

O desenvolvimento integral para Vigotski (2018) é um processo cíclico que se constitui na relação que a criança estabelece com seu meio. Essa relação se configura como *vivência*, considerada pelo teórico como unidade que está contida no meio e que se caracteriza pelo que está fora da pessoa, e pela forma como o sujeito vivencia o que está no meio. Nessa relação e dependendo da situação, algumas particularidades das crianças são mobilizadas mais que outras. Nesse sentido, defende-se que o psicólogo precisa se fundamentar em conhecimentos sobre como ocorre o desenvolvimento, as particularidades de cada sujeito em dada situação, para então planejar intervenções, seja com estes atores (estudantes), seja com seus responsáveis legais.

Na atuação junto às famílias, uma importante reflexão é posta por Cavalcante e Aquino (2019) quando questionam, a partir de uma pesquisa realizada pelas autoras com profissionais da psicologia do mesmo município do estudo em questão, sobre como esses pais são convocados para se fazerem presentes nas escolas. Perceberam nos dados que coletaram que havia falas que se remetiam à culpabilização da família para os comportamentos dos filhos ou para as dificuldades apresentadas por estes. No caso das participantes desta pesquisa, verificou-se que unido ao trabalho de contato e convite às famílias, havia o intuito de realizar encaminhamentos. Reporta-se, assim, ao cuidado na condução dessa ação para evitar práticas estigmatizantes.

As menções das entrevistadas se referiram também *ao acolhimento e ao apoio* aos pais/famílias, o que nos faz inferir que esse processo de culpabilização não seja tão iminente.

Porém, o alerta é relevante e merece atenção, especificamente, pela importância da parceria nessas duas instituições (escola e família) nos processos de desenvolvimento e de aprendizagem do estudante, pois ambas dividem objetivos similares mesmo tendo funções específicas na busca do atendimento a esses processos. Como alternativa a esse cenário, “considera-se que existem práticas, como convocar os pais para tratar de temas do interesse deles, que favorecem uma relação mais profícua entre família e escola” (Cavalcante & Aquino, 2019, p. 125).

É fundamental na atuação com os pais identificar o que pode favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes, sem colocar nestes ou nos seus familiares a culpa pelas dificuldades enfrentadas, e elaborar em parceria com a gestão, família, especialistas ações frente às dificuldades observadas, que tenham caráter protetivo e preventivo. Como corrobora Silva e Guzzo (2019), “para entender o cotidiano da escola e das famílias, como se relacionam, faz-se necessário investir tempo e diálogo permitindo a possibilidade de uma parceria fortalecida para o desenvolvimento integral das crianças e jovens” (p. 3).

Outro grupo de ações realizadas pelas participantes se referia aos alunos e incluíram *oficinas* sobre temáticas variadas e de acordo com a demanda existente, a exemplo: “a gente fez oficina voltada pra questão da adaptação escolar da educação infantil é, aspectos socioemocionais né, (fala inaudível)... trabalhar é essa relação com as emoções, o conhecimento, lidar com as emoções e algumas questões voltadas a uma formação social por assim dizer” (P1). Também realizam *projetos e atividades coletivas em sala de aula*: “Quando a gente tava de forma presencial a gente, eu particularmente, desenvolvia projetos, né? Ações que eram feitas em sala de aula” (P8), “... tem um trabalho muito intenso dos encaminhamentos dos professores das solicitações de atuação em sala com eles desenvolvendo temas interdisciplinares junto a disciplina, junto a assuntos que eles estão...” (P2). O *acompanhamento* aos alunos também foi referido, por uma das participantes, para

expressar o foco de trabalhar a aprendizagem, o comportamento e as dificuldades de aprendizagem:

“quando estávamos no período presencial, o meu trabalho era de acompanhamento aos alunos em termos de aprendizagem, nas questões comportamentais, no levantamento das dificuldades de aprendizagem junto aos professores, pra que a gente pudesse discutir, buscar estratégias, bem como, quando houvesse necessidade, fazer os encaminhamentos” (P12).

Foi mencionado, ainda, por uma das psicólogas, que constitui parte de suas ações dar *apoio* aos alunos. Ela especificou o sentido dessa ação: “... a gente tem trabalhado com alunos no sentido do apoio, do suporte nas questões de adaptação ao processo nas... nos processos de dificuldades psicológicas que estão interferindo no processo dele de aprendizagem” (P2). Já a *escuta* foi verbalizada pela mesma participante, como sendo realizada com alunos, mas também com outros atores sociais da escola e endereçada a ela por outra profissional da equipe de especialistas: “... então a gente trabalha com escuta psicológica, a escuta psicológica a professores, a alunos, ao pessoal da gestão né, então, essa escuta psicológica ela acontece de forma, às vezes, encaminhada a minha colega assistente social que faz a primeira escuta” (P2). As outras referências à escuta aparecem em maior número de citações quando as profissionais falam do trabalho durante a pandemia e será descrito no Eixo geral 04, referente ao tema.

A atuação do psicólogo na escola requer, muitas vezes, que este adote estratégias diversificadas para trabalhar as dificuldades no processo de escolarização. É preciso considerar as características dos sujeitos, do contexto e as relações estabelecidas quando se pretende uma prática pensada para promover reflexões e mudanças significativas. Para tal propósito se faz imprescindível investigar as situações que demandam intervenção para que melhor possam delinear as ações que serão efetivadas.

Outro ponto a ser destacado pela autora se refere à elaboração e coordenação de projetos específicos, como os mencionados pelas participantes da presente pesquisa. Estes surgem de problemas concretos do contexto escolar e geralmente envolvem outros atores escolares. Porém, podem ainda ser derivados dos objetivos da proposta pedagógica, de prioridades já planejadas, o que concede a esta atuação um caráter preventivo (Martinez, 2010). Atuar com foco na prevenção, em uma atuação institucional e crítica, implica a adoção de uma perspectiva preventiva que se caracteriza pela colaboração do psicólogo escolar com estratégias de ensino diversificadas, reflexões e conscientizações sobre visões cristalizadas em relação aos sujeitos e à aprendizagem (Marinho-Araújo, 2014).

Sobre a *escuta*, tão mencionada nas ações das psicólogas nas várias etapas da entrevista e com menção de realização a vários atores da comunidade escolar, deve ser demarcado que seu objetivo na escola é “compreender os aspectos intersubjetivos presentes nos processos relacionais do contexto escolar” (Marinho-Araújo, 2014, p. 167). A escuta também possibilita ao psicólogo mediar o desenvolvimento para o sucesso dos estudantes, compreender o que é específico a cada demanda, questionando, investigando, buscando e gerenciando os aspectos intersubjetivos que se apresentam nas relações, e atuar ressignificando o que é singular e complexo nos fenômenos que são compartilhados (Marinho-Araújo, 2014).

Já as intervenções coletivas, oficinas, projetos, atividades em grupo em sala de aula, ressaltam a importância do meio como fonte de desenvolvimento (Vigotski, 2018). A relação com o meio sociocultural é vital para o surgimento das características psíquicas superiores, pois sem a relação social, o homem não poderia desenvolver as qualidades e características tipicamente humanas, e a escola é fundamental para essa questão.

A ação de *monitorar* os alunos, citada por uma participante, referiu-se ao endereçamento de professores sobre alunos que necessitam de atendimento clínico, segundo a

fala da psicóloga, no sentido do encaminhamento. Porém, o *encaminhamento* foi mencionado por outras profissionais no sentido de atendimento na área da Psicologia Clínica: “Então a gente, principalmente o psicólogo, é quem faz esses encaminhamentos, apontando justamente algumas... alguns sinais que a gente observa, algumas questões que a gente observa, para que possa ser feita uma avaliação especializada, e também o acompanhamento à família” (P12) e “... eu esqueci de te falar sobre os encaminhamentos também que é outra ação né, que é... minha de encaminhar os alunos para os atendimentos especializados, FUNAD⁴ e outros centros” (P13). Em uma menção única, outra participante se referiu ao *acompanhamento* do aluno na própria escola, além do assessoramento realizado quando do encaminhamento para outras instituições:

(...) “então fora essas ações, então tem toda essa questão desse atendimento aos alunos, por exemplo, os professores pontua alunos que precisam de acompanhamento mais assíduo junto a família e agente... eu poder monitorar certo, também é alunos que precisam de acompanhamento clínico dentro da escola porque tem a demanda escolar e tem a demanda clínica, então, tinha alguns casos que a gente precisava encaminhar também tinha alguns casos que a gente... que eu precisava acompanhar juntamente com a equipe clínica, também a questão dos alunos especiais né, a gente sentar e desenvolver ações né, junto com essa... com essa parcela da escola, com esses alunos da escola e por aí vai” (P3).

O encaminhamento de estudantes para a área clínica foi uma ação recorrentemente citada entre as entrevistadas. Os dados de apenas uma participante sinalizaram que observara sinais antes de realizar o encaminhamento. As participantes não mencionaram se realizavam algum tipo de avaliação antes de se decidir pelo encaminhamento ou o que, frente às dificuldades, é realizado na escola para a superação das mesmas. No entanto, foi mencionado que as queixas eram endereçadas pelos professores. Reportar-se às queixas é um aspecto que

⁴ FUNAD: Fundação Centro Integrado de Apoio à Pessoa com Deficiência.

precisa ser discutido, posto que têm sido tratadas sempre do ponto de vista de concepções individualizantes, que naturalizam e patologizam as dificuldades que são frequentemente atribuídas aos estudantes (Patto, 2022; Facci & Eidt, 2011; Neves, 2011).

Esse percurso de avaliação, encaminhamentos e tratamento relatado pelas entrevistadas, atuação tradicional para Martinez (2010), segundo a autora, somente deve ser realizado depois de se ter abarcado todas as possibilidades de intervenção junto à equipe da escola e em casos excepcionais. Para Facci e Eidt (2011), é necessário “estabelecer a relação entre a escola e o processo histórico, tanto do sistema educacional brasileiro como da reconstrução da histórica escolar das crianças que apresentam dificuldades no processo de escolarização” (p. 151). Ainda, segundo Neves (2011), a atuação do psicólogo deve se pautar na compreensão das causas dessas dificuldades como “expressão de aspectos inerentes aos alunos, como também relativos ao professor e ao contexto escolar” (p. 181).

No Quadro 3 são descritas as ações que as psicólogas realizam com o segmento dos professores. Nas falas de uma das participantes se destacaram ações de *diálogo e reflexão*: “Com as professoras é eu tento manter também um diálogo muito próximo... então com as professoras eu tento trabalhar assim uma parte reflexiva sobre diferença do psi clínico e escolar” e “... eu tento fazer essa reflexão de tirar um pouco esse olhar individualizado pra o aluno” (P1). Outra participante relatou:

“... essas ações eu vou desempenhando muito a partir da conscientização da escola, e muito no trabalho junto com o professor essa... se eu puder dizer... se eu puder explicitar assim qual seria o carro chefe do meu trabalho é junto com o professor, não que eu não faça o trabalho junto com a criança, faço sim, faço escuta sim também, faço a escuta institucional mas o carro chefe do meu trabalho é o trabalho com o professor, e aí, é tem que... tem que passar sim por essa conscientização...” (P4).

As participantes abordaram a temática da conscientização como ponto relevante no

trabalho com os professores, e apenas uma participante destacou a questão da reflexão. Conforme autoras como Marinho-Araújo (2014), favorecer processos de conscientização e reflexão é importante para potencializar novas formas de agir dos atores escolares, de conceber a escola e todos os processos inerentes a este espaço. O processo de conscientização se dá pela procura em instituir um diálogo entre sujeito e realidade, pela busca de compreender o modo de vida e para tanto, utiliza-se das capacidades de pensar, sentir e agir (Silva & Guzzo, 2020).

Do exposto, compreende-se que o psicólogo pode focar sua atuação no coletivo para que de suas intervenções possam emergir reflexões sobre a realidade que os sujeitos vivenciam no contexto escolar, e mobilizando pensamento e afetividade, possam favorecer ações que se destinem à superação das situações vividas, das dificuldades enfrentadas pelos atores escolares. O rompimento com uma prática profissional que não atende às necessidades do conhecimento psicológico mediante a realidade e o cotidiano de vida dos sujeitos, só é possível pela ação coletiva e por tomada de consciência e a psicologia representa essa possibilidade de rompimento com a ciência dominante (Guzzo, 2018).

Nessa perspectiva estão coerentes as falas das entrevistadas com a literatura da área da Psicologia Escolar sobre a efetivação desses processos em suas práticas cotidianas. Mas, para além da conscientização sobre a diferença entre a atuação do psicólogo clínico e escolar, citado por uma das participantes da pesquisa, há muito mais aspectos que carecem desse trabalho reflexivo. A complexidade das dinâmicas escolares, as determinações das secretarias sobre ações a serem realizadas, a falta de acompanhamento do projeto político-pedagógico, a incompreensão do papel desse profissional, são alguns dos elementos que dificultam pensar e discutir sobre a educação, sobre a função da escola, sobre as dificuldades enfrentadas pelos atores escolares nesse contexto.

Quando se referiram à *orientação, mediação e escuta* aos professores, uma

participante diz: “... no que compete a psicologia a gente tem trabalhado com a, não sei se orientação, mas, a... a mediação de junto aos professores no contexto de promover o conhecimento e a possibilidade também de atuação nessa zona psicológica né, de aprendizagem do aluno e do próprio professor também, então a gente trabalha com escuta psicológica” (P7). Mais adiante essa mesma profissional complementa: “... o trabalho realizado junto aos professores nessa escuta de saber as dificuldades do aluno, a questão das intervenções, os encaminhamentos né porque é esse trabalho” (P7). Outra psicóloga retrata a importância de trabalhar com os professores também no planejamento com propósito de acompanhar o processo de aprendizagem: “... e assim, além de trabalhar nessa questão do planejamento, é... acompanhando os professores... Eu trabalho junto com a equipe de professores é... na questão do planejamento, eles repassam casos, eu é... dou o feedback pra eles” (P14). O trabalho realizado com professores foi mencionado também como execução de ações que foram endereçadas às psicólogas por estes profissionais: “... tem um trabalho muito intenso dos encaminhamentos dos professores das solicitações de atuação em sala com eles desenvolvendo temas interdisciplinares junto a disciplina, junto a assuntos que eles estão...” (P2).

Já o *acolhimento* foi citado por uma psicóloga em referência à compreensão das dificuldades que os professores enfrentam no contexto escolar, nas relações interpessoais: “E busco também em alguns momentos pontuais tá trabalhando as relações interpessoais que eu acho que é fundamental,... tentei fazer com educadores, fiz durante um período, tentei fazer também já com funcionários” (P10); depois completa: “... eu acho que é fundamental que a gente tenha esse olhar acolhedor, e compreender o processo do professor também, que ele também é parte desse... desse contexto social, né? de opressão, que a gente sabe que e a realidade, né? em toda escola” (P10).

Marinho-Araújo (2014) salienta que o *Acompanhamento ao processo de ensino e de*

aprendizagem tem como intuito melhorar o desempenho escolar dos alunos e a superação da ideia do fracasso escolar. Ainda considera que ao psicólogo cabe intervir na relação professor, aluno e objeto de conhecimento, que constitui o centro dos processos de ensino e de aprendizagem e dela pode derivar dificuldades ou avanços para a construção do conhecimento.

Compreende-se que para atuar com base no que a autora acima acentua, o professor deve ser acolhido, escutado e orientado. E, nessa perspectiva, faz sentido a fala das profissionais sobre suas atuações com esses atores escolares. A orientação e formação aos professores, por exemplo, é foco de atuação do psicólogo para auxiliá-los a intervir na superação das dificuldades dos estudantes, compreendendo a dimensão subjetiva, sociorrelacional no trabalho planejado e pensado, pois muitos são os aspectos que constituem o processo educativo dos estudantes (Martinez, 2010). Portanto, enquanto contribuição relevante do psicólogo ao trabalho com o professor (em termos de orientação e formação) está a compreensão de toda complexidade, especificidade e singularidade dos processos subjetivos que perpassam a aprendizagem e o desenvolvimento, e na diversidade de formas com que se apresentam.

Nos bastidores dessa trama se encontra o professor, cuja formação deixou lacunas no trabalho para além do repassar e explicar conteúdos e, que muitas vezes, encontra-se e se percebe despreparado para atuar em um contexto tão amplo, complexo e diversificado. Sobre essa questão, Mezzalira et al. (2020, p. 75) defendem que as ações direcionadas para a formação dos professores são requisitos que podem possibilitar a estes profissionais processos de conscientização sobre suas funções, incluindo o papel político “na construção de um projeto pedagógico que realmente inclua e garanta o direito de todas as pessoas dentro da escola”. Reiteram que “a compreensão, a tolerância, a amizade e a convivência em ambiente escolar validam o papel da escola como potencializadora da construção de uma sociedade

mais justa, que respeita a diversidade e os modos diferentes de se viver” (p. 75).

No que diz respeito às ações desenvolvidas pelas psicólogas com a equipe de especialistas, foram citadas: *participação em reuniões, planejamento de atividades, reflexões, desenvolvimento de projetos, participação e avaliação em conselho de classe*. As falas a seguir representam parte das menções: “é junto com toda a equipe pedagógica, a gente se reúne duas vezes por semana pra planejar né todas as atividades da escola...” (P6) e “a gente atua nisso também junto aos estagiários e assim temos uma atuação muito efetiva e de muita aprendizagem nesse trabalho multiprofissional, nesse trabalho de equipe” (P2).

Atuar em equipe foi também uma das ações mencionadas, porém menos da metade das participantes se referiram a atuar junto com a equipe, mesmo sendo a equipe de especialistas uma configuração do município pesquisado, desde a década de 1990. Problematiza-se, assim, a não evidência do trabalho do psicólogo com esse setor da escola. Gomes e Souza (2015) se referem ao trabalho multiprofissional na escola como algo incipiente, e que a concepção que parece predominar sobre equipes multiprofissionais ainda é a de uma reunião de especialistas com saberes diversos, que não dialogam entre si e atuam de forma isolada. Partindo desse pressuposto questionam como o psicólogo poderia colaborar com a desconstrução dessa concepção e promover diálogo entre os diferentes conhecimentos sem, no entanto, ignorar as especificidades.

A assessoria ao trabalho coletivo (Marinho-Araújo, 2014) institui a proposta de o psicólogo desenvolver ações junto aos diversos setores da escola (professores, gestão, especialistas ou equipe técnica) de forma sistemática e cotidiana. Pode mediar o desenvolvimento dos profissionais, trabalhar com o desenvolvimento de competências para atuação profissional, fornecer elementos para as atividades escolares de forma coletiva e/ou individual, entre outros.

Também emergiram relatos sobre as parcerias estabelecidas nas ações em equipe, com

foco no trabalho conjunto com *assistente social*, seguido de ações com *orientadores*. Porém, também foi citado trabalho com outros membros da escola: *professoras do AEE*⁵, *diretora pedagógica e órgãos externos*.

As ações desenvolvidas em parcerias com as *assistentes sociais* se caracterizaram pela realização de encaminhamentos e de atividades relacionadas a projetos: “Também trabalhamos com projetos junto com a assistente social “ (P5) e, “é assim, eu trabalho muito com a assistente social da escola, a gente planeja muito né” (P13).

Com *orientadores*, emergiram falas que se referiam a: “Aí com a orientadora a gente trabalhou é... os presidentes de sala, os responsáveis pela sala a gente faz a eleição” (P5) e:

“... em parceria com a orientadora, com a supervisora a gente as vezes faz algumas ações juntas também, a orientadora e assistente social aliás, a gente já chegou a fazer algumas ações juntas esse ano a gente já tem algumas programadas para fazer então eu acho que, eu penso que foi muito nesse sentido de ir fazendo essas ações, esses trabalhos mais coletivos” (P4).

Especificamente com a *diretora pedagógica*, uma participante mencionou desenvolver ações voltadas à Educação Especial: “Desde o ano passado, é... eu, junto com a... com a... é... gestora pedagógica, a gente começou um trabalho direcionado pra educação especial, educação inclusiva” (P5). Outra parceria também mencionada por mais de uma participante, trata-se do trabalho junto a professores da sala de recursos multifuncionais: “O trabalho juntamente com a menina da sala do AEE né. fazendo entrevista com a família, e, também, sugerindo atividades” (P13).

Outras entrevistadas falaram sobre a *parceria com órgãos externos*: “a gente trabalhava com essa vertente da questão do protagonismo infanto-juvenil, e também, é articulado com a rede, né? A rede crescer que a gente faz parte, né? Então, é uma coisa que eu

⁵ Atendimento Educacional Especializado. As psicólogas se referem à professora da sala de recursos multiprofissional. Sala que existe em algumas escolas municipais para acompanhamento de alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE).

também canalizava pra essa rede” (P10).

E ainda outras: “... nesse planejamento a gente pode trabalhar assim com alguns projetos certo, em parceria com alguns órgãos dentro de temáticas” e, “... também tinha alguns casos que a gente... que eu precisava acompanhar juntamente com a equipe clínica, também a questão dos alunos especiais” (P3).

O trabalho em parceria também vem sendo discutido na literatura da Psicologia Escolar e Educacional, como ação profícua para a promoção de processos de conscientização e desenvolvimento humano (Oliveira et al., 2020; Oliveira, 2018). Para Oliveira et al. (2020), o trabalho do psicólogo em parceria com outros atores escolares tem favorecido a continuidade do trabalho do psicólogo na escola e se constitui uma *via fundamental*, por conferir importância ao papel do outro no enfrentamento dos desafios, independente da função que exerça no contexto escolar, mas igualmente implicado nas diversas circunstâncias enfrentadas.

Notou-se que foi mencionada a parceria dos psicólogos com membros específicos dessa equipe, que se repetem, quais sejam: assistentes sociais e orientadores escolares, estes últimos os menos citados. De acordo com Oliveira et al. (2020, p. 119), a parceria se constitui por processo de construção, “pelo estabelecimento, de posturas claras, pautadas no diálogo e reflexão sobre o vivido e sentido no contato com o outro”. Para tanto, precisa de investimento, cabendo ao psicólogo fomentar o descortinar dos significados e sentidos que são pelos professores (Oliveira et al., 2020). Podemos, assim, estender essa proposição de favorecer parcerias a partir do desvelamento de significados e sentidos ao trabalho do psicólogo com todos os atores do contexto escolar, principalmente, a equipe de especialistas da qual faz parte, e pelas atribuições destinadas a essa equipe na escola.

As psicólogas também destacaram ações que se referiram à *participação nas atividades da escola*, ou seja, ações que fazem parte do calendário escolar municipal e de que

as psicólogas participam junto com toda a equipe de especialistas, quais sejam: planejamento mensal, projetos, conselhos de classe, departamentos pedagógicos⁶. Nesse sentido, referiram-se a *participar de reuniões pedagógicas/planejamento, desenvolver dinâmicas nas reuniões, desenvolver projetos tanto os elaborados pela própria escola quanto os que são determinados pela Secretaria de Educação do Município, participar de reuniões com gestores ou outras necessárias as atividades na escola, participar dos conselhos e realizar acompanhamento pedagógico*, como explicito a partir das falas das profissionais como segue: “... aqueles projetos que a gente desenvolve da escola e tem aqueles outros que a prefeitura sempre encaminha né? Como a questão do plano dos especialistas e do escola nota 10” (P14); “já tive momento de ir no espaço da... das reuniões pedagógicas ter o momento pra mostrar como seria esse meu trabalho” (P4); “... inclusive a gente é durante é assim num tem os conselhos de classe né que todo mundo da equipe participa dos conselhos” (P6) e, “... A reunião de planejamento a gente sempre coloca dicas ou uma dinâmica. A dinâmica fica por minha conta” (P5).

Do exposto pelas participantes, verificamos que as especialistas circulam nos espaços coletivos, diversos setores e atividade da escola, oportunidade para uma atuação que dialoga com as discussões da literatura da Psicologia Escolar e Educacional e com a realidade do contexto de sua prática, a exemplo do *mapeamento institucional*, característico de uma atuação institucional e preventiva, e que acompanha de forma dinâmica todas as ações do psicólogo escolar, permitindo a análise do contexto e o planejamento de ações adequadas à realidade da escola em que o profissional trabalha (Marinho-Araújo, 2014). Essa ação, relatada por parte das profissionais, inclui a análise, o planejamento e desenvolvimento de diversas ações para contribuir com o coletivo escolar, conhecer as concepções sobre ensinar e aprender que circulam no contexto escolar, as interações entre escola e comunidade, escola e

⁶ Estas ações estão discriminadas no calendário letivo da rede municipal como também nas diretrizes e orientações disponibilizadas pela Secretaria de Educação e Cultura do Município (SEDEC).

famílias, e as relações estruturais entre os grupos que compõem a comunidade escolar: gestores, professores, especialistas, servidores (Marinho-Araújo, 2014).

Os espaços coletivos de trabalho são considerados potentes recursos para promoção de desenvolvimento profissional. De acordo com Andrada et al. (2019), a atuação do psicólogo escolar deve objetivar a construção de espaços que possibilitem dar voz aos sujeitos, revelar as contradições presentes no dia a dia da escola, para que as responsabilidades em torno do processo educativo sejam assumidas por todos os atores escolares.

De uma forma geral, ao analisarmos as ações citadas pelas entrevistadas, observou-se que, em sua maioria, caracterizam-se por ações tradicionais, e são definidas por se concentrarem nas dificuldades concretas que emergem, precisam ser resolvidas. Com esse propósito, a atuação do psicólogo é representada como resposta a estas demandas. Essa forma de atuar tem sido favorecida pela análise das dificuldades para elaboração das estratégias de intervenção, conscientização sobre práticas excludentes e o trabalho de superação dessas práticas (Martinez, 2010).

Eixo Geral 02: Percepções de Psicólogas sobre sua Atuação como Membro da Equipe de Especialistas

Visando apreender as percepções das psicólogas como membro de uma equipe de especialistas, procurou-se questioná-las sobre como percebem seu trabalho como membro da equipe e sobre o que acham que os demais colegas da equipe esperam do seu trabalho. As respostas a essas perguntas foram organizadas em: **percepção sobre atuação em equipe e expectativas da equipe sobre a atuação dos psicólogos.**

Em **percepção sobre atuação em equipe**, as entrevistadas destacaram como percebiam as próprias ações enquanto membro de uma equipe multiprofissional. Deste modo, emergiram relatos sobre a demarcação do papel do psicólogo escolar por meio de falas das entrevistadas e que tratavam da necessidade de especificação do papel do psicólogo no

ambiente escolar e a partir desta delimitação, atuação para os atores sociais que ali trabalham. Referiam-se à *necessidade de inserir as questões sociais que envolvem os alunos como fenômenos sociais e não individuais, ao caminho percorrido no sentido de conscientizar a supervisão e a orientação sobre a temática da educação inclusiva ser uma questão da escola e, portanto, ser tratada como tal, necessidade de ação do psicólogo para que as pessoas percebam seu papel de forma diferente, perceberem o estigma em relação ao trabalho do psicólogo e que acham o papel desse profissional desnecessário, e de especificar as contribuições de cada função:*

“ (...) o meu trabalho, ele vai muito nesse caminho da reflexão junto a elas, é porque tá muito dividido entendeu? Então assim junto a supervisora e orientadora, a gente tenta sempre fazer um trabalho de reflexão em torno tanto da aprendizagem, de não se focar no fracasso escolar no indivíduo, nas questões sociais que também são todas voltadas pra o indivíduo” (P1); “É... Essa é uma das coisas que... que às vezes inquieta a gente. Por ser uma equipe de especialistas, acaba que a gestão acha que todo mundo tem que fazer o papel de todo mundo. Então assim, a gente acaba, é... tendo que fazer funções do... do assistente social, funções do pedagogo... E se a equipe tá completa, cada um na sua especialidade, a gente precisa explorar o melhor, né... a melhor contribuição de cada especialidade” (P12).

A partir da análise, três aspectos se destacaram nas verbalizações acima: considerar os aspectos sociais em detrimento das questões individuais relacionadas aos alunos; tratar da inclusão escolar na escola, naquilo que lhe compete; e, conscientizar a equipe sobre o papel do psicólogo na escola, a importância desse profissional nesse contexto, e as especificidades de cada membro da equipe. Sobre o primeiro aspecto, Jarger e Matias (2020) lembram que as concepções que os profissionais da educação possuem sobre as queixas escolares parecem carregar os vestígios dos modelos biomédico e clínico e, assim, as expectativas desses

profissionais são de uma atuação do psicólogo com foco no aluno e nos campos, clínico e individual.

Em relação à garantia de inclusão dos estudantes com necessidades educacionais específicas no ensino regular, tem amparo legal e em relação à escola, encontram-se nesse contexto profissionais que não se percebem preparados para lidar com as demandas dos referidos estudantes e apontam para a falta de recursos técnicos, do não acompanhamento familiar. Nesse sentido, é fundamental que atitudes efetivas sejam tomadas pela escola, e também pelo psicólogo escolar quando da compreensão sobre a premência de transformar e reorganizar o contexto educacional (Bezerra & Correia, 2020).

Destarte, as falas das psicólogas parecem demonstrar também um movimento contra-hegemônico ao apontarem para uma atuação que favoreça a conscientização dos atores escolares e a defesa da importância do psicólogo escolar, o que pode remeter a uma perspectiva crítica em diálogo com a Psicologia Histórico-Cultural. Entendemos que o psicólogo no seu local de trabalho deve identificar as concepções cristalizadas sobre sua atuação e possibilitar espaços de discussão com os atores, esclarecendo o que de fato é próprio da identidade do psicólogo escolar e das suas ações no contexto educativo.

Ao se referir ao contexto de trabalho como um espaço de desenvolvimento humano, reiteramos o que Silva e Guzzo (2019) defendem quando mencionam que o espaço escolar, por ser meio de desenvolvimento, gera apoio e parceria, favorece o estabelecimento de vínculos e fortalecendo as relações e, assim, ocorrem as mudanças na vida cotidiana. Assume-se que o trabalho do psicólogo em equipe e com os demais atores escolares requer a consolidação das relações, o esclarecimento dos fatos e a oportunidade de os sujeitos discutirem sobre quem é o psicólogo escolar.

Nesta direção, assinala-se a relevância de se demarcar o papel do psicólogo escolar enquanto requisito essencial para sua atuação. Porém, essa delimitação acontecerá na medida

em que este profissional estiver ciente do que poderá fazer no contexto escolar, com quem poderá trabalhar, sobre a importância de sua atuação, e possuir um embasamento teórico-metodológico que sustente sua prática. Defendemos, portanto, na presente tese uma atuação fundamentada em concepções críticas, que consideram o desenvolvimento humano em sua integralidade e constituído dialeticamente nas e pelas relações estabelecidas pelos sujeitos, em um contexto histórico e cultural.

Também, destacaram-se falas das psicólogas, sobre aspectos que favorecem sua atuação como membro de uma equipe de especialistas. Em menções individuais, nesse sentido, dizem que percebem *sintonia na realização das atividades; apoio da gestão; parcerias entre colegas da equipe de especialistas e troca de contribuições, ideias e aprendizagem*. Ainda, que o trabalho *flui bem quando trabalham e planejam em conjunto, sentem-se aceitas, respeitadas e valorizadas*. Sobre essa questão, duas verbalizações merecem destaque:

“Sempre há respeito um com o outro, nunca teve problema de ninguém tá tomando o lugar de ninguém, né? Cada um é... aquela coisa, se vê que o problema não é pra ela passa pra gente, conversa, a gente trabalha junto, né? discute, mas assim, ultimamente eu tô vendo assim, que a aceitação tá bem melhor” (P11) e, “bom, na nossa escola existe uma valorização muito grande da equipe de especialistas, né. Eu me sinto valorizada, eu me sinto, é... solicitada, é... a gestão trabalha muito próxima à gente, assim, divide muito as questões, as decisões, né. Então a gente tá sempre muito, é... trabalhando em parceria com a gestão” (P12).

Os excertos acima e as descrições gerais das entrevistadas caracterizam as relações interpessoais no ambiente de trabalho. O espaço relacional característico do contexto escolar que pela interrelação das subjetividades dos atores escolares como constituintes de si e formadores desse espaço encerra um sistema de relações como o clima emocional, os estilos

de gestão, normas que interferem no modo de agir dos sujeitos, em suas emoções, nas expectativas, no compromisso e na motivação com as ações realizadas (Martinez, 2020).

Foi relatado a parceria no trabalho com a equipe, o apoio, a troca de conhecimentos, a aceitação, o sentir-se pertencente à equipe, o planejamento conjunto, sentimentos e ações que emergem na interação social desses sujeitos no seu trabalho como membro de uma equipe. Pesquisa realizada por Dugnani e Souza (2016) destacaram a magnitude das interações como fator que propicia a construção e manutenção dos motivos que permeiam a crença dos profissionais no que realizam, e acentuaram a vivência no cotidiano como promotora do fortalecimento de vínculos na gestão e a possibilidade de conhecimento mútuo.

Segundo Dugnani e Souza (2016), o investimento nesse espaço de interação é o que provocará mudanças nos modos de relações, posto que destaca quão importante se faz “investir nos processos de significação, ressignificação e atribuição de sentidos aos motivos que sustentam as ações” (p. 255). Complementam que novas ações podem ser amparadas, diante da construção de motivos, pela tomada de consciência, mas citando Vigotski (1932/2001), chamam a atenção para a necessidade de muitas mudanças internas precisarem acontecer primeiramente para que uma transformação na conduta dos sujeitos decorra.

Ademais, as participantes também relataram questões que consideram como potencialidade da atuação em Psicologia Escolar e conquistas que percebem em sua atuação nesse campo da Psicologia. Referiram-se a contribuir com a equipe por *amenizar os problemas, a importância da atuação pelo olhar diferenciado com professores, com equipe de especialistas e por estar perto de alunos e famílias, um trabalho importante também pela possibilidade de prever as necessidades e atuar para minimizá-las, por ter conseguido dar uma identidade à Psicologia Escolar e que tem muito a contribuir.*

Diante do exposto, ressalta-se que a importância do psicólogo escolar é pauta de discussões deste campo de atuação, como agente de mudanças (Andaló, 1984, Andrada et al.,

2019; Cavalcante & Braz-Aquino, 2019; Dugnani & Souza, 2016, Moreira & Guzzo, 2014; Souza et al., 2014), que pode colaborar para a efetivação dos direitos humanos nesse espaço (Guzzo et al., 2019; CFP, 2019), e para o estabelecimento de uma leitura crítica da realidade, que contemple a totalidade dos fenômenos sociais na constituição dos sujeitos e pela adoção de práticas que objetivem o desenvolvimento humano e o fortalecimento desses indivíduos para atuar transformando seu contexto histórico, de forma ativa (Dias & Guzzo, 2018). Cabe ao psicólogo escolar contribuir com a compreensão dos fenômenos escolares em toda sua complexidade; sua atuação deve se voltar para as questões individuais e coletivas, para os processos de ensino e de aprendizagem e para as relações que se estabelecem no espaço escolar (Jaeger & Patias, 2020).

No entanto, nas falas das profissionais, a importância das ações do psicólogo na escola se dá devido ao feito de prever e/ou minimizar problemas, de olhar diferenciado para o professor e a equipe, estar próximo a estudantes e professores. Percebemos que o olhar diferenciado para com os diversos atores escolares e ao estar perto pode representar um avanço na forma de compreender seu papel diante das possibilidades de promoção de desenvolvimento, de mudanças necessárias, processos de conscientização, caso esse olhar compreenda as dimensões psicossociais que influenciam esses processos.

Por fim, nesse eixo geral se encontram às percepções das psicólogas sobre o que os demais participantes da equipe de especialistas esperam do seu trabalho; esse eixo reúne relatos das ações que a equipe espera que as psicólogas realizem, aqui denominado **expectativas da equipe sobre a atuação dos psicólogos**. Desse modo, as entrevistadas revelaram que as demais profissionais da equipe esperam que as psicólogas escolares desenvolvam ações como: *decisão, que realizem encaminhamentos, atividades coletivas com alunos e com a participação dos professores, dinâmicas, trabalhem na educação especial, atuem junto às famílias*. Foram mencionadas ainda as expectativas de que o profissional

resolva todos os problemas, possa mediar conflitos e seja parceiro da equipe.

Outros relatos das entrevistadas retratam também o que a equipe de especialistas espera da forma de atuação do psicólogo escolar. Na percepção das psicólogas ainda há, por parte dos profissionais, uma concepção predominante que se caracteriza por uma atuação no modelo clínico da Psicologia: “eu, assim, na verdade tem algo que a gente precisa tá quebrando muito e que é algo... a ideia que nós na escola somos psicólogos clínicos, isso ainda perdura dentro da escola, do ambiente escolar por mais que a gente tente quebrar esse paradigma, por mais que eu tente mostrar” (P10) e:

“...mas eu acho que eles ainda focam muito nisso de achar que você vai tipo, vamos supor, normalizar ou sei lá, dar jeito naquele aluno, de achar que se eu botar o olho ele, eu vou identificar alguma coisa naquele menino e não é bem assim, pelo amor de Deus, ainda vejo que tem muito disso” (P14).

Percebe-se em parte das falas que ainda perduram expectativas da equipe de que os psicólogos escolares realizem encaminhamentos, “façam milagres”, deem respostas prontas e imediatas, resolvam tudo, atuem ora com alunos, ora com professores, ainda relacionadas a uma perspectiva individualista e de sujeito fragmentado. Em contrapartida, são também esperadas ações que contemplem atividades coletivas, relacionadas à educação inclusiva, o que parece sinalizar mudança nas concepções sobre atuação do psicólogo escolar.

Nesse sentido, defende-se que conhecer as expectativas dos sujeitos é requisito fundamental para trabalhar processos de conscientização e implementar intervenções mais contextualizadas com as realidades educacionais e os papéis dos profissionais que atuam nesse contexto.

Mediante a existência de concepções que não consideram o contexto sociopolítico e econômico, o sistema escolar e toda sua peculiaridade, cabe ao psicólogo na escola o desafio de ações que visem refletir sobre estas compreensões na escola, e se apropriar das condições

materiais que o cercam para atuar em prol da superação dos problemas enfrentados (Andrada et al., 2019).

Conforme Oliveira, Ramos e Souza (2020), o trabalho em parceria é um recurso efetivo para o trabalho de psicólogos com professores, quando ocorre por meio da construção contínua, participação ativa dos atores, pela clareza da intencionalidade das ações, pelo diálogo, pelo refletir sobre “a partir de quem” e “para quem” são desenvolvidas ações e quais suas consequências, pelo reconhecimento e respeito ao trabalho dos atores envolvidos. Estendemos, assim, a defesa das autoras para o trabalho coletivo com todos os atores escolares, assim como para a atuação da equipe de especialistas da qual o psicólogo faz parte.

Eixo Geral 03: Atuação do Psicólogo Escolar como Membro de uma Equipe de Especialistas

O terceiro eixo geral, também derivado das entrevistas com psicólogas escolares, traz em seu contexto as informações sobre ações que estas profissionais desenvolvem como membro da equipe, e suas percepções sobre quais são as diferenças entre sua função e dos demais membros da equipe de especialistas. Os resultados da análise dos dados foram divididos em: Possibilidades e **dificuldades da atuação em equipe; ações realizadas pelo psicólogo como membro da equipe; ações que demarcam a função do psicólogo na equipe; e ações da psicologia para contribuir com o trabalho da equipe.**

Em **possibilidades e dificuldades da atuação em equipe**, foram agrupadas as falas das participantes que se caracterizaram por revelar as queixas, possibilidades e conquistas observadas pelas psicólogas, especificamente, no trabalho como membro de uma equipe de especialistas. Apareceram em seus relatos colocações como *dificuldades de trabalhar com parte da equipe por esta não compreender o papel do psicólogo, planeja e executa ações com alguns membros da equipe e com outros não, dificuldades de trabalhar com a equipe, trabalho que acontece dividido na equipe, dificuldade de separar as ações do trabalho do*

psicólogo escolar das suas ações como membro da equipe. Ainda, como imperativo do trabalho na equipe, a necessidade de trabalhar mais o papel do psicólogo, as possibilidades que o trabalho em equipe trouxe de discutir a escuta, de trabalhar em conjunto mesmo cada profissional da equipe tendo sua especificidade.

Nesse campo de pesquisa e intervenção, estudos demonstram a atuação do psicólogo com equipes gestoras, como agente potencializador de mudanças a partir de intervenções intencionalmente planejadas, favorecedoras de processos de reflexão e conscientização para construção e fortalecimento do coletivo na escola (Dugnani et al., 2020; Andrada et al, 2019; Cavalcante & Aquino, 2019; Dias & Guzzo, 2018; Guzzo et al., 2019; Petroni & Souza, 2014). Para Martinez (2010), o bom funcionamento de uma equipe multiprofissional se refere ao planejamento conjunto, à organização e divisão das atividades, à articulação entre as ações, para que não haja sobreposição desnecessária e ao empenho de cada membro no cumprimento de suas funções e mediante as especificidades destas. Complementam que na instituição escolar o trabalho em equipe é de extrema relevância, posto que, em vista da complexidade dos processos educativos, as ações da equipe escolar devem ser consonantes e sistêmicas e, para tanto, a unidade da equipe na realização dessas ações é um imperativo.

Petroni e Souza (2014), em pesquisa realizada com uma equipe gestora, defenderam a parceria entre psicólogos e demais atores escolares, como essencial para desconstruir a representação do psicólogo como especialista que tem como função primordial resolver problemas individuais e, especificamente, dos estudantes. Nessa mesma pesquisa, reafirmaram a atuação coletiva do psicólogo em parceria com os sujeitos que compõem a escola, e o respeito às singularidades de cada uma. Já Dugnani et al. (2020), em intervenção junto a gestores escolares, defenderam a proposição de espaços de diálogo e reflexão que possibilitem a transformação de práticas e a implementação da construção da coletividade. Petroni e Souza (2014) afirmam que o propósito do psicólogo é oportunizar meios para que os

sujeitos reflitam sobre si, sobre o outro e sobre o meio que compartilham, o que permite a constituição dos sujeitos. Isto porque, o homem se forma através da apropriação dos inúmeros significados presentes nas relações intersubjetivas, e que estes são importantes mediadores das formas de pensar, sentir e fazer do homem no mundo (Lopes, Gesser & Oltramari, 2014).

Outro conjunto de resultados do presente eixo está descrito em **ações realizadas pelo psicólogo como membro da equipe**, e contém as falas das psicólogas sobre a descrição das ações que realizam como membro da equipe de especialistas de acordo com as demandas da escola e para contribuir com o processo de escolarização. As participantes mencionaram ações tais como: *contribuir com projetos como toda a equipe, participar de encontros/reuniões com a equipe para planejar o que vão fazer, planejar ações e intervenções, planejar e participar de reuniões pedagógicas, elaborar o PPP (Projeto Político-Pedagógico), preparar o plano de trabalho/plano de ação, elaborar, gerenciar projetos, conversar regularmente e pontuar questões*, e uma delas se referiu à equipe ter um papel de “equipe pensante”.

Percebe-se, pela análise realizada, a existência de espaços reflexivos como reuniões da própria equipe para planejamento de intervenções, espaço profícuo para que o psicólogo possa fomentar processos de conscientização que possam ocasionar as transformações necessárias na realidade do cenário escolar do qual faz parte. Desse modo, a atuação do psicólogo nesse aspecto é de movimentar a escola em prol de viabilizar o desenvolvimento de todos os sujeitos implicados no trabalho pedagógico, sobretudo com a equipe pedagógica que constitui a base para que prepondere o desenvolvimento das potencialidades.

É importante lembrar que o desenvolvimento humano perpassa toda a vida de um sujeito e, desse modo, todos os sujeitos do contexto escolar são passíveis de desenvolvimento. Nessa linha de raciocínio, a atuação dos psicólogos para colaborar com a equipe pode e deve ter a intenção de promover desenvolvimento desses sujeitos em espaço de trabalho. Ressalta-se que o desenvolvimento humano é um processo viabilizado pela interação social,

mas ocasionado pela cultura que é organizada historicamente por meio da atividade humana (Vigotski, 2018).

Nesta perspectiva pensamos que as falas das psicólogas sobre *ser equipe pensante*, e sobre participar em vários momentos de reunião, seja com a equipe de especialistas, seja com demais membros da comunidade escolar (gestores, professores, servidores, alunos), consiste em oportunidade para o psicólogo, de construir e fortalecer esses espaços participativos, agindo como mediadores, possibilitando a ampliação da consciência.

Uma questão que merece destaque é a participação das psicólogas na elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e que revelam indícios de uma atuação crítica. De acordo com Guzzo et al. (2019), a psicologia pode realizar a mediação democrática para a construção do PPP e este documento tem grande relevância para a escola, posto que, acentuam as autoras, caracteriza uma profunda reflexão, as ações a serem desenvolvidas pelo coletivo escolar e demarca o papel da escola no processo educativo.

Outro grupo de falas das entrevistas foi condensado em **ações e especificidades que demarcam a função das psicólogas escolares na equipe**. Neste grupo se destaca quais **ações e especificidades**, na concepção das entrevistadas, delimitam a função do psicólogo escolar na equipe de especialistas, assim como embasam o porquê desse entendimento. Foram mencionados: *a escuta institucional, ouvir, observar as relações entre os atores sociais da escola, observar as dificuldades de aprendizagem, o encaminhamento e a utilização de técnicas. Ainda, o psicólogo tem o trabalho focado no processo de ensino e de aprendizagem; tem conhecimento para trabalhar com família, com aluno e professores sobre aspectos como a importância da família na vida do aluno, o reconhecimento pelos alunos de suas habilidades e sobre a relação professor-aluno e vice-versa; busca intervir no comportamento quando este interfere na aprendizagem, por acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem e por ter respaldo teórico para acompanhar esses processos, por identificar as questões*

sociais, emocionais e familiares por trás do comportamento, por atuar no sentido de ampliar ou favorecer as funções psicológicas superiores, por ter o olhar voltado para o comportamento e para a aprendizagem, por possuir suporte para realizar encaminhamentos, orientar famílias e levantar hipóteses junto aos professores; por buscar uma visão social em detrimento do individualismo, por ter conhecimento psicológico e por trabalhar com a subjetividade.

Pelo exposto acima, repetiu-se o foco no trabalho com alunos, professores e família e o propósito do acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem. Ao se referirem a colaborar com o conhecimento da psicologia sobre vários aspectos inerentes aos processos educativos, revela-se a demarcação da psicologia escolar. Pesquisadoras como Marinho-Araújo (2003, 2014), reiteram a necessidade de se discutir com a equipe escolar sobre as concepções de desenvolvimento humano e de aprendizagem escolar, estratégias de ensino diversificadas, ações coletivas e relacionais, refletir sobre papéis, funções e responsabilidades de cada ator escolar envolvido no processo educativo, apoio à equipe escolar para apreensão do conhecimento, e desenvolvimento de recursos e habilidade.

O último grupo de falas compôs o eixo **ações da psicologia para contribuir com o trabalho da equipe**. A maioria das respostas dos psicólogos demonstraram que estas não desenvolviam ações específicas com a equipe e para esta. Das 14 entrevistas, 10 disseram não realizar ações exclusivas para a equipe de trabalho, como demonstram suas falas: “... num tem uma ação direta não” (P1), “... não que eu me lembre...” (P2), “Não, ações não, não vou dizer que tem uma ação voltada pra equipe de especialistas que não tem” (P5), “Não, acho que num... não a gente num... num faz muito esse diferenciamento não, de ações especi...” (P10).

Já as psicólogas que afirmaram realizar atividades específicas, disseram: “o que acontece é esse... essa tentativa de reflexão mais em reuniões internas de especialistas, então a

gente tem as nossas reuniões” (P5), “Tem só esses momentos que eu dedico pra elas, esse dia que a gente se reúne” (P2), “A gente conversa muito, é sempre uma coisa em conjunto” (P1), “... eu apoio, eu dou apoio, a gestora, a orientadora também...” (P8) e:

“... depois disso a cada etapa do nosso trabalho a gente tem sempre um trabalho de parar, de... de relaxar, às vezes, até por meio das técnicas pra gente poder é identificar em que nível de articulação a gente tá, em que nível de integração a gente tá e também a... a (P12).

A análise das falas das profissionais entrevistadas revelou a necessidade de a equipe de especialistas constituir também o foco de atuação do psicólogo que dela faz parte. Já as ações voltadas para a equipe, mesmo que pontuais, são reveladoras do reconhecimento de necessidades observadas na equipe.

Eixo Geral 04: Atuação das Psicólogas Durante a Pandemia

As entrevistas com as psicólogas tiveram início quando as escolas ainda estavam em ensino remoto, e muitas destas foram realizadas também no início do retorno presencial. Diante desta realidade, esse período e as vivências das profissionais apareceram nos seus relatos e, pela sua importância histórica e constitutiva das profissionais, fez parte desta análise.

Esse eixo geral engloba as falas das psicólogas que remetem ao trabalho, exclusivamente, durante a pandemia. Os dados foram organizados conforme as verbalizações das entrevistadas em: **ações realizadas pela psicologia no período pandêmico e atividades realizadas como membro da equipe relacionadas à pandemia Covid-19.**

Em **ações realizadas pela psicologia no período pandêmico**, tem-se descrito o que as psicólogas fizeram durante o ensino remoto, no que se refere aos atores escolares, que recursos utilizaram e a especificidade de seu papel profissional no contexto escolar. Desta forma, mencionaram que trabalharam temáticas sobre *prevenção ao abuso sexual e direitos*

humanos a partir de vídeos postados, realizaram videochamadas para alunos para manterem o vínculo, trabalharam motivação e estímulo com alunos, monitoravam e acompanhavam as turmas, por solicitação dos professores ligavam e faziam chamadas de vídeos para pais e alunos, realizaram escuta, acolhiam e atendiam alunos (pelo celular), escuta ativa aos professores e encaminhamento destes, desenvolveram atividades focadas no emocional e dificuldades de ordem pedagógica no ensino remoto, acompanharam professores nas aulas remotas conduzindo alunos e grupos; para desenvolverem as atividades realizavam videoconferência, utilizavam WhatsApp e telefone, estabeleciam contato com a família para levantar o que estava acontecendo, orientavam e incentivavam e desenvolveram projetos, no remoto (pandemia), criaram canal de comunicação para alunos procurarem através do WhatsApp, como demonstram algumas das falas das participantes.

A ênfase do trabalho no contexto pandêmico, de acordo com os relatos das entrevistadas, ocorreu em ações direcionadas a professores, alunos e famílias, focadas nas dificuldades de aprendizagem e no aspecto emocional e psicológico desses atores sociais. De acordo com Gomes et al. (2022, p. 2), as propostas de intervenção durante a pandemia se deram com respeito à estruturação tanto de propostas psicoeducativas quanto direcionadas ao cuidado. A pandemia acaba por ser exemplo de como as dimensões sociais, históricas, culturais, econômicas e políticas adentram os diversos espaços da vida cotidiana influenciando a vida das pessoas e das comunidades, alterando seus cursos de vida e interpelando os sujeitos a agirem diante dos acontecimentos e a ressignificarem concepções e atitudes. Assim, aconteceu com a escola que precisou voltar o seu olhar ao reconhecimento da existência de outras dimensões que perpassam o processo de escolarização que, até então, concentrava suas atenções apenas no aspecto cognitivo.

Foi necessário unir ações em um trabalho coletivo, pensar em estratégias e metodologias que favorecessem um ensino com mais dinamismo e prazer para os estudantes,

encarar a desigualdade social muitas vezes velada, para que os atores escolares enfrentassem os impactos da pandemia e pudessem prosseguir com seus propósitos no contexto educativo. Gomes et al. (2022) compartilham a ideia de que a Psicologia deve ser defendida enquanto área do conhecimento, que se caracteriza como resistência e enfrentamento ao sofrimento ético-político, quando se propõe a compreensão do desenvolvimento humano em suas diversas dimensões constitutivas.

As questões anunciadas por esses autores se refletem nas falas das entrevistadas quando destacam as situações enfrentadas pelos atores escolares com os quais trabalharam durante esse período e as ações que efetivaram para enfrentamento. Destacaram situações que remetiam à violência, falta de motivação para os estudos, dificuldades emocionais e psicológicas. Tais situações também foram ratificadas em vários outros estudos (Sant’Ana et al., 2022; Matioli & Walter, 2021; Lima et al., 2021, Gomes et al., 2022, Guzzo et al., 2022).

Sobre as ações que as psicólogas relataram ter realizado, foram mediatizadas pelo uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), como WhatsApp e videoconferências também foram mencionadas por elas enquanto ações que realizam no ensino presencial, quais sejam: orientação às famílias, estudantes e professores, escuta psicológica, realização de projetos, entre outras. O que diferenciou, no entanto, estas ações das realizadas no Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi o caráter mediatizado. No documento do CRP (2020), Práticas e Estágios Remotos no Contexto da Pandemia da Covid-19, apresentam-se recomendações sobre práticas para a formação do psicólogo e para a atuação do profissional de psicologia em espaços educacionais. Sant’Ana et al. (2022) sintetizam algumas dessas ações:

“(a) orientação às famílias e estudantes visando o enfrentamento dos impactos desse período; (b) desenvolvimento de estratégias que possam contribuir com o processo de ensino e aprendizagem, em especial atividades direcionadas aos estudantes com

deficiência; (c) acompanhamento do processo de trabalho dos/as educadores/as visando identificar riscos, à saúde emocional; (d) planejamento escolar em equipe multiprofissional para a estruturação do retorno, às atividades presenciais e (e) escuta e acolhimento dos sofrimentos causados pela pandemia.”. (p. 05)

Uma problematização necessária seria o que foi realizado em relação aos estudantes que não conseguiam acompanhar o ensino remoto, sobretudo aqueles que refletiam o panorama da desigualdade social, de fome, desemprego, falta de moradia e tantos outros problemas enfrentados pela população mais pobre. Como acentua Guzzo et al. (2022), é nesse cenário, principalmente em que se destacam os mais carentes de recursos, os desprovidos de acesso aos bens culturais, aos que têm negados seus direitos fundamentais, que a relevância da Psicologia enquanto ciência, prática social e profissional, é evidenciada.

Em alusão às ações **realizadas como membro da equipe, relacionadas à pandemia da Covid-19**, apresentamos os dados sobre as atividades que as psicólogas desenvolveram durante a pandemia como membro da equipe de especialistas. Portanto, trata-se de uma atuação mediante ações em conjunto com a equipe e que foram desenvolvidas durante esse período, quais sejam: *realização de ações de busca ativa em parceria com a equipe, atividades em parceria com a assistente social e para os meninos com deficiência; divisão das especialistas para acompanhar a frequência das turmas, rodas de conversa junto com a assistente social e a orientadora; as turmas foram divididas por especialistas, mas cada um fazia seus encaminhamentos de acordo com as especificidades de cada demanda, realizaram via Google Meet escutas com a família, entravam em contato com pais e pediam para comparecer à escola, faziam chamadas de vídeo com os alunos, gravação com atividades lúdicas, focavam em ajudar os alunos em sala de aula, a equipe criou grupos de WhatsApp, trabalho de suporte em relação à situação emocional e de aprendizagem, resgate dos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem, planejaram o retorno das aulas presenciais,*

trabalharam com alunos com NEE.

Parte das ações relatadas pelas entrevistadas, como tendo sido desenvolvidas em conjunto com as demais especialistas, demonstram a mobilização desta equipe para, diante da situação instaurada pela pandemia, organizar o espaço de ensino remoto, dividir as atividades entre a equipe e acompanhar esse processo.

Sobre as ações de psicólogos no período da pandemia, Guzzo et al (2022) atestam que esse contexto derivou questões repentinas sem tempo para problematizar as demandas. As práticas educativas utilizadas no ensino remoto se caracterizaram como adequações das atividades e metodologias do ensino presencial, para serem utilizadas momentaneamente nesse novo contexto do ERE. Para mais, realça-se também o modo com que as ações foram realizadas, de forma improvisada e urgente, e o fato de os professores terem sido impelidos a utilizarem as tecnologias digitais e, para tanto, reexaminarem e adaptarem suas práticas para o uso dos referidos recursos tecnológicos. Tudo isso, sem o apoio ou a formação adequada (Sant'Ana et al., 2022).

A utilização das TDIC como recurso tecnológico, que pode favorecer o processo de ensino e de aprendizagem, não se constitui novidade para a área educacional. Desde a disseminação das tecnologias da informação e comunicação que as discussões teóricas, pesquisas científicas, acentuam qualidade em uma prática mediatizada e focalizada nas potencialidades das tecnologias. Porém, sem grande adesão por parte de um bom número de profissionais que atuam na educação e, mesmo diante desse caminho de estudos que defendem as tecnologias digitais como favoráveis ao processo de aprendizagem, ainda se verifica uma utilização aquém das reais potencialidades destes recursos nas práticas educativas. Constata-se, muitas vezes, a pura transposição de um recurso para outro. A utilização das TDIC, em toda sua potencialidade, requer uma atuação mais ativa dos sujeitos, mobilizando sua criatividade, imaginação, análise, na construção do conhecimento, na criação

de um espaço de discussões.

Marinho-Araújo et al. (2022) lembram que muitos espaços de atuação do psicólogo foram limitados nesse período, mas outras ações emergiram como o acolhimento aos diversos atores escolares, para que pudessem ressignificar medos, expectativas, reorganização das práticas pedagógicas. Além dos professores, muitos outros profissionais da educação, como os psicólogos, também foram desafiados a desenvolverem suas práticas por meio dos recursos tecnológicos, como aparece nos relatos das entrevistas. Muitos desses profissionais também não tinham familiaridade com as TDIC. Porém, a forma como esses recursos foram utilizados durante a pandemia também constitui aspecto relevante de discussão. Não pelo recurso em si, mas pelos objetivos subjacentes.

De acordo com Guzzo et al. (2022), foram anunciados pelos organismos nacionais e internacionais que, diante desse momento conturbador instaurado pela pandemia Covid-19, surgiriam consequências emocionais e psicossociais graves, sobretudo em virtude do distanciamento e isolamento social. Enfrentar todos esses desafios mobilizou ações diversas nos vários contextos da sociedade. Na educação, não foi diferente, muitos debates nas mais variadas áreas do conhecimento foram estabelecidos via redes sociais e documentos de orientação elaborados sobre como enfrentar a situação.

6.2.2. Resultados da Análise das Entrevistas Realizadas com Assistentes Sociais e Pedagogas(os)

Nas entrevistas realizadas com as assistentes sociais e pedagogas(os) (orientadoras(es) e supervisoras(es) escolares), foram levantados os dados sociodemográficos e de perfil profissional, e realizada uma entrevista com três perguntas para apreender as concepções das profissionais sobre a atuação do psicólogo escolar como membro da equipe.

O perfil sociodemográfico, de formação e de atuação dos 30 especialistas que participaram da pesquisa, de acordo com a análise realizada, demonstrou que a faixa etária

dos profissionais é de 35 a 71 anos, sendo 27 participantes do sexo feminino e três do sexo masculino. Quanto à formação, 16 especialistas concluíram o Ensino Superior antes de 2000, e 14 após a referida década. 27 desses profissionais cursaram a graduação em instituições públicas e apenas três em instituições privadas.

As áreas de estágios mencionadas foram diversas, a maior parte específicas do campo de conhecimento, e parte dos entrevistados não foi preciso quanto a essa informação. Assim, os relatos dos assistentes sociais são de que cinco estagiaram em Educação, três na Saúde, um em Saúde e Movimentos Sociais, e um na defensoria pública. Já entre os orientadores cinco realizaram estágio em Supervisão e Orientação, quatro apenas em Orientação, duas na Educação, uma em Supervisão, orientação e coordenação pedagógica e uma em Planejamento pedagógico. No grupo das supervisoras, oito fizeram o estágio em Supervisão, e uma em Supervisão e Orientação.

Dos profissionais entrevistados, a maior parte possui Especialização, com exceção de três. Destes, dois não possuem nenhum curso de pós-graduação, cinco possuem Mestrado, e dois possuem Doutorado. Os campos de conhecimento em que estes profissionais cursaram a pós-graduação também são variados tendo predominância a Educação, a Psicopedagogia e Educação Inclusiva. Ao serem questionados sobre a existência de outra atuação profissional, além da desenvolvida como membro da equipe de especialistas, nove afirmaram trabalhar em outra instituição. Dos que possuem outra atuação três são coordenadores pedagógicos, três são professores, um trabalha como Psicóloga Clínica e dois não mencionaram.

No que se refere às entrevistas com esse grupo de profissionais, os resultados das análises foram organizados em três eixos que partiram das perguntas dos roteiros de entrevista e das respostas a esses instrumentos, demonstrados no Quadro 4:

Quadro 4 – Perguntas, Eixos Gerais, Categorias das Entrevistas com Assistentes Sociais e Pedagogos

Perguntas	Eixos gerais	Categorias
Como você descreve o trabalho desenvolvido pela equipe de especialistas da instituição onde trabalha?	Eixo geral 01: Concepções das especialistas sobre o trabalho em equipe	<ul style="list-style-type: none"> • Desafios e críticas do/ao trabalho em equipe; • Atuação da equipe no processo de ensino e de aprendizagem; • Características do trabalho em equipe
Na sua opinião, a(o) psicóloga(o) escolar tem alguma função específica na equipe de especialistas que faz a diferença do seu trabalho? Qual?	Eixo geral 02: Concepções das especialistas sobre a atuação do psicólogo escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos gerais do trabalho do psicólogo; • Ações específicas do psicólogo (com famílias, alunos e professores, e no processo de ensino e de aprendizagem).
Na sua concepção, as práticas da(o) psicóloga(o) escolar podem favorecer o trabalho da equipe de <u>especialistas</u> ? Como? Por quê?	Eixo geral 03: Contribuições do psicólogo escolar para a equipe de especialistas	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuição da atuação do psicólogo para a equipe; • Contribuições para a aprendizagem, para os atores escolares; • Especificidades e aspectos necessários para a atuação do psicólogo escolar.

Eixo Geral 01: Concepções das Especialistas Sobre o Trabalho em Equipe

O presente eixo foi organizado a partir das falas das entrevistadas e as respostas organizadas pelas semelhanças entre os relatos, oriundas da pergunta sobre como descreveriam o trabalho desenvolvido pela equipe de especialistas da escola em que trabalham. Desta forma organizamos as respostas em: **desafios e críticas do/ao trabalho em equipe, atuação da equipe no processo de ensino e de aprendizagem, características do trabalho em equipe.**

As falas que se referiam aos **desafios e críticas do/ao trabalho em equipe** retratam as concepções sobre os desafios percebidos no trabalho em equipe e as críticas que as entrevistadas pontuaram a esse trabalho da equipe de especialistas da qual faziam parte as profissionais que participaram da entrevista.

No que se refere às questões do roteiro de entrevista foram identificadas as seguintes menções das(os) assistentes sociais: *o esforço, mesmo que difícil, de cada membro não invadir o espaço do outro e colaborar entre si, a busca pela interprofissionalidade no trabalho em equipe, a tendência de ações que são da pedagogia serem requisitadas do assistente social e do psicólogo; equipe pequena para a quantidade dos alunos; precarização do trabalho durante a pandemia que as deixou sem espaço para trabalho quando estão na escola e não têm se encontrado presencialmente; burocracia no trabalho em relação a muitos projetos, documentos a serem assinados e ações que acabam não deixando espaço para trabalhar o que acha importante, sente-se perdida, pois acredita na necessidade de “uniformização das funções dentro da escola” no sentido de uniformizar a função ao que é necessário trabalhar na escola e que tipo de educação tá querendo; a necessidade de a equipe estar completa para um trabalho mais promissor, dependendo da solicitação realizada à equipe, alguns profissionais ficam com uma demanda maior e, apesar das reuniões semanais, sentem necessidade de estar mais próximo da equipe.*

Já as Orientadoras falaram sobre a existência *de separação entre a equipe onde o orientador está integrado aos pedagogos, da necessidade de trabalhar o coletivo com cada profissional, o não saber trabalhar no coletivo, a falta de sintonia na equipe que impede o trabalho, o esquecer que a equipe precisa ter uma ligação e se posicionar enquanto equipe multidisciplinar para não se perder, a necessidade de cada membro saber que existe um plano educacional e cada um precisa dar sua contribuição, que no trabalho multidisciplinar existe a especificidade e o todo, a necessidade de a equipe (gestão e especialistas) observar o processo diante das demandas; de questões pessoais que interferem no trabalho (“querer aparecer”, bloquear a fala de outros, não querer estar junto), da falta do trabalho de determinados membros da equipe, o que sobrecarrega outros e compromete o trabalho. Ainda, a falta da equipe completa ou apenas uma equipe para um grande número de alunos*

sobrecarrega os profissionais, deixa o trabalho fragmentado, altera a organização dos horários, não permite guardar a função específica, a sobrecarga dos profissionais da educação devido à necessidade de ter vários trabalhos para sobreviver:

“Mas, é isso quanto a equipe, quando a equipe ela não tá com sintonia o trabalho não caminha, então, quando a gente começa a fazer um trabalho dentro de um ambiente, entendeu? Dentro da empresa, se existe uma equipe é diferente, quando existe um coordenador eu vou coordenar, mas, quando existe uma equipe multidisciplinar, então, o que é que a gente começa, cada um vai ter que saber que existe a especificidade, mas também, existe o todo, não é? (OE 1); ‘... mas assim, quando a gente não tiver uma posição do que é um trabalho em equipe e multidisciplinar, a gente se perde, existe muitas falhas ainda, entendeu? É... na minha visão, a gente precisa ser mais, trabalhar a questão do coletivo dentro da escola com cada profissional e saber que existe um plano de trabalho e cada um tem que dar sua contribuição” (OE 1).

As Supervisoras relataram *sentir falta da especificidade das funções no trabalho em equipe e outra participante falou sobre a especificidade do assistente social e do psicólogo, dificuldade com a falta de comunicação, a falta da equipe completa como fator que dificulta o trabalho, equipe “esfacelada” e acredita que na escola pública é difícil para o assistente social e o psicólogo trabalhar com qualidade*. Sobre essa última fala, a entrevistada explicou que o assistente social, pelas questões com que tem que lidar, pois depende de um sistema e o psicólogo porque só consegue fazer escuta ativa e não outros trabalhos.

As respostas das pedagogas e assistentes sociais, quanto às dificuldades e críticas referentes ao trabalho em equipe, revelaram que trabalhar em equipe requer muito mais do que a simples junção de profissionais de áreas diferentes em uma mesma instituição. Pressupõe um conhecimento sobre o campo (continuamente atualizado), um olhar analítico,

voltado para o que caracteriza uma equipe, como funciona, o que favorece resultados promissores nesse tipo de atuação. Nas falas das orientadoras, por exemplo, percebemos que os desafios e críticas ao trabalho em equipe se apresentam sob dois aspectos: o estrutural e administrativo e, questões próprias ao trabalho em equipe. Nas questões administrativas, refere-se a sobrecarga de trabalho devido à equipe incompleta, número reduzido de equipes e a questão da remuneração que faz com que os profissionais da educação precisem desenvolver atividades em vários contextos educacionais para garantir seu sustento e sobrevivência. Referente aos desafios da própria equipe, perpassa a questão das relações interpessoais, do não compreender e não saber trabalhar em equipe, falta de demarcação das funções dos membros da equipe.

De acordo com Martins e Puente-Palácios (2010), as equipes de trabalho são caracterizadas por possuírem habilidades que se complementam, por terem objetivos em comum, pelo trabalho coletivo, e pela divisão das responsabilidades pelas tarefas realizadas e para o atingir das metas. Já Peduzzi et al. (2020) compreendem o trabalho em equipe interprofissional⁷ como uma forma de trabalho que ocorre no coletivo, caracterizado pela correlação entre intervenções técnicas e interações entre os atores envolvidos, e pressupõe tanto o vínculo entre as diversas áreas profissionais, com o reconhecimento da interdependência entre essas áreas, quanto a complementaridade das ações instrumentais (saber técnico de cada função) e comunicativas (busca de entendimento entre os profissionais). Os atributos e características das equipes, segundo os autores, envolvem objetivos em comum, comunicação e colaboração interprofissional, reconhecimento do trabalho de cada membro da equipe e ações interdependentes.

Partindo desse pressuposto, nas falas das entrevistadas se encontram necessidades da

⁷ De acordo com os autores, ainda não há consenso sobre os elementos-chaves que constituem a equipe e em relação às suas variações, quais sejam: multiprofissionais, interprofissionais, interdisciplinares, multidisciplinar, transdisciplinares. Reiteram que os prefixos multi, inter e trans, na sequência apresentada, revelam o nível de interação, integração e coordenação das disciplinas ou profissão conforme utilizado (Peduzzi et al., 2020).

equipe em delimitar reflexões e ações que a configurem enquanto tal, principalmente por essa condição (de profissionais de áreas diversas trabalharem em escolas) ter sido instituída mediante uma lei municipal e se constituir realidade para estas profissionais. Revelaram carências peculiares ao trabalho que envolve relações sociais, que podem ocorrer em qualquer equipe de trabalho. Também a aspectos específicos ao trabalho da equipe de especialistas na educação, como no caso do contexto pesquisado, e que se relaciona às peculiaridades oriundas das relações, dos objetivos, das demandas, característicos desse espaço de trabalho.

Considera-se que os dois grupos de dificuldades e críticas apresentadas são relevantes para atuação da equipe de especialistas em contexto escolar e demonstram a amplitude do que se refere a trabalhar em equipe. Envolvem aspectos como a compreensão do que é uma equipe, o que favorece ou não esse trabalho, o papel de cada integrante nesse contexto, os impactos das relações interpessoais para o trabalho, o conhecer e demarcar as funções de cada integrante, refletir e analisar sobre as particularidades e demandas de cada contexto de atuação. Desse modo, retomamos aqui a importância de se propor mais investigações sobre a atuação do psicólogo em equipes multiprofissionais no contexto escolar. Reafirma-se que o trabalho do psicólogo escolar na equipe de especialistas pode englobar ações para favorecer as reflexões necessárias ao desenvolvimento da equipe, sobretudo no que compete ao panorama da delimitação das especificidades profissionais, interdependências e relações com o todo e com o objetivo comum à equipe, este último um dos mais mencionados pelos entrevistados. É importante, pensar e discutir com os especialistas sobre como percebem o trabalho em equipe e quais estratégias podem ser utilizadas no enfrentamento dos desafios. A efetividade do trabalho em equipe decorre da satisfação e comprometimento de seus membros, acentuam Puente-Palácios et al. (2011).

Defende-se, tal como Dugnani et al. (2020), Souza et al. (2015), Souza et al. (2011), Souza et al. (2019); Petroni e Souza (2014), Dugnani e Souza (2016), que é no coletivo e pelo

coletivo que os objetivos de uma equipe podem ser atingidos. As relações que se dão nas escolas são entendidas enquanto processo interativo que auxilia a construção da realidade escolar e espaço onde os significados e sentidos são ressignificados, continuamente, configurando a educação como cenário dinâmico e negociado, em que as ações dos diferentes atores do coletivo escolar são formadas tendo como base os valores, crenças e princípios que orientam o dia a dia da escola (Souza, 2022).

Além do mais, o trabalho, enquanto atividade humana que ocorre em contexto social é fonte de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. É importante destacar, como lembra Martins et al. (2020), que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores só ocorre em conexão do sujeito com seu meio social e cultural e das relações materiais e simbólicas desse contexto em que o sujeito está inserido. Portanto, o trabalho do psicólogo voltado para contribuir com o desenvolvimento da equipe pressupõe, primeiramente, reconhecer o contexto social compartilhado como fonte de desenvolvimento.

Segundo os autores, de acordo com Vigotski (2000), o processo de desenvolvimento é constituído por grupos de fenômenos que se complementam, embora diferentes: os meios externos de desenvolvimento cultural - instrumentos e signos – que são ferramentas materiais e simbólicas produtoras das transformações psíquicas como fala, escrita, desenho, dentre outras e as funções específicas (memória, atenção, percepção, pensamento conceitual) que são transformados a partir dos primeiros (Martins et al., 2020). Desta forma, entende-se que no trabalho colaborativo pensado para transformar as dificuldades criticadas e apontadas por seus membros como críticas e dificuldades, pode-se utilizar de suas falas (meio externo de desenvolvimento cultural) para suscitar reflexões sobre sua realidade de trabalhar como membro de uma equipe, favorecer a ressignificação de significados e sentidos e, assim, possam transformar suas percepções e condutas na atuação em equipe (funções específicas),

Outras falas das especialistas se referiram à **atuação no processo de ensino e de**

aprendizagem. No conjunto das(os) assistentes sociais essa menção apareceu na fala de apenas uma participante que se referiu à atuação em conjunto com as especialistas, complementando-se, com foco no aspecto pedagógico: “Então a gente consegue trabalhar juntas, assim se complementando pra em prol do pedagógico que é o principal lá, mas também é... contemplando com a parte social e psicológica, né? da criança que é muito importante” (AS 8).

O grupo das(os) orientadoras(es) destacou aspectos agrupados nessa categoria, ações que a equipe de especialistas desenvolve, com quais atores sociais trabalha e que atitudes adota em prol do processo de ensino e de aprendizagem, quais sejam: *realiza trabalho articulado, ações educativas para auxiliar pais, professores e alunos, desenvolve projetos coletivos, projetos interdisciplinares junto à comunidade, trabalha a relação escola e família, dividem-se para atender às demandas, preparam-se para acolher, trabalhar e participar de todas as ações desenvolvidas pela escola, trabalham temáticas e investem em informações para os alunos, desenvolvem projetos com professores readaptados, zelam pela aprendizagem junto com a gestão, participando do PPP e do convívio com a pedagoga para preservar o ambiente de aprendizagem, discutem as dificuldades nas atribuições, independente da função as especialistas se ajudam no desenvolvimento de projetos e atendimento aos alunos, o objetivo do trabalho da equipe é a garantia do ensino e da aprendizagem dos alunos e a função é “acolher para mudar a conjuntura, os sofrimentos dos alunos (de origem externa) no âmbito escolar”, trabalhar com os recursos de que dispõem.*

Em relação às menções das supervisoras, os dados que compuseram a referida categoria se reportam à divisão das atividades em que ao supervisor caberia o processo de ensino e de aprendizagem e ao assistente social, ao orientador e ao psicólogo escolar caberiam as questões sociais e familiares do estudante. Também, referiram-se ao trabalho em equipe ser um trabalho geral por atuar em todos os aspectos, atuar na organização do trabalho

pedagógico (do planejamento ao trabalho com professores e orientação às famílias), constitui um trabalho importante como facilitador do processo de ensino e de aprendizagem e atua na perspectiva da coordenação do trabalho com professores:

“É um trabalho... plural, não é? Trabalho multifacetado, ou seja, tem multiformas... e por isso que existem vários profissionais nessa equipe, o assistente social, o psicólogo e o pedagogo. Inclusive, o pedagogo com algumas facetas também um pouco diferentes, mas que se complementam. Todas essas partes são de um mesmo é... universo. Que é tratar é... o processo ensino e aprendizagem da melhor forma possível” (SE 7).

O conjunto de relatos revela o quanto é abrangente o trabalho da equipe de especialistas, com ênfase na colaboração no processo de ensino e de aprendizagem. Esse processo foi referido por unanimidade entre os três grupos de profissionais como objetivo da equipe de especialistas. Destacamos que a Lei Nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, que determina a presença de psicólogos e assistentes sociais nas escolas, corrobora com essas menções, posto que no seu Art 1º, inciso 1º, há a referência clara sobre a atuação desses profissionais em equipes multiprofissionais para contribuir com o processo de ensino e de aprendizagem. No inciso 2º há também a menção sobre assistentes sociais e psicólogos atuarem considerando o PPP das redes públicas de ensino e das unidades de trabalho.

Ressaltamos que uma das entrevistadas se referiu a acolher os estudantes e desenvolver ações para minimizar os sofrimentos enfrentados pelos alunos. Sua fala se referia à concepção de que é necessário fazer algo para o aluno isoladamente. No entanto, não mencionou as transformações necessárias e possíveis que a escola poderia realizar para ajudar os sujeitos a enfrentarem suas dificuldades. Já o PPP é um importante instrumento que pode conferir ao coletivo escolar atender à promoção de uma educação emancipadora, comprometida ética e politicamente com os sujeitos, desde que construído coletivamente,

ouvindo as vozes que ecoam nos espaços escolares, como pressupõem as orientações legais para esse intuito. Dugnani et al. (2020) o compreendem como documento que contém em seus objetivos eleitos como prioritários por toda a comunidade escolar para o ensino, e por meio do qual, pode-se rever os objetivos impostos que se distanciam das verdadeiras necessidades dos contextos em que se encontram.

A quantidade de ações e atores envolvidos para promover o processo de ensino e de aprendizagem relatado pelas especialistas sinaliza, também, a relevância dessa equipe para o contexto escolar e para o atendimento dos objetivos que lhe são direcionados, questão referida em parte das entrevistas. Segundo Souza e Yannoulas (2016), é necessário divulgar a importância das equipes multidisciplinares na escola e assinalar sua relevância por meio de um trabalho que seja preventivo e de proteção aos estudantes.

Vale destacar que parte dos supervisores mencionaram que aos orientadores, assistentes sociais e psicólogos caberia se concentrar nas questões sociais e familiares, o que pode indicar uma visão fragmentada do trabalho em equipe. Isto porque engloba o trabalho desses profissionais, comprometer-se com todo o processo educacional, atuar em diversos espaços e com diferentes atores dentro da instituição. Entende-se que cabe à equipe trabalhar para esclarecer e conscientizar o coletivo escolar sobre suas funções diante do processo, e elaborar em conjunto as delimitações de funções e ações a serem implementadas no PPP. A falta de uma clara compreensão de que o psicólogo pode contribuir com o processo de ensino e de aprendizagem para além das questões familiares e comportamentais individuais dos estudantes, impossibilita que muitas ações empreendedoras desse processo sejam efetivadas.

As entrevistadas ainda se referiram ao desenvolvimento de atividades variadas e direcionadas a diversos atores escolares, por meio de divisão de tarefas, planejamento e organização das ações. Reitera-se a relevância da parceria entre psicólogos e professores (Oliveira, 2018; Oliveira et al., 2020), e que derivamos para psicólogos e demais especialistas,

enquanto modo de relação e experiência promissora para atuação profissional no sentido de potencializar processos de desenvolvimento e de aprendizagem dos estudantes e, ainda, relevante para a criação de espaços de reflexão entre os educadores.

No que se refere aos relatos sobre as **características do trabalho em equipe**, para as(os) assistentes sociais, o trabalho da equipe é fundamental por *descobrir o potencial dos alunos e orientá-los, pelo apoio prestado à comunidade, por ser um trabalho coletivo e engajado; por ter um objetivo em comum e porque trabalham em equipe; por combinarem ações; ter visões diferentes, o que consideram bom; por cada profissional trabalhar na sua área; e por dividir o trabalho de acordo com as especificidades*. Ainda destacaram que o fato de trabalharem com a equipe completa, considerado de fundamental importância, *há colaboração, compromisso, detectam problemas que envolvem alunos, encaminham para os demais membros da equipe dependendo do caso, orientam os indivíduos e por descobrir o potencial dos alunos*.

Ilustram essas verbalizações excertos como: “... eu vejo esse compromisso essa... essa interação no sentido de nos né, colaborarmos as áreas colaborarem entre si né, é... colocarem suas contribuições de forma que também não se invada o espaço do outro, né” (AS1), então a gente vai dividindo os trabalhos de acordo com as especificidades, né? de cada profissional, mas a gente trabalha mesmo, tenta mesmo trabalhar em conjunto” (AS 6). A gente tenta trabalhar o máximo sem ter a, a exclusão, é cada um na sua área, né? a gente tem o privilégio de ter as quatro especialistas. Nossa equipe é completa” (AS 8).

Já as(os) orientadoras(es) pontuaram as seguintes características do trabalho em equipe: *trabalho multiprofissional, interdisciplinar e coletivo; reúnem-se enquanto equipe de especialistas; resolvem os problemas coletivamente; dialogam com todos os membros da comunidade escolar; é equipe atuante, unida, e compreendem enquanto equipe; estão sempre de acordo para comungar das mesmas informações; são profissionais competentes e*

envolvidos; um complementa o trabalho do outro; trabalham em parceria; têm funções específicas, mas se unem para o trabalho fluir; o saber sobre as funções facilita o trabalho em equipe; os membros são envolvidos, qualificados e transmitem confiança no trabalho.

O grupo das supervisoras destacou como características: *trabalho voltado para a coordenação geral da escola; a tentativa que fazem de trabalhar como equipe; trabalho plural e multifacetado; possui várias partes de um mesmo universo; cada membro tem sua especificidade; equipe unida e engajada; trabalho integrado; as situações que surgem na escola são discutidas e resolvidas em equipe; definem coletivamente os planos para cada ação; dependendo da atividade cada especialista aprofunda ou não suas ações; há bom relacionamento e o trabalho flui; ajudam-se mutuamente; a equipe é importante para ajudar no projeto pedagógico da escola e no desenvolvimento do trabalho.*

Os relatos das profissionais sobre a atuação da equipe de especialistas demonstraram uma percepção positiva em relação à importância da equipe, às ações diante das demandas e objetivos e à forma como as realizam, e os resultados do trabalho que realizam. É importante lembrar que as crenças que os sujeitos possuem podem influenciar sua forma de agir e de se comportar na equipe (Martins & Puente-Palácios, 2010). Martins e Puente-Palácios (2010) pontuam que a finalidade das equipes de trabalho é a efetividade na organização e que seus resultados concretos contribuem para que os objetivos sejam alcançados.

Merece ainda consideração uma das falas das entrevistadas sobre ser bom o fato de a equipe ter visões diferentes. A diversidade de opiniões e visões é um fato nas relações sociais e é imprescindível que se reflita sobre a importância dos diversos saberes para a efetividade do trabalho em equipe. E, justamente, pela interação nesse contexto, as contradições e tensões irão constituir a relação dos sujeitos nesse contexto. No ambiente escolar, a diversidade de visões dos profissionais colabora para que o trabalho seja promissor, mas também origina embates. A falta de compartilhamento sobre os diversos papéis dos atores escolares incluindo

o da escola não favorece aos profissionais a clareza necessária para que estes reconheçam suas especificidades diante desse processo (Gomes & Souza, 2015).

As vivências de situações que permitam reflexões, expressão dos participantes sobre as diversidades de concepções e ideias, de formas de atuar e pensar permitem que objetivos em comum sejam partilhados e a equipe fortalecida (Dugnani et al., 2020). Quanto mais forem as relações dialógicas mais integradas serão as ações da equipe, do contrário, mais fragmentada será a dinâmica entre estas (Peduzzi et al., 2020).

Entende-se que cabe ao psicólogo escolar mediar as relações entre os especialistas, e fomentar reflexões sobre como suas ações podem cooperar “para mobilização/desmobilização dos modos coletivos de relações na escola”, e sobre como sua forma de gerir pode contribuir para o estabelecimento de relações cooperativas e de apoio mútuo (Dugnani et al., 2020, p. 141).

Eixo Geral 02: Concepções das Especialistas sobre a Atuação do Psicólogo Escolar

O segundo eixo geral se refere ao questionamento realizado sobre as percepções destes profissionais em relação ao trabalho dos psicólogos no contexto escolar, que difere das suas ações enquanto assistentes sociais e pedagogas(os). Os dados coletados foram agrupados em duas categorias: **aspectos gerais do trabalho do psicólogo** e **ações específicas do psicólogo** (com famílias, alunos e professores, e no processo de ensino e de aprendizagem).

Em **aspectos gerais do trabalho do psicólogo**, destacaram-se as falas das especialistas (assistentes sociais e pedagogos), que retrataram suas percepções sobre as ações, sobre as demandas de atuação, e sobre as condutas que os psicólogos escolares deveriam adotar. Assim, para as(os) assistentes sociais os referidos psicólogos *realizam encaminhamentos, entrevistas, escuta qualificada, atendimentos, investigação; atuam em questões da área emocional, de dificuldades de aprendizagem, questões de sentimentos, de indisciplina, de dislexia, de depressão, possuem forma específica de atuar e usam técnicas*

para descobrir problemas, não fazem diagnóstico, investigam e fazem um estudo aprofundado.

As(os) orientadoras(es) pontuaram questões como a escuta, orientação, encaminhamentos, atendimento e atendimento individual; trabalham a questão emocional, de saúde mental, o lado comportamental, questões psicológicas, de relações interpessoais, cognitivas, psicomotora, de autoestima, identificam déficits de aprendizagem ou situações passíveis de intervenção médica, têm formação em criança e adolescente e conhecimento técnico das necessidades socioemocionais de crianças e jovens.

Já nas falas das supervisoras, verificou-se: faz escuta, observações, atendimento, encaminhamento, assessoria, assistência, aconselhamento; atua nas relações de trabalho, relações entre as pessoas, no comportamento, nas questões emocionais, psicológicas, social, nos aspectos subjetivos e psicológicos das crianças, não dá respostas imediatas, diz que não é psicólogo clínico, tem trabalho voltado para atitudes. O Quadro 5 exemplifica algumas das falas das(os) entrevistadas(os).

Quadro 5 - Ações Gerais do Trabalho do Psicólogo Escolar na Concepção dos assistentes Sociais, Orientadores e Supervisores:

Participantes	Ações Gerais do Trabalho do Psicólogo Escolar
Assistente Sociais	<p><i>“(...) quando surge algum caso que eu vejo na área emocional, na área psicológica eu sempre encaminho para a psicóloga, assim como, a parte mais pedagógica, mais cognitiva eu passo para as pedagogas” (AS2);</i></p> <p><i>“... eu acho que tem a questão da escuta, né? ... ele tem mais percepção de ver com mais profundidade a questão do sentimento,... fazer essa escuta qualificada” (AS5);</i></p> <p><i>“(...) então ela vai fazer uma entrevista com aquele aluno, num é? que tá apresentando um comportamento diferente dos demais” (AS6)</i></p>
Orientadoras(es)	<p><i>“é um trabalho muito importante, como também, é... eles fazem um trabalho além de fazer esses atendimentos aos alunos, faz todo um estudo, análise deles pra um encaminhamento né, necessário, as vezes para uma triagem” (SE 3);</i></p> <p><i>“Sim, dessa... da... da questão da relação, da relação do... da relação do aluno com a família, nessa questão das dificuldades de aprendizagem, né? Da questão de... até emocional, se o aluno não tá bem, né? O que é que tá acontecendo em casa, então essa... essa... esse lado, né?” (SE 5)</i></p>

Supervisores	<p>“Sim. Que é as questões de trabalhar saúde mental, né? Trabalhar as emoções dos estudantes, numa perspectiva mais psicológica mesmo e aí eu acredito que contribui bastante para complementar as visões dos outros especialistas” (OE 6);</p> <p>“(…) ela é... ela tem formação em criança e adolescente, e ela trata muito dessa que... dessa questão... deu... do... do resgate da criança, é... da questão psicomotora, da questão... da questão cognitiva, e ela trabalha muito em... em função disso aí. É... ela resgatando a autoestima dos alunos” (OE 9).</p>
---------------------	---

Como se pode observar no que fora pontuado das falas e nos excertos do Quadro 5, no relato das ações gerais do psicólogo e atitudes atribuídas à prática dos psicólogos pelos especialistas (assistentes sociais e pedagogos), destacam-se tanto características de uma atuação mais voltada para o modelo clínico (atender, encaminhar, dentre outros), quanto de uma prática contemporânea, fruto da gradativa apropriação de uma concepção crítica e contra-hegemônica de atuação em psicologia escolar (consideram os aspectos emocionais, sociais, psicológicos nas questões subjetivas da criança, realiza assessoria, atua nas relações entre as pessoas, outros), embora que mais timidamente citadas. Também foi mencionado o conhecimento teórico e metodológico do profissional de psicologia para fundamentar sua prática voltado para a formação dos estudantes. Moreira e Guzzo (2014, p. 42) acentuam que o movimento de ir na contracorrente de uma atuação hegemônica é árduo e ocorre cotidianamente. Tal aspecto demonstra que a consolidação de um novo paradigma ocorre a partir de um processo histórico e que impele os psicólogos “à permanência diária na área, à organização profissional, o confronto aos desafios e o planejamento coletivo”.

Destarte, pensamos que conhecer as percepções da equipe sobre a atuação do psicólogo, assim como, de toda comunidade escolar, é o primeiro passo para o psicólogo que pretende atuar numa perspectiva crítica da psicologia e contribuir com as transformações necessárias à escola, para que possa planejar ações em busca de romper com práticas dominantes e concepções cristalizadas. Para tanto, esse profissional deve estar consciente e seguro de seu papel e das possibilidades de atuação já amplamente discutidas pela literatura da Psicologia Escolar e Educacional. Como afirmam Moreira e Guzzo (2014):

“As escolas ainda esperam o modelo remediativo de psicologia que diagnostica e cura e as políticas públicas revelam cisões e lacunas importantes que não asseguram o espaço e não esclarecem a função do psicólogo escolar. Assim, a lacuna entre o que é esperado e a ausência de uma política clara favorecem movimentos de resistência por parte dos professores e demais membros das equipes educativas e dificulta a elaboração e execução de propostas efetivas por parte dos profissionais que se dedicam ao contexto das escolas”. (p. 43).

As entrevistadas também mencionaram **ações específicas do psicólogo**, que retratam as ações do psicólogo escolar que se diferenciam das suas, mas realizadas especificamente *com famílias, alunos e professores, no processo de ensino e de aprendizagem, e como membro da equipe*. Dessa forma, encontrou-se nas menções das(os) assistentes sociais as ações do psicólogo *com famílias, alunos, professoras*, quais sejam: *atender a alunos, atender e orientar as famílias, receber as demandas que vêm das mães*. Nas verbalizações das(os) orientadoras(es) emergiram: *trabalhar as emoções com os estudantes, realizar escuta com a família e entre o aluno e a mãe; articular, mediar e encaminhar a relação escola-família, apoio aos profissionais, professores e alunos, orientar famílias, apresentar o problema à família e encaminhar, estabelecer contato com a família, trabalhar com alunos e professores, alunos e família, trabalhar mais com o aluno, escuta ao aluno e ouvir e direcionar junto à escola, familiares e instituições, os que apresentam dificuldades pedagógicas por interferência dos aspectos socioemocionais*. E, nas falas das supervisoras, destacaram-se: *o trabalho de escuta com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, de ajuda a alunos com problemas emocionais que interferem na aprendizagem, escuta das famílias e atuar com crianças, jovens e adultos* (Educação de Jovens e Adultos -EJA).

Em relação às ações do psicólogo *no processo de ensino e de aprendizagem*, foram selecionadas as falas que se reportavam à atuação destes profissionais mediante esse processo.

Assim, no grupo das assistentes sociais emergiu a menção de que este profissional desenvolve ações que têm como foco tanto o comportamento quanto ao que interfere no processo de ensino e de aprendizagem e no desenvolvimento de crianças, adolescentes e adultos (EJA). Já no grupo das(os) orientadoras(es) não apareceram menções específicas ao processo de ensino e de aprendizagem, e emergiu apenas para esse grupo, ações do psicólogo *como membro da equipe*, em que foi mencionado o trabalho articulado com a equipe, trabalho que melhora a visão das(os) demais especialistas; nos encaminhamentos realizados o psicólogo contempla a percepção e o parecer de toda a equipe, assim como da professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e realiza a mediação para que a(o) orientadora(or) possa desenvolver suas atividades diante de determinada situação.

Como já discutido anteriormente, percebe-se que os relatos das especialistas denotam alternância entre uma prática que revela ações características do período anterior a crítica à psicologia hegemônica na escola, e outras que coadunam com as discussões atuais no interior da Psicologia Escolar, sobre considerar o sujeito em sua totalidade, promover e acompanhar o desenvolvimento, e assessorar o processo de ensino e de aprendizagem. Mesmo assim, a maior parte das ações dos psicólogos descritas nos relatos dos especialistas entrevistados pode indicar uma configuração que não reconhece as possibilidades e potencialidades de atuação do psicólogo escolar, conforme preconiza a literatura e pesquisas desse campo.

As falas das especialistas sobre a escuta, encaminhar, investigar, identificar, diante de problemas emocionais, comportamentais, e o foco em estudantes, famílias e professores, embora façam parte do rol de ações do psicólogo escolar indicam, em parte, convicções cristalizadas sobre queixas formuladas no interior da escola pelos entrevistados, pois em seu contexto remetem à concepção de que o problema que os estudantes enfrentam está centrado nele, cabendo ao psicólogo investigar e encaminhar para tratar em detrimento de considerar que as situações demandadas possuem fatores multideterminantes em sua causa. O

encaminhamento de uma criança (estudante) realizado pela escola traz em si um diagnóstico produzido no interior desse espaço (Dazzani et al., 2014).

No entanto, como mais discutido na atualidade, outras questões atravessam o processo de ensino e de aprendizagem para além das questões individuais, familiares, econômicas e sociais. Santos et al. (2020) se referem a elementos que fazem parte da escolarização e que estão relacionadas às dificuldades no processo de ensino e de aprendizagem que se constituem como desafios à atuação de psicólogos escolares, quais sejam: práticas escolares, a cultura escolar, as concepções e execução das políticas públicas educacionais, a formação e as condições de trabalho dos educadores, dentre outras.

Por outro lado, embora muitas ações diferentes das anteriormente citadas e que envolvem o trabalho coletivo, a reflexão sobre a escola, suas práticas e concepções venham ocorrendo, ainda é esperado pelos profissionais da educação em geral, que o psicólogo apenas realize diagnósticos e encaminhe para tratamento, como se a escola nada pudesse fazer para favorecer o processo de aprendizagem dos estudantes. Não desconhece-se o fato de que, em alguns casos, são necessários encaminhamentos, mas o que defendemos é que a escola não pode ficar refém de um acompanhamento externo para poder atuar. Além do mais, o papel do psicólogo escolar precisa ser mais bem difundido dentro desse contexto, contemplando toda a gama de possibilidades que perpassam seu trabalho na educação.

Para que haja mudanças nas percepções contrárias à literatura da área da Psicologia Escolar e Educacional, reafirma-se a necessária criação de espaços de diálogo e reflexão com o coletivo escolar, mas sobretudo com a própria equipe da qual o psicólogo é membro, para que nestes espaços sejam discutidas, dentre tantas outras pautas necessárias, as percepções de seus membros e suas expectativas em relação à atuação do psicólogo escolar. Para Moreira e Guzzo (2016), “é preciso esclarecer as nuances da teoria e da prática que temos anunciado como alternativa, enfatizando a conduta metodológica que a fundamenta e que deve ser

expressa por meio de ações coerentes dentro da escola. Isto porque uma prática que não diga da teoria, acaba por propagar as teorias dominantes” (p. 44).

No mais, pontua-se que os profissionais de psicologia que atuam em escolas precisam também refletir sobre os reflexos de suas ações nas percepções e expectativas da equipe. Lembramos que para a Psicologia Histórico-Cultural, é na relação social que o sujeito constitui e é constituído e, nesse processo dialético, aprende e se desenvolve. Observa-se também que as percepções sobre a atuação em equipe foram minimamente mencionadas, aparecendo apenas nos relatos dos orientadores. Mesmo assim, são falas que demonstram ampliação das percepções desse grupo de profissionais da equipe, visto que foi apontado que o psicólogo desenvolve um trabalho articulado com a equipe, contribui para melhorar a visão dos especialistas, considera o parecer de toda a equipe e realiza mediação em situações vivenciadas que favorecem a atuação dos demais profissionais da equipe.

No entanto, corrobora-se com Cavalcante e Aquino (2019), quando se referem ao potencial de ação do psicólogo escolar, principalmente na potencialização dos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento, que advêm de práticas preventivas e intencionalmente planejadas, direcionadas para todos os sujeitos do coletivo escolar, inclusive para o próprio psicólogo. Dentre estas práticas, estão as mediações efetivas, espaços e processos de reflexão, conscientização, ressignificação de papéis e práticas de todos os que compõem a comunidade escolar e contribuição para o desenvolvimento de competências para estes atores escolares (Marinho-Araújo, 2016).

Eixo Geral 03: Contribuições do Psicólogo Escolar para a Equipe de Especialistas

O presente eixo foi derivado das percepções das especialistas sobre a colaboração da prática do psicólogo escolar para a equipe. As falas das participantes remeteram à **contribuição da atuação do psicólogo para a equipe, para a aprendizagem, para os atores escolares, e especificidades e aspectos necessários para a atuação do psicólogo**

escolar.

Na **contribuição da atuação do psicólogo para a equipe**, as participantes destacaram ações do psicólogo que contribuem para o trabalho da equipe. Ressalta-se que a equipe aqui citada pelas entrevistadas não se referia apenas à equipe de especialistas, mas à equipe incluindo professores em alguns casos, embora na pergunta geradora tenha sido especificada, para as participantes, a equipe de especialistas. Dos relatos das(os) assistentes sociais, as contribuições mencionadas foram: *discutir as relações interpessoais de estudantes, famílias e colegas da equipe, promover reflexões para amadurecimento do processo colaborativo da equipe, reflexões sobre o autocuidado, saúde dos profissionais (durante a pandemia), ajuda com o conhecimento da psicologia e traz o que é próprio dessa área do conhecimento para ajudar na autorreflexão da equipe, pensa as pautas das reuniões com a equipe e se faz presente nas reuniões de planejamento tentando se inserir no pedagógico.*

As(os) orientadoras(es) falaram que a contribuição dos psicólogos se refere a *ser pilar para o trabalho dos aspectos emocionais com a equipe, contribui trazendo a psicologia e informações para a equipe, desenvolve projetos com a equipe e atrela elementos à equipe que as outras funções precisam.* No grupo das supervisoras foi encontrada referência à contribuição das ações da psicóloga na equipe na fala de uma participante que se referiu ao desenvolvimento de projetos junto à equipe.

Já nas **contribuições do psicólogo para a aprendizagem**, destacam as menções que se referem às contribuições do psicólogo escolar para a aprendizagem e que para as assistentes sociais foram: *importante atuação nos diagnósticos das questões emocionais que interferem na aprendizagem, analisar o cognitivo do aluno, as questões das deficiências de aprendizagem, dar suporte aos professores sobre como lidar com alunos e com a indisciplina, saber trabalhar com a família e encaminhar para a rede (rede de proteção às crianças e adolescentes), trabalhar detalhadamente as questões subjetivas, fazer escuta qualificada,*

saber trabalhar com a família e com as crianças, com questões da saúde mental, realizar oficinas sobre emoções, atuar nas demandas da escola (familiares, psicológicas e sociais), detectar problemas e encaminhar para diagnóstico mais aprofundado, fazer relatórios.

Para as(os) orientadoras(es), as(os) psicólogas(os) escolares contribuem porque *trabalham com mediação de conflitos e estes interferem na aprendizagem, trabalham nos projetos educativos, nos projetos da escola, na educação, estão presentes em todo o trabalho desenvolvido na escola, realizam avaliação necessária para que a aprendizagem ocorra satisfatoriamente, trabalham na sala de aula, fazem oficinas, facilitam o trabalho pedagógico sistematizado da equipe, pois, favorecem o conhecimento do aluno a partir do diagnóstico que realiza.*

No grupo das supervisoras, as contribuições mencionadas para aprendizagem foram: *porque o psicólogo realiza dinâmicas nos planejamentos, trabalha as relações interpessoais, faz acolhida e vivência, contribui na parte emocional, em momentos coletivos revela o que o aluno tinha, faz relatório para encaminhamento, pelo olhar que o psicólogo tem para o aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem, trabalha em diversas campanhas (bullying, violência, outras), porque identifica as causas dos problemas em sala de aula, orienta professores junto à tomada de decisão nas escolhas pedagógicas, consegue perceber quando a aprendizagem da criança acontece de forma diferente, pelo olhar apurado para a relação da criança com a escola, com os funcionários e com o que a criança traz de casa.*

Nesse eixo geral, encontra-se ainda em dois grupos de entrevistadas, orientadoras(es) e assistentes sociais, menções sobre as **contribuições da atuação do psicólogo para os atores escolares** (alunos, professores, famílias e funcionários), que tratam das percepções deste grupo sobre as contribuições do psicólogo escolar, que podem favorecer o trabalho da equipe, porém ações voltadas para estes atores sociais. No grupo das(os) orientadoras(es) as(os) participantes mencionaram que estas contribuições acontecem *porque o diagnóstico do*

psicólogo permite compreender o perfil do estudante em relação aos aspectos socioemocionais, pelo trabalho com aluno em relação ao comportamento socioemocional, porque os psicólogos precisam ver o lado emocional dos professores, alunos e funcionários, quando se debruça em situações do cotidiano como para estudantes com comportamento, que precisam do olhar diferenciado, quando realiza escuta ativa, quando orienta os profissionais diante das situações, por fazer elo entre família-escola nas questões socioemocionais, porque favorece o apoio com a família, porque observa o aluno e desenvolve trabalho com ele e com a turma, porque famílias e professores endereçam queixas para a psicóloga investigar; e por não ficar só no birô, vai até à casa da família.

Já as supervisoras pontuaram como contribuições para a equipe o trabalho do psicólogo que se destina *ao atendimento com o aluno, atuação nas questões aluno e professor, o desenvolvimento junto com a equipe de oficinas com alunos e famílias, o fato de o psicólogo dar subsídios à escola e ajudar a família, e atuação do psicólogo nas questões de desigualdades que entram na escola e o psicólogo adentra essas questões e compreende como se dá isso no meio da família, contribuindo e acionando outros setores.*

Do exposto, compreende-se que para os assistentes sociais e orientadores, as contribuições dos psicólogos são mais abrangentes e se caracterizam pelo envolvimento nas várias nuances do processo de ensino e de aprendizagem, reflexões, trabalho coletivo, participação em várias atividades, espaços e momentos da escola; portanto, uma atuação que se caracteriza ora como tradicional ora como emergente (Martinez, 2010), também em alguns momentos característica de uma intervenção institucional, crítica e preventiva (Marinho-Araújo, 2014; 2016), e em outros apresentam aspectos de uma abordagem hegemônica, em detrimento do grupo das supervisoras que só focaliza a ação do psicólogo no estudante, na família, para avaliar, diagnosticar e tratar os primeiros.

Essa característica de diferenças nas percepções de determinados grupos de membro

das equipes já vem sendo delineada na pesquisa e foi sinalizada pelas psicólogas e orientadoras que participaram da pesquisa, quando verbalizaram a separação entre a equipe (grupo das assistentes sociais e orientadoras e o grupo das supervisoras), a parceria na execução das atividades predominantemente com o grupo das assistentes sociais e, mais esporadicamente, apenas com orientadores, a dificuldade de compreensão da função do psicólogo escolar e o esperar desses profissionais uma prática mais voltada para a clínica.

Outro ponto que merece destaque é que ao se referirem à equipe, não especificam exatamente a equipe de especialistas. Muitas vezes, estão se reportando à equipe de professores. Evidentemente, esta equipe tem lugar na importância no contexto educacional, mas a equipe de especialistas também precisa ser vista dentro desse espaço, não apenas como executora, *equipe pensante*, equipe coordenadora, mas também com propósito de desenvolvimento de si enquanto equipe.

Estes fatos nos levam a entender que, embora as questões alvo das contribuições elucidadas pelas especialistas sejam coerentes com a realidade escolar e as especificidades de cada membro da equipe devam ser observadas, não podemos lidar com partes das demandas sem observar o conjunto, da mesma forma que no espaço escolar as ações dos educadores requerem articulação das diferentes funções, objetivo da presença de uma equipe técnica na escola. Portanto, defendemos o aprofundamento das reflexões sobre a atuação do psicólogo escolar como membro de uma equipe e sobre as colaborações que podem ser efetivadas por meio deste profissional para a própria equipe e para o coletivo escolar.

Como nos dizem Dias e Guzzo (2018) sobre a defesa de psicólogos na escola, profissionais críticos e que façam uma leitura da realidade compreendendo a totalidade dos fenômenos que a constituem, ainda que adotem práticas que almejem o desenvolvimento e o fortalecimento dos sujeitos para atuarem crítica e ativamente na transformação de sua história, é o que se objetiva. Mas, para lidar com a sociedade, suas contradições e entraves, as autoras

defendem a corresponsabilidade, discussão e reflexão no interior da escola para que os atores escolares se deem conta da relevância do trabalho multidisciplinar e coletivo. E, uma vez, conscientes das contradições que se apresentam na realidade, a expectativa é a de fortalecimento mútuo dos sujeitos, para que somando esforços contribuam com uma educação coerente com as necessidades dos atores escolares, sendo que “o diálogo coletivo aparece como uma fonte de superação de barreiras cristalizadas e práticas naturalizadas” (Dias & Guzzo, 2018, p. 15).

Em **especificidades e aspectos que são imperativos na atuação do psicólogo escolar**, detalha-se, inicialmente, as especificidades e depois os aspectos considerados essenciais à prática do psicólogo, na perspectiva dos assistentes sociais e pedagogos. Foram pontuados como **especificidades da atuação do psicólogo** relatos que apareceram apenas no grupos dos pedagogos. As falas das(os) orientadoras(es) fundamentam a contribuição por particularidades da função do psicólogo em sua atuação na escola, como segue: *contribuem pois não trabalham a parte clínica, por trabalharem o emocional e as relações interpessoais, porque têm conhecimento técnico, pela formação específica que possuem vão ter olhar diferenciado, por virem preencher uma lacuna na educação (a escola precisava desse profissional para compreender dificuldades e as situações ocorridas), realizam avaliações, possuem percepção específica que embasa as decisões cientificamente, realizam investigações durante todo o ano, pelo trabalho voltado para conflitos e mediação, favorecem a escuta, esclarecem as questões à luz da psicologia. Já nas menções das supervisoras, as contribuições do psicólogo, foram justificadas pelos encaminhamentos que realiza, pelo olhar mais apurado, por ler nas entrelinhas, pelo trabalho que acontece aos poucos e que não é imediato.*

Por fim, emergiram nos relatos aspectos que se configuraram como **necessários para a atuação do psicólogo**, oriundos da fala das supervisoras quando se reportam a questões

decisivas ao trabalho do psicólogo escolar. Portanto, consideraram importante o trabalho do psicólogo escolar junto com a equipe em trabalho multiprofissional, que falta o psicólogo defender suas especificidades e se aprofundar mais em apresentar suas especificidades, pois, no trabalho multiprofissional está tudo muito misturado, há a dificuldade em apresentar as especificidades, a necessidade de realizar atividades diferentes, ressaltam a importância desse profissional, principalmente durante a pandemia. As falas a seguir demonstram suas concepções:

“Ah, o psicólogo não faz nada” mas é porque o trabalho do psicólogo é um trabalho como se fosse assim, formiguinha. Ele vai... não é uma coisa imediata. Muitas vezes as pessoas querem a resposta imediata. ‘Conversa com esse aluno, que ele tá assim, assim assim.’ ai o psicólogo vai, conversa e às vezes as pessoas esperam que o aluno mude de um dia pro outro, e isso não é assim. E existe essa compreensão, né? Que às vezes... não existe, não acontece. Mas eu... eu percebo assim. O papel do psicólogo é muito importante (SE 6). Agora acho que eles que tem que buscar, já que é da área deles, eles se aprofundar mais em se... e se fazer valer na sua área, né? Se fazer valer assim, se apresentarem na sua especificidade. Mas geralmente fica tudo misturado mesmo (SE 9); São os professores... mas... realmente, eu acho que o psicólogo... como os demais, como o assistente social... deveria primar mais por essa sua área. Mas é gera... geralmente é tudo misturado, não tem muita separação não. Mas isso também não impede que puxe, né? Sua área, né?” (SE 9).

Os relatos acima expressam a compreensão da importância do psicólogo na escola pelas contribuições específicas que podem somar ao trabalho coletivo. A presença da diversidade de atores escolares em suas mais diversas funções não é garantia de que a coletividade seja constituída, posto que a coletividade é um processo histórico (Andrada et al., 2019). As autoras retomam Lane (1989) para referendar a concepção de que é necessário

compreender o processo grupal de constituição da equipe, desvelando os condicionamentos históricos e materiais que perpassaram esse processo.

6.3 Resultado das Entrevistas Reflexivas

As entrevistas reflexivas tiveram como propósito conhecer e discutir mais detalhadamente a atuação das psicólogas como membro de uma equipe de especialistas, instigando reflexões sobre concepções e ações com intuito de colaborar com o trabalho desta equipe nas atividades direcionadas para o coletivo escolar e para uma atuação que contribua também com o desenvolvimento da própria equipe de especialistas. Esse recurso teve como objetivo explorar de forma dialogada e reflexiva as ações desenvolvidas pelas psicólogas nas escolas como membro da equipe. Observou-se por meio das entrevistas semiestruturadas que a equipe de especialistas não foi mencionada pelas psicólogas como setor que, tendo um papel fundamental na organização, planejamento e execução de ações pedagógicas com diversos setores da escola, também precisa ser trabalhada para atender às demandas que lhe são endereçadas.

As Entrevistas Reflexivas (Szymansky, 2004; 2018) foram organizadas em três encontros reflexivos (Apêndice F), para abordar de forma mais dialogada o papel do psicólogo escolar na equipe de especialistas e as ações que o psicólogo escolar pode realizar enquanto membro de uma equipe. Portanto, apresenta-se abaixo um quadro com as categorias que foram elaboradas por meio da análise das falas das psicólogas entrevistadas. Ressalta-se que as informações levantadas foram agrupadas considerando os roteiros e objetivos elaborados para cada encontro, a similaridade semântica e de conteúdo presente nos relatos das entrevistadas. A síntese de eixos e categorias se encontra no Quadro 6.

Quadro 6 - Eixos e Categorias das Entrevistas Reflexivas

Eixos gerais	Categorias
Eixo 01: Características do trabalho em equipe de especialistas	<ul style="list-style-type: none">✓ Objetivos da atuação em equipe;✓ Funções e ações específicas de cada profissional;✓ Momentos e atividades compartilhadas pela equipe.

<p>Eixo 02: O psicólogo na atuação como membro da equipe de especialistas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ações em equipe que colaboram com o coletivo escolar; ✓ Ações de psicólogos que podem ser realizadas para contribuir com a equipe, ✓ Ações de psicólogos promotoras do desenvolvimento e da aprendizagem.
<p>Eixo 03: Reflexões sobre o trabalho em equipe multiprofissional</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Queixas, desafios e características do trabalho em equipe; ✓ Papel do psicólogo na atuação como membro de uma equipe; ✓ Encontros reflexivos.

Eixo 01: Características do Trabalho em Equipe de Especialistas

Do exposto no Quadro 6, as informações, oriundas das falas das psicólogas entrevistadas nos encontros reflexivos, foram organizadas em três categorias: **objetivos da atuação em equipe, funções e ações específicas de cada profissional e momentos compartilhados pela equipe.**

A categoria **objetivo da atuação em equipe** versa sobre o intuito a ser atingido pelo trabalho multiprofissional. As psicólogas entrevistadas destacaram o intuito da equipe na perspectiva do que precisa ser trabalhado e para quem devem desenvolver suas ações: *a aprendizagem do aluno, facilitar o ensino-aprendizagem, contribuir para o desenvolvimento, crescimento dos alunos, para uma formação cidadã e buscar colaborar para o bem-estar da comunidade* (alunos, professores e funcionários). Para atingir esses objetivos foi elencado que cada membro da equipe de especialistas desenvolve ações específicas a suas funções, trabalham com sujeitos específicos da comunidade e tem suas responsabilidades.

“(…) Pra poder a gente tá facilitando o ponto comum que seria, é... a questão da construção do conhecimento desses meninos e meninas. Despertar neles é... projetos de vida, facilitar o ensino-aprendizagem, facilitar a... a questão da... da... da vivência

de valores...“Então eu acho que... o ponto em comum é esse, é chegar é... cada qual dentro das sua função específica ir contemplando alunos, equipe, professores, é... famílias, da... todos... e chegar a toda a comunidade escolar e fazer com que essas pessoas se sintam bem dentro da escola, os professores venham pra dar aula... apesar de todo o estresse, de toda a dificuldade socioeconômica também, né?” (P1);

“Então o trabalho de cada uma está pautado nesse objetivo, que é a aprendizagem do aluno, que é o desenvolvimento do aluno, que é a formação do aluno enquanto cidadão, então eu acho que esse é o principal ponto de interseção dentre todas as funções, cada um contribuindo de uma forma diferente, mas que o objetivo comum entre todos é esse aí, né?” (P2);

“Um ponto comum é sempre estar, vamo dizer assim, buscando essa sintonia, num é? Entre entre a equipe... num é? Escolar. O bem-estar escolar, de alunos, de professores, funcionários. Outra questão que a gente é... vamo dizer assim, considera bastante importante, isso é um ponto comum bem presente...” (P3).

Uma das participantes trouxe ainda o objetivo da equipe sob o ponto de vista das ações a serem realizadas e atitudes. Elegeu o *planejamento de atividades do dia a dia* e a *busca de sintonia e parceria*, como pontos a serem alcançados pela equipe, como ilustram os trechos a seguir: “... eu acredito que o próprio... um dos pontos comuns é essa... vamos dizer assim, dentro do trabalho de cada especialista, ter essa... vamos dizer assim, essa necessidade do planejamento. De planejar... as ações, num é? Então é um ponto comum” (P3) e “Outra questão que a gente é... vamo dizer assim, considera bastante importante, isso é um ponto comum bem presente... é tentar sempre ter essa sintonia com a direção, sabe? Porque a direção ele é um segmento... que pelo próprio nome já diz, dirige” (P3).

Pensamos que duas questões merecem destaque nas falas acima: primeiro, saber que no trabalho em equipe, o conhecimento do objetivo comum a ser atingido por todos os componentes é elemento essencial para o seu bom funcionamento, pois permite que seus membros direcionem sua atuação para um mesmo caminho. Com isto, pode-se diminuir conflitos de interesses pessoais, suscitar reflexões sobre o trabalho da equipe e favorecer o consenso na resolução dos problemas.

No âmbito das relações que se estabelecem entre atores sociais que compõem um mesmo espaço de trabalho, é comum a existência de conflitos interpessoais, desacordos, incompatibilidades que prejudicam a equipe, aos sujeitos, e que podem ser estabelecidos enquanto incompatibilidade de objetivos, valores e necessidades individuais ou da equipe (Martins & Puente-Palácios, 2010). Gomes e Souza (2015) enfatizam que o trabalho em equipe requer uma atuação coletiva em que os seus membros compartilham conhecimentos, sentimentos e experiências para alcançarem o objetivo comum. Para tanto, estabelecem uma interrelação que qualifica a produção de uma intervenção distinta e com maior nível de complexidade.

Nas Diretrizes Curriculares para o Ano Letivo (Secretaria de Educação e Cultura Municipal - SEDEC/JP, 2021) é mencionado que a equipe possui papel relevante na organização e realização do trabalho que ocorre no espaço educativo por lidar com aspectos sociais, psicológicos e pedagógicos. Os objetivos comuns a cada equipe devem estar em articulação com os direitos dispostos nas políticas públicas de educação. Certamente, se essas proposituras não forem discutidas e demarcadas pelos que a eles se dirigem, poderá haver desencontro na atuação dos profissionais e que não levem ao almejado.

Ao serem questionadas sobre as especificidades de cada componente da equipe de especialistas, as psicólogas entrevistadas relataram o que delimita cada função assinalando também os sujeitos e ações alcançadas com o papel de cada especialista na escola. Essas falas

foram organizadas na categoria **funções e ações específicas de cada profissional**. Desta forma, disseram que ao supervisor cabe: *organizar, planejar, monitorar e acompanhar as ações pedagógicas, plano de trabalho, orientação, dar suporte e estar mais perto do professor*. Já ao assistente social atribuíram a função de *estar mais ligado às questões sociais, benefícios como o bolsa família, faltas dos alunos e acompanhar a frequência, dificuldades das famílias, realizar encaminhamentos médicos, buscar suporte em rede e apoio quando a criança está desassistida*. A(o) orientadora(o) escolar, foram atribuídas as funções de *estar mais próximo do aluno e dar suporte e apoio a este nas dificuldades em sala de aula e de aprendizagem, lidar com faltas, orientar projetos, trazer estratégias e recursos para diversificar as aulas para que o professor consiga uma aprendizagem mais efetiva, participar do planejamento, discutir estratégias viáveis*.

No que se refere ao seu papel de psicólogo escolar, duas participantes mencionaram: *iniciar seu trabalho com a análise institucional para verificar os diversos setores da escola e delimitar ações na perspectiva da prevenção, encaminhamentos e escuta atenciosa; foco principal para o comportamento do aluno e o que dificulta o desenvolvimento e a aprendizagem, encaminhamentos, olhar criterioso, dificuldades de aprendizagem, intervenções no relacionamento e mediação de conflito*. É pertinente enunciar que, embora as psicólogas tenham relatado as especificidades de cada área de conhecimento dos profissionais que compõem a equipe de especialistas, não encontramos documentos que apresentassem essas especificações na rede de ensino da qual fazem parte. Tem-se nas Diretrizes para o Ano Letivo (João Pessoa, 2021) apenas a referência à equipe como um trabalho que deve ocorrer em interdisciplinaridade e na articulação e interação entre as áreas profissionais, coletivamente e democraticamente, em que haja respeito pelas especificidades, competências e particularidades de cada alçada.

Um documento elaborado coletivamente sobre as especificidades das funções dos

especialistas é fundamental para caracterizar a equipe já instituída na rede e promover a compreensão da necessária articulação desses diversos saberes no alcance do objetivo comum. Sobretudo para que, anterior à valorização das peculiaridades de cada profissão, possam os profissionais reconhecer também a existência de saberes e recursos (técnicos, pessoais, éticos e interpessoais), que precisam ser compartilhados por toda a equipe (Governo do Distrito Federal - DF, 2010).

O presente eixo também gerou a categoria **momentos e atividades compartilhadas pela equipe**, que demonstrou como unânime *a reunião entre as especialistas*, também citada como espaço para planejamento de ações como o planejamento mensal; e *planejamentos com os professores* e em *reuniões de pais*, quando discutem temáticas específicas: “É... normalmente a gente tem um planejamento, hoje foi dia de planejar o planejamento, né? Pela equipe técnica e pedagógica. E aí a gente é... faz um momento entre a equipe pedagógica” (P1), “Pronto, a gente tem realmente esses momentos de planejamento, né? Em equipe. É... junto com os professores” (P2).

Verificou-se que a reunião da equipe de especialistas é um espaço instituído consensualmente, no âmbito da atuação destes profissionais na rede municipal. Pesquisas como a de Gomes e Souza (2015) apontaram que os psicólogos empreendiam esforços para ter reuniões periódicas com a equipe, a fim de discutir casos, alinhar as ações dos diferentes profissionais para um mesmo direcionamento e para ter densidade na relação teoria e prática dentro da equipe. Dugnani et al. (2020) também afirmam a necessidade de investir na construção e manutenção de espaços dialógicos e reflexivos para favorecer as transformações necessárias. No caso das pesquisas destas autoras, transformações de gestão autoritárias e centralizadas, em democráticas e que favoreçam a construção do trabalho coletivo.

O fato de os psicólogos poderem contar com este espaço regular de trabalho possibilita aos mesmos expandir seu campo de atuação. Isto é, promover reflexões e possibilitar processos de conscientização tendo como foco a aprendizagem e o desenvolvimento humano

com todos os setores da escola e com a própria equipe de especialistas. No entanto, destaca-se que para atuar no sentido acima exposto, a referida equipe, assim como os diversos segmentos da escola, apresenta inúmeros aspectos que também precisam ser trabalhados, para que possa continuar desenvolvendo suas funções de acordo com o que se espera, tais como: conflitos, concepções cristalizadas, delimitação dos aspectos específicos e comuns a toda a equipe, divisão de atividades, demandas que lhe são atribuídas, relações entre os sujeitos, dentre tantos outros.

Desse modo, defende-se que a equipe de especialistas, pela importância que lhe foi atribuída, pelas características e potencialidades do seu trabalho, por se constituir de sujeitos que convivem em um mesmo espaço, também precisa ser considerada como objeto de reflexões e intervenções, pelo psicólogo escolar. Advoga-se a importância de a equipe refletir sobre sua função, sobre como atuam no atendimento das demandas, para quem se destinam suas intervenções e com que propósitos. Para tanto, poderia utilizar os espaços de reuniões regulares, os momentos de elaboração do PPP, dentre outros. Como afirmado por Dugnani et al. (2020) “ao encontrar espaços em que possam problematizar o seu cotidiano, os sujeitos podem ampliar sua consciência sobre as condicionantes a que estão submetidos e podem buscar formas cooperativas, criativas e autorais de tensioná-las em busca de sua ruptura” (p. 144).

Eixo 02: O Psicólogo na Atuação como Membro da Equipe de Especialistas

Neste eixo a ênfase recai sobre as ações enquanto psicólogas para colaborar com a própria equipe e, junto a esta, para contribuir com o coletivo escolar. Também, suscitou-se refletir sobre a atuação direcionada ao desenvolvimento e à aprendizagem, um dos principais focos da atuação do psicólogo escolar. Das falas sobre as questões propostas foram elaboradas as seguintes categorias: **ações em equipe que colaboram com o coletivo escolar; ações de psicólogos que podem ser realizadas para contribuir com a equipe e ações de psicólogos**

promotoras do desenvolvimento e da aprendizagem.

Os relatos que geraram a categoria **ações em equipe que colaboram com o coletivo escolar**, englobaram temáticas, demandas e recursos utilizados para o desenvolvimento de ações importantes junto com a equipe para favorecer a comunidade das escolas em que trabalham, a exemplo de: *trabalhar as relações interpessoais a partir de vivências; dinâmicas, oficinas, técnicas; momentos de discussões; reuniões de orientação com os pais para trazê-los para a equipe orientar; acompanhamento e orientação para os professores; acolhimento das demandas, angústias; enquanto equipe acolhem, conversam, mostram caminhos, possibilidades, estratégias; utilizam a escuta; realizam levantamento da dificuldades pelo formulário google para planejar ações, e se reúnem para planejar.*

Observou-se que nos relatos sobre sua colaboração na atuação junto à equipe, as psicólogas se voltam para ações que realizam com a equipe, a partir de dificuldades levantadas e com foco na resolução de problemas que a equipe identifica. Mas, também, ações que, por suas características, podem favorecer mudanças significativas na forma de o sujeito sentir, pensar e agir.

Compreende-se que o trabalho junto a uma equipe poderia fomentar, como assinalam Dugnani et al. (2020, p. 147), o “compartilhamento de significações em relação à resolução dos conflitos que se apresentam a esses profissionais no cotidiano a partir de um sentimento comum”. Depreende-se, a partir dessas autoras, que é possível apresentar à equipe, pela reflexão, pela participação em ações e em espaços em comum, formas diferentes de se compreender e lidar com as demandas que lhe são endereçadas. Especialmente, que perpassem a construção da coletividade e a ampliação da consciência dos atores escolares sobre os problemas que enfrentam.

No que tange às **ações de psicólogos que podem ser realizadas para contribuir com a equipe**, verificou-se que as falas das profissionais se referiram mais a reflexões sobre

queixas, dificuldades, do que propriamente a ações para colaborar com o desenvolvimento dessa equipe. Em contrapartida, foi citada, por uma das entrevistadas, ações que poderiam ser realizadas pelo psicólogo escolar como *planejamento, tempo para estudar, refletir sobre algumas temáticas, diante das necessidades*. Outra, referiu-se a um *trabalho mais motivacional, grupos de estudo sobre as dificuldades de aprendizagem, discussões, colaborar com discussões*, e a terceira psicóloga mencionou trabalhar *a saúde mental como derivação da pandemia*, e como possibilidade de trabalho do psicólogo na equipe, *conversar, discordar, tentar chegar a um consenso e acolher; principalmente, diante das consequências da pandemia*.

O fato de as psicólogas relatarem queixas e dificuldades no trabalho em equipe, configura-se como uma problematização do que percebem como necessidade de intervenção suscitada pelo exercício de refletir sobre sua atuação como membro de uma equipe, relato possibilitado pela entrevista reflexiva. Na entrevista semiestruturada, as psicólogas realçaram estranheza sobre o questionamento em relação às ações que desenvolviam para colaborar com a equipe; quase todas mencionaram que não desenvolviam ações com esse propósito. Compreende-se, então, que a indagação gerou a identificação dos aspectos que impedem um trabalho que promova reflexão e transformação de práticas, mas também que as entrevistadas apontassem ações que poderiam ser desenvolvidas para atuar sobre os problemas verificados. Subscreeve-se Martinez (2010) quando defende que a análise das necessidades que se apresentam na instituição permite ao psicólogo realizar sugestões, esboçar e coordenar estratégias de intervenções que favoreçam o trabalho em equipe e, assim, contribuir para transformar representações sobre o processo educativo, estimular ações criativas e inovadoras, favorecer o desenvolvimento de habilidades comunicativas e a qualidade de vida no trabalho, mediar conflitos, dentre tantas possibilidades de contribuir significativamente para melhoria do funcionamento organizacional. Salienta-se desse modo o potencial da entrevista reflexiva

como promotora da ressignificação da prática do psicólogo escolar.

Como apresenta Rebouças e Soares (2017) este tipo de entrevista favorece aos sujeitos refletirem e argumentarem sobre os diversos aspectos que caracterizam sua atuação profissional e, dessa forma, são mediados por uma oportunidade de ressignificação, de produção de novos sentidos para o fato investigado, resgatando no sujeito sua condição de ativo na constituição de “situações favoráveis à experiência vivida e da constituição da realidade e de si próprio, o que o transforma e o faz avançar, efetivamente” (p. 1467), na sua função.

Sobre a categoria **ações de psicólogos promotoras do desenvolvimento e da aprendizagem**, as três participantes afirmaram que o psicólogo escolar pode realizar ações que colaborem com o desenvolvimento e a aprendizagem. Ao serem estimuladas a verbalizarem quais seriam essas ações se referiram a realizar *avaliação institucional para conhecer o contexto escolar; ações voltadas para a compreensão das fases do desenvolvimento para quebrar construções colocadas pelas famílias, para fazer os profissionais e as famílias compreenderem as fases do desenvolvimento. Também orientação às famílias, alunos, professores, equipe; mediação de conflitos, aprimorar as relações interpessoais; tentar contribuir para a formação humana, para o desenvolvimento dos alunos, desenvolver projetos para levar conhecimentos sobre o ECA, bullying, a partir das falas das especialistas e das intervenções que realizam, buscar contribuir com o desenvolvimento moral, pessoal; olhar para as fragilidades, para a aprendizagem que não chega.*

Em relação a trabalhar com o desenvolvimento humano, uma das psicólogas apresentou uma reflexão sobre a dificuldade com os profissionais que não têm um olhar diferente para as diferenças individuais dos alunos, relatou:

“Porque na real... nossa realidade, o que é que acontece? É... na nossa realidade

sempre acontece aquela intenção, aquela vontade de ensino homogêneo, em salas heterogêneas, e aí a gente esbarra em várias questões, certo? E como a gente vai é... é... lidar com isso? Realmente não é fácil, porque de um lado tá um aluno que eu vejo é... em determinadas situações é... de estar numa posição é... fragilizada, por conta desse aprendizado que não chega a ele como devia chegar, e do outro estão os profissionais, não é? E até eu mesmo talvez com algumas dificuldades de lidar, mas os profissionais que não conseguem ter... tem dificuldade de ter esse olhar, né? Diferente, pra essas... essas, vamos dizer... singularidades. Sem perder a visão do todo” (P3).

As falas das entrevistadas remetem a ações importantes que podem contribuir com o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes. Para colaborar com esses processos, além do como fazer, é imprescindível entender o porquê e para que fazer. Em relação a estas duas últimas questões, acentua-se que o conhecimento teórico e metodológico sobre desenvolvimento e aprendizagem é essencial para a atuação do psicólogo escolar, afirmado por pesquisadoras da área (Braz-Aquino & Gomes, 2016; Dugnani & Souza, 2016; Souza 2016, 2019; Souza et al., 2018; Souza & Andrada, 2013; Marinho-Araújo, 2014, 2016; Dias & Guzzo, 2018; Guzzo et al., 2019). Encontram-se também discussões sobre a necessidade da formação do psicólogo que irá atuar no contexto escolar, preparar o profissional para lidar com as questões próprias desse contexto (Guzzo et al., 2018; Cavalcante & Braz Aquino, 2019; Aquino & Gomes, 2016; Santos et al., 2020; Gomes & Braz Aquino, 2020), em especial, demarcar esse campo de atuação como promotor de desenvolvimento e da aprendizagem dos estudantes. Defende-se ainda que uma atuação que ocorra pela articulação teoria e prática é necessária ao psicólogo e trará a este mais segurança para atuar no contexto escolar com propósito de favorecer o desenvolvimento humano e a aprendizagem, e delimitar seu papel na equipe.

Como mencionado, as falas das entrevistadas ressaltam o que pode ser feito mediante as situações que observam no espaço escolar. Questiona-se se essas ações surtem o efeito almejado. Tomando por base a Teoria do Desenvolvimento postulada por Vigotski, Guzzo et al. (2019), ao mencionar o referido constructo, lembram que embora as circunstâncias concretas se caracterizem como ponto inicial para pensar os processos de desenvolvimento e aprendizagem, não se configuram como indicadores absolutos. O psicólogo deve se voltar para as relações que o sujeito estabelece com o meio, atentando para os significados e sentidos construídos em cada momento do desenvolvimento.

Portanto, é necessário muito mais compreensão sobre o papel do psicólogo no contexto escolar na promoção do desenvolvimento e aprendizagem. É imprescindível a relação teoria e prática, e a adequada formação para o planejamento de ações intencionalmente direcionadas à realização de atividades efetivas.

Eixo 03: Reflexões Sobre o Trabalho em Equipe Multiprofissional

Durante os três encontros realizados e as discussões suscitadas, muitas foram as reflexões que emergiram entre as participantes. Estas reflexões, oriundas de momentos diferentes, foram agrupadas em três categorias referentes à atuação em equipe, o papel do psicólogo, nesse contexto, e possibilidades suscitadas pelos encontros reflexivos e a necessidade de formação continuada. Assim foram denominadas: **queixas, desafios e características do trabalho em equipe, o papel do psicólogo na atuação como membro de uma equipe e encontros reflexivos.**

Na categoria **queixas, desafios e características do trabalho em equipe** estão apresentados os dados que se reportaram às queixas relacionadas à composição da equipe, a organização do trabalho e as reuniões com a equipe: *a dificuldade de as especialistas combinarem horários, a necessidade de cada escola ter uma equipe completa por turno e equipe completa por escola, o fato de que cada turno da escola tem uma realidade distinta, a*

crítica à falta de continuidade dos encontros das especialistas/reuniões, ao fato de a equipe não poder pensar se não sentar para isso (reunir-se), e de ser desafiador ter encontros sistematizados. Também foram destacadas, nessa categoria, as queixas e desafios enfrentados pelo psicólogo para desenvolver ações realizadas, especificamente, com a equipe de especialistas: a demanda da escola não permite a equipe parar para pensar e planejar ações para a equipe de especialistas; a equipe não tem o momento em que o psicólogo vai trabalhar uma vivência; a questão da motivação e da união da equipe; as ações que se realizam são pontuais mas não específicas para a equipe de especialistas, e é uma utopia trabalhar uma oficina por mês sobre relações humanas.

Sentimentos sobre a convivência com a equipe também foram relatados durante as falas, no sentido de desafios e queixas, a exemplo de *sentir falta da convivência da equipe e impedimento de estarem juntas durante a realização do que fora planejado devido a escola funcionar só um turno* (processo de retorno ao presencial, reformas).

As entrevistadas apontaram, também, **características e aspectos importantes a uma equipe**, que proporcionam o bom funcionamento da mesma, quais sejam: *a importância do fortalecimento da equipe enquanto tal, de cada membro trabalhar dentro de suas especificidades e compartilhar falhas, reflexões e inquietações; a necessidade da compreensão da equipe sobre o objetivo maior, a importância da reflexão para o trabalho e a necessidade de ser uma equipe coesa, a importância da comunicação, pois são pontos de vista e formações diferentes, a sensibilidade e influência de cada membro sobre a equipe e vice-versa.*

Outra questão apontada pelas participantes diz respeito à *importância de a equipe estar completa*; nesse sentido relatam: *quando a equipe tá completa é mais fácil as coisas fluírem, a gente se depara com a equipe e se sente mais segura, mais acolhida, vai aprendendo, buscando estratégias, precisa enfrentar as dificuldades e é importante ter a*

equipe para dialogar e se apoderar do que realmente necessita ser feito, sentir que a escola é privilegiada por ter a equipe completa e unida, o que permite fazer o que é possível. No que se refere às características do trabalho em equipe, ressalta-se, de acordo com os relatos, aspectos inerentes a toda equipe de trabalho, como: conflitos sempre vão existir em qualquer instituição, fazem parte porque pessoas pensam diferente, questões emocionais dos membros, a necessidade de quebrar.

A quantidade e diversidade de questões que emergiram nessa categoria apenas reforça a defesa sobre a importância de inserir a equipe de especialistas no rol das reflexões necessárias nos estudos da área da Psicologia Escolar. Embora não seja uma realidade nos vários estados brasileiros, o trabalho em equipe multidisciplinar com a presença do psicólogo se configura enquanto uma proposição que tem ganhado força, seja pela Lei 13.935/2019 ou pelas experiências, mesmo tímidas em termos de quantidade, de atuação do psicólogo em equipes multiprofissionais, que tem ocorrido no cenário brasileiro. De acordo com Andrada et al. (2029, p. 3), a Psicologia Escolar tem como foco a produção de conhecimento e práticas que fundamentem a atuação de psicólogos e “tem como objeto a escola, as relações que nela se desenvolvem, com foco nos sujeitos que se empreendem em práticas educativas, sejam alunos, professores, gestores, famílias e comunidade”.

As questões relatadas também nos revelaram o potencial da entrevista reflexiva enquanto metodologia, que permite dar voz aos atores e, dessa forma, verificar suas percepções sobre o objeto de estudo e de outros conteúdos que podem emergir de suas falas (Lopes, Gesser & Oltramari, 2014). A reflexão ocasionada no entrevistado é a organização de suas ideias quando da elaboração de sua fala. Esse movimento o coloca de frente a um pensamento organizado de uma nova forma para si, que o leva à tomada de consciência (Szymanski, 2018; Lopes, Gesser & Oltramari, 2014). Já Andrada et al. (2019, p. 3) reiteram que por meio da fala e escuta emergem reflexões que têm favorecido os atores escolares

ressignificarem o cotidiano e a ampliação da consciência, compreendida “como novos modos de perceber, compreender e pensar a realidade em relação a si próprio, ao outro e as condições materiais”.

Considera-se, assim, que a formalização das dificuldades, queixas, sentimentos, aspectos que favorecem o trabalho em equipe e as particularidades de trabalhar nesse formato revelam que foi oportunizado às psicólogas olhar para a equipe de forma diferente da anteriormente realizada. As psicólogas, após refletirem, puderam perceber a equipe enquanto espaço de várias vozes, de interdependência, de diversidade, mas também de conflitos, de entraves que precisam ser trabalhados. Nesse sentido, ao se encarar a realidade, observa-se uma sucessão de fenômenos que expressam as relações que ocorrem entre o sujeito e o mundo. Compreender a realidade implica perceber seus fenômenos. Como pontuam, Moreira e Guzzo (2014), “... para os psicólogos escolares, o cotidiano e as relações que o constituem são, de fato, objetos de estudo, de consideração” (p. 47).

As questões demarcadas nesta categoria podem ser consideradas pontos iniciais para intervenção dos psicólogos para colaborar com a equipe de especialistas. Pode-se dizer, amparadas em Moreira e Guzzo (2014), que os conteúdos mencionados pelas participantes da pesquisa sobre a atuação em equipe indicam que os psicólogos, junto aos profissionais que atuam na escola, tem um importante papel mediador.

A categoria **papel do psicólogo como membro de uma equipe** engloba relatos das profissionais que se referem a reflexões sobre a necessidade de autoavaliação do psicólogo no desempenho de sua função, como segue: *o psicólogo precisa lembrar que ele é membro de uma equipe e, como tal, precisa de atenção e cuidado; o psicólogo também tem pensamentos cristalizados, também adoece, recebe uma carga grande quando surgem problemas e diante dos problemas precisa lembrar que é um membro da equipe e não o membro principal que trabalhe para a equipe, e questionamentos: será que o psicólogo tem que dar conta do*

bem-estar organizacional? Também, comporta as reflexões sobre o papel do psicólogo escolar como membro de uma equipe de especialistas: *é como se o psicólogo estivesse apto a resolver todos os problemas e nem sempre estão dentro de nossas competências, às vezes são coisas que precisam ser discutidas em equipe, precisa-se tomar uma decisão, é muita demanda, é muita coisa, não sabe se o psicólogo dá conta desse bem-estar psicoemocional da equipe, no dia a dia a gente vai construindo nosso papel; muitas vezes teve que desmistificar, porque o psicólogo é visto com um papel clínico, a própria equipe, a família, o próprio aluno acha que o nosso papel é ouvir e resolver problemas; a gente não tem esse papel clínico de tratar, cuidar, ter acompanhamento mais sistemático, a gente tem que desconstruir, cada um tem seu papel, sua contribuição, sua importância, sua formação.*

Nesta categoria, agrupou-se também as falas que tratam do que o psicólogo pode fazer nas situações características a toda equipe, como a exemplo dos conflitos: *mediar conflitos, sensibilizar a equipe, dialogar com a gestão.* As verbalizações das entrevistadas nessa categoria trazem um novo elemento de reflexão que não apareceu nas entrevistas semiestruturadas. Refere-se ao psicólogo refletir e avaliar sobre sua atuação devido à quantidade de demandas e atribuições que lhe são dirigidas e que, por isso, promove uma sobrecarga de responsabilidade a este profissional. De fato, uma atuação na perspectiva crítica tem como foco trabalhar com o coletivo, estabelecer a parceria crítica entre os atores escolares (Oliveira et al., 2020, Oliveira, 2018), um vínculo produtivo entre os sujeitos que trabalham no espaço escolar (Moreira & Guzzo, 2014, 2016).

De acordo com Andrada et al. (2019), há que se alertar para um fato que pode emperrar o trabalho do psicólogo escolar. Trata-se de entender que, mesmo tendo uma proposta de atuação crítica, fundamentada em questões sociais e nas relações entre os sujeitos, que priorize a história destes, a cooperação e a emancipação, tudo isto não garante que a atuação nestes moldes perdure, sendo necessário investir na adesão dos atores e considerá-la

como um desafio inicial e permanente que requer a construção de vínculos, diálogo e clareza sobre as práticas psicológicas.

A categoria que se refere aos **encontros reflexivos** engloba reflexões das participantes que surgiram sobre esses momentos. Uma entrevistada relatou que *trouxe a possibilidade de retomar a prática profissional e rever o que está sendo feito, também a possibilidade de acrescentar algo mais quando reflete:*

“Bom, eu digo que foi bastante reflexiva, a partir do momento que você está conduzindo. Não só da minha fala mas aqui estamos em dupla... você tá me proporcionando... Certos momentos d’eu... d’eu... retomar, num é? A minha prática profissional, rever realmente, né? O que está sendo realizado, isso é bastante interessante. Por que? Porque isso você pode... isso... isso... isso...isso é muito positivo, porque quando você reflete, você tem a possibilidade de “Ei, eu falei isso mas na realidade eu posso acrescentar isso”, entendeu? Então é esse momento, ele traz... esse momento... esse momento ele traz essas questões bastantes positivas... (P3)”.

Ao ser apresentado recortes da literatura sobre a atuação do psicólogo em equipe, as psicólogas mencionaram falas que se referiam a **como se percebem na atuação profissional**: *estar emocionada quando vir os parágrafos, estar em processo depois de ver as citações e a cada dia vencendo os desafios (P1)|; existem mais ações do que podemos imaginar (P2); não está distante do que eu falei, conversar, discutir, discordar, chegar a um consenso e acolher também (P3)*. Já sobre a **importância da teoria para a prática**, mencionaram: *um ponto forte (em relação à teoria) é você se sentir segura no que vai fazer em prol da melhoria da escola, tem esse movimento sobre a literatura (P2, P3); o que o psicólogo pode fazer enquanto equipe de especialistas, como podemos estar facilitando ações junto à equipe e para o próprio psicólogo e depois a ampliação de não estar apenas no grupo, mas pensar*

ações voltadas para o coletivo (P1); na universidade se aprende a teoria, mas a prática é diferente (P2). Sobre a importância do psicólogo para o contexto escolar, uma entrevistada verbalizou: “o psicólogo é fundamental e não compreendo como muitas escolas não tem o profissional”(P1), “o psicólogo é importante por todas as ações que realiza para a boa aprendizagem”(P1), por ser o grande facilitador de processos para que favoreçam as pessoas (professor, especialista, famílias, alunos) a sentirem prazer na escola (P1), e dificuldade para realizar o trabalho: Não é fácil na estrutura que nós temos, eu não tenho um cofacilitador dentro da escola (P1).

As falas das entrevistadas demonstraram que a entrevista reflexiva possibilitou o desvelamento de questões importantes sobre suas práticas, as quais vêm sendo acentuadas na presente tese: como se percebem, na sua prática, as possibilidades de atuação junto à equipe, a importância da fundamentação teórica para dar suporte à atuação profissional e a relevância do papel do psicólogo escolar. Mesmo algumas dessas questões, tendo sido apontadas em momentos anteriores, o que denota diferença aqui é a ênfase como fora expressa e a particularidade como ocorreram os relatos. Estiveram envoltas nos relatos reflexões e conclusões que foram postas pelas participantes como nas falas a seguir: “Porque ali tem... tem realmente muitas... muito mais ações do que a gente possa imaginar. Muitas... muito mais estratégias que a gente possa imaginar “ (P1);

“Porque é muita demanda, é muita coisa, então eu não sei se a gente tem... essa condição de dar conta até do bem estar psicoemocional das pessoas que trabalham na equipe, né? Bom é..., conflito a gente sempre vai ter em qualquer que seja a instituição, porque pessoas pensam diferente, agem diferente, né? Têm prioridades diferentes. E... a gente enquanto psicólogo, a gente se sente até no dever de mediar esses conflitos, de tentar apaziguar, de tentar buscar é... é... tentar... conciliar, né? As partes que estão nesses conflitos. Então... acredito que sim, podemos contribuir nesse

trabalho coletivo dessa forma também, como mediador de conflitos” (P2).

“Como é importante você ter acesso (referindo-se a teoria). Uma coisa é você quando você fala, e a outra é quando você coloca, num é? A... a literatura pra gente é... vamo dizer, dar suporte. E como naquele momento eu senti necessidade... gente, a literatura tá assim posta. Às vezes a gente faz as nossas ações, realiza o nosso trabalho, mas às vezes esquece que tem um respaldo tão importante pra ser seguido. Entendeu? Foi esse confronto entre teoria e prática, certo? Que... a gente precisa, né? Ter. ... por mais que a gente tenha, por exemplo, tantos anos de experiência, mas o mundo tá em constante transformação. Né? E essa transformação a gente tá junto, e a gente precisa constantemente estar nesse processo de... aprendizagem, é um processo de aprendizagem contín... eu posso dizer process de...aprendizagem, fica redundante se é processo? Fica? Um pouco, né?” (P3).

Em relação aos relatos acima, reiteramos que a entrevista é uma interação humana que acontece face a face, em que os protagonistas atuam ativamente. Nessa relação estão presentes as percepções mútuas, do outro e de si, as expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os envolvidos. Nesse ínterim, encontra-se a possibilidade de se organizar as ideias e construir um discurso para o sujeito com o qual se interage, o que concede a interação como mobilizadora de um discurso particular. Esse processo complexo tem natureza reflexiva e ocorre na articulação entre significados e sistema de crenças, valores que atravessam os sentimentos e emoções dos sujeitos envolvidos (Szymanski, 2018).

Outra questão apontada por uma entrevistada, como reflexão sobre a atuação do psicólogo na escola, trata-se da formação continuada como se apresenta em seu relato: *a gente nunca tem formações que sejam efetivas para nossa prática, foram poucas voltadas para o papel do psicólogo* e, nesse sentido, complementa: “falta valorização desse profissional dentro da equipe, que possa ser reconhecido e ter formação que ajude a desenvolver um trabalho

mais efetivo”. Embora este relato tenha característica de queixa, não o incluímos na categoria relacionada a este aspecto, pois o referido grupo trouxe em seu contexto as falas que remetiam à equipe de especialistas. Aqui a referência da entrevistada é a formação continuada para psicólogos, que possa prepará-lo para atuar em equipe. A verbalização surgiu quando da síntese sobre um dos encontros reflexivos.

Ressalta-se que Braz Aquino et al. (2018) defendem a formação continuada enquanto recurso, que pode mobilizar processos de conscientização e estimular ações transformadoras e emancipatórias dos profissionais. Este processo se dá pelo diálogo contínuo e por meio de reflexões sobre as ações e concepções no ambiente de trabalho. Em um estudo realizado pelos autores, no mesmo contexto da pesquisa da presente tese, as psicólogas participantes também haviam verbalizado sobre a necessidade de participar de uma formação continuada que favorecesse a ampliação de suas concepções e de formas de atuação no espaço escolar.

Dutra-Freitas e Marinho-Araújo (2018) endossam a importância desse espaço formativo para os psicólogos escolares. As autoras mencionam que o referido tipo de formação promove atualização dos saberes destes profissionais, a partir da tríade ação-reflexão-interação entre os profissionais de psicologia. Segundo Cavalcante (2019), a formação continuada em serviço como espaço promotor de processos de conscientização, pelo fato de se aproximar do trabalho, é considerada a primordial via de desenvolvimento humano adulto.

Os dados demonstraram que as psicólogas desenvolviam em suas atividades, como membro da equipe de especialistas, percebiam os entraves do trabalho em equipe, as potencialidades desse trabalho, mas não haviam refletido sobre o que e como poderiam fazer para contribuir com o trabalho dessa equipe, no sentido de promover as reflexões e transformações necessárias ao trabalho nesse formato, para que possa atender às necessidades do contexto escolar e favorecer o desenvolvimento dos sujeitos inseridos nesse espaço

educacional. Diante do exposto, argumenta-se pela importância da reflexão da participante da entrevista, ao apontar a necessidade de uma formação contextualizada com a área da psicologia escolar e da realidade do contexto educacional, posto que muitas das profissionais que atuam nas escolas não tiveram, em sua formação inicial, estágio supervisionado em psicologia escolar.

Considerações Finais

O objetivo principal deste estudo foi conhecer e analisar a atuação do psicólogo que atua na rede municipal de João Pessoa-PB como membro da equipe de especialistas, e as concepções dos membros da referida equipe sobre a prática desse profissional nas escolas. Para atender ao objetivo geral da pesquisa foram utilizados como instrumentos, um questionário *on-line*, entrevistas semiestruturadas e posteriormente entrevistas reflexivas.

O questionário *on-line* foi um recurso facilitador da participação das(os) psicólogas(os), sobretudo com o advento da pandemia instaurada pela Covid-19, no início do ano de 2020. Os dados referentes à caracterização sociodemográfica, formação inicial e pós-graduação em psicologia, atuação profissional em psicologia escolar em outra área do conhecimento, assemelharam-se a pesquisas que investigaram o perfil do psicólogo no Brasil, independente da sua área de atuação. Essas características confirmam que a maioria dos profissionais são jovens e do sexo feminino. Compreende-se que o perfil sociodemográfico e formativo de profissionais é um importante indicador para obter dados iniciais sobre a composição do quadro de profissionais de instituições escolares, e avançar no conhecimento e análise de práticas multiprofissionais, bem como para compreender e discutir os problemas inerentes à relação entre formação e atuação profissional.

A formação, a nível de Bacharelado ou Licenciatura, também se apresentou como um aspecto relevante do perfil profissional da(o) psicóloga(o) escolar. Sugere-se que a Licenciatura pode aproximar mais este profissional do campo da educação, de suas especificidades e necessidades. A defesa a essa afirmativa advém da importância da interface entre Educação e Psicologia para uma atuação comprometida com a realidade com a qual a(o) profissional irá se deparar na sua prática profissional. Adentrar em leituras e teorias da área da educação é importante para conhecer a realidade do contexto social e histórico em que as escolas estão inseridas e como essa realidade adentra esse espaço.

As considerações sobre a formação generalista de psicólogas(os) e suas consequências para a atuação profissional em um campo específico, embora recorrente no campo da psicologia escolar, parece ser um fato ainda não superado. Caberia aos profissionais da Psicologia Escolar encabeçarem discussões com as Secretarias de Educação em prol de uma formação continuada que pudesse atender às necessidades da profissão, conforme estabelecem as Referências Técnicas do Conselho Federal de Psicologia para Atuação em Psicologia Escolar (CFP, 2013; 2019), e a literatura do campo da Psicologia Escolar de base psicossocial, crítica e contemporânea.

Entende-se como pertinente que os diversos estudos do campo da Psicologia Escolar Educacional possam considerar os aspectos sociodemográficos e de perfil de formação dos psicólogos, a fim de compreender como têm ocorrido tais formações e o que precisa ser implementado diante das possibilidades de atuação deste profissional em equipe. Sobre os dados referentes à atuação de psicólogas(os) escolares como parte da equipe multiprofissional, observou-se no presente estudo que tais equipes estão com sua configuração incompleta, e há uma variabilidade nos dias e horários para reunião das equipes nas escolas. Considera-se que a falta de profissionais na equipe descaracteriza o trabalho multiprofissional, o que pode inclusive causar sobrecarga de trabalho entre os componentes e ainda, do exercício de acúmulo de funções. Esse tipo de configuração ainda pode dificultar a compreensão dos atores escolares sobre as especificidades de cada profissão e sobre o diálogo entre estas em prol do objetivo comum a equipe.

Assinala-se também a importância de cada profissional ter conhecimento sobre as possibilidades e limites de sua atuação em um trabalho em equipe, o que apenas se torna possível quando há clareza sobre suas funções na educação. Por isso, é primordial uma melhor redistribuição dos profissionais nas escolas, e que o trabalho com a equipe completa esteja sustentado em uma formação básica e continuada desses profissionais para atuar de

forma efetivamente multiprofissional. De forma alternativa, afirma-se que o trabalho em equipe pode ser fomentado pela implementação de um tempo específico na carga horária dos profissionais para a realização de reuniões com o objetivo de discutir e planejar estratégias para responder às demandas escolares. Desse modo, reitera-se a importância de se instituir, nas diretrizes escolares, esse espaço de reuniões entre a equipe de especialistas, e entre a equipe e a gestão, para melhor refletir e agir diante do processo pedagógico.

Todas essas considerações, ao incidir na importância da formação inicial para a atuação do psicólogo em equipe multiprofissional em escolas, também endossam que uma atuação em equipe requer conhecimentos específicos a serem desenvolvidos, delimitação do papel deste profissional para si e para os demais, e habilidades para atuar como membro de uma equipe. Tais aspectos são defendidos nesta pesquisa de tese, a qual preconiza que o trabalho em equipe multiprofissional possui especificidades que precisam ser conhecidas e compreendidas pelos integrantes da equipe e pela comunidade escolar, a fim de favorecer intervenções que possam colaborar com processos de desenvolvimento e de aprendizagem, assim como coerentes com as demandas institucionais.

Advoga-se como relevante propor pesquisas que possam mapear o perfil sociodemográfico, de formação e de atuação de psicólogos escolares de outras regiões do estado da Paraíba, vislumbrando disponibilizar à comunidade científica, bem como à categoria profissional, um quadro mais abrangente desse profissional, no âmbito da Educação, para além do contexto local.

Ademais, sustenta-se que a atuação profissional consciente e crítica deve estar pautada na formação inicial e continuada que abarque o processo sócio-histórico e político, que constituiu e configura a Psicologia Escolar Educacional contemporânea. Assinala-se ainda a importância deste profissional para a Educação, sobretudo pela aprovação da Lei 13.935/2019, que reconhece a necessidade da psicologia na escola e no trabalho em equipe

multiprofissional.

No que concerne às entrevistas semiestruturadas, teve-se como propósito verificar as percepções de especialistas da rede municipal de João Pessoa-PB sobre a atuação de psicólogos escolares em equipes multiprofissionais, e identificar as ações realizadas por estes profissionais nas escolas. Os resultados das entrevistas com as psicólogas permitiram verificar que as respostas sobre sua função e as ações que realizam e que atribuem ao psicólogo são reveladoras de uma necessidade urgente de delimitação do seu papel no contexto escolar, posto que inúmeras são as ações apontadas pelas entrevistadas, e estas se apresentam com objetivos e natureza diversa. Assim, a delimitação da função do psicólogo escolar surge como aspecto que requer celeridade na efetivação, também pelo contexto multifacetado e complexo com que se caracteriza a educação, pelos resquícios que historicamente a psicologia na escola herdou da psicologia hegemônica.

Ressalta-se que a diferença entre uma atuação clínica na escola de uma prática em Psicologia Escolar foi recorrentemente mencionada pelas entrevistadas enquanto aspecto a ser esclarecido por elas no cotidiano escolar e para os diversos setores da escola. Para as pesquisadoras fica evidente a necessidade de se investigar os motivos que têm perpetuado a incompreensão dos diversos atores escolares sobre o papel do psicólogo no espaço educacional, mesmo décadas depois da crítica a uma atuação da Psicologia hegemônica na escola. Decerto que muitos fatores podem contribuir para uma prática do psicólogo, que não deixe claro aos atores escolares quais são suas funções. Menciona-se aspectos que podem estar no cerne desta questão: uma formação inicial anterior ao período da reformulação curricular, estágio em área diferente da Psicologia Escolar, a falta de uma formação continuada que promova os debates contemporâneos para atuação; no espaço escolar, atuar conforme o que preconiza a literatura da área; a necessidade de manter dois vínculos em áreas distintas da psicologia ou mesmo em outra área de trabalho; o motivo da inserção na escola

não ter sido por identificação ou mesmo, não se sentir motivado para mudanças que estejam alinhadas ao seu campo de atuação, até a questões subjetivas que perpassam a prática profissional.

Nesse sentido, defende-se quão valiosos são os debates sobre a constituição do perfil profissional para atuação do psicólogo escolar. No contexto estudado, os resultados dessas discussões entre pares poderiam estar presentes nos documentos que regem a educação básica do município (PPP, Diretrizes para a educação básica), para favorecer uma compreensão realista sobre o papel desse profissional na escola e na equipe de especialistas, pois a função do psicólogo na escola ainda é permeada por distorções e incompreensões tanto pela comunidade escolar quanto pelos próprios psicólogos que atuam nesse contexto.

Ainda sobre as ações relatadas pelas psicólogas, foi identificada uma oscilação entre atuação tradicional e emergente (Martinez, 2010), dispostas também nas orientações das Referências Técnicas para atuação de psicólogas(os) escolares no Ensino Básico (2013, 2019), e amplamente discutidas por pesquisadoras que se fundamentam na Psicologia Escolar de base Crítica. No entanto, entende-se que a menção a ações coletivas e a análise do contexto para planejar as ações, planejamento e realização de projetos, são indicadores de mudanças na atuação desses profissionais e no afastamento de uma atuação individualista. Nesse aspecto retoma-se a ideia de que todo processo de desenvolvimento deflagra mudanças graduais, com oscilações, crises e rupturas necessárias em relação ao que havia sido instituído, para dar lugar a novas formas de atuação que precisam ser consolidadas.

Outra questão a ser mencionada se refere ao fato de as entrevistadas se reportarem aos objetivos da atuação do psicólogo escolar no intuito de definir a sua função. Porém, ao apresentar esse objetivo, apenas a aprendizagem é citada na maioria das respostas. O desenvolvimento humano, um dos principais eixos de estudo da Psicologia Escolar e Educacional, quase não foi referido, o que chamou atenção por ser aqui compreendido como

um processo dialeticamente imbricado à aprendizagem. E, em nenhum momento da entrevista, as participantes mencionaram qualquer fundamentação teórica para sua atuação, mesmo quando mencionaram a aprendizagem. Demarca-se essa questão, pois, entende-se que o trabalho deste profissional na escola deverá estar fundamentado na literatura da área de atuação de forma a expressar coerência teórico-prática. Neste caso, defende-se aqui a perspectiva crítica e psicossocial da Psicologia Escolar e Educacional e a Psicologia Histórico-Cultural como embasamento teórico para a atuação do psicólogo escolar quando inserido em espaços formais de desenvolvimento e aprendizado de todos os agentes escolares.

No que tange às questões sobre percepções, demarcação e expectativas de atuação do psicólogo na escola, entende-se que este profissional ainda se depara com um cenário desafiador de luta por uma psicologia que atenda às demandas do contexto escolar no Brasil. E, desta forma, é fundamental ao psicólogo ter para si clareza e conhecimento do seu papel, para então atuar no que lhe é próprio. Partindo desse ponto e para que haja uma prática pertinente à Psicologia Escolar e Educacional, o psicólogo precisa proceder no ambiente escolar provocando conscientização e esclarecimentos sobre o que de fato lhe compete.

Em relação à sua atuação como membro da equipe de especialistas, observa-se que há pouca clareza em relação à diferenciação das ações que desenvolviam de forma isolada das que realizava como membro da equipe, não se posicionaram sobre o trabalho em equipe em si, suas características e necessidades, e sobre o que poderia ser realizado para colaborar com o desenvolvimento da própria equipe de trabalho. Ressalta-se que os demais membros da equipe (assistentes sociais e pedagogos) se reportaram ao trabalho em equipe, e pontuaram dificuldades, críticas, queixas e potencialidades de trabalhar nesse formato.

Além disso, as psicólogas ao se reportarem à equipe, na maioria das vezes, referiram-se ao coletivo da escola e não apenas à equipe de especialistas. Quando se referiam ao trabalho com as especialistas, especificamente, as psicólogas falaram da parceria mais com

determinados membros do que com outros. Problematiza-se o porquê a atuação em equipe de especialistas não foi tão nitidamente apresentada nas falas das entrevistadas, suas dificuldades, suas reflexões, principalmente sendo a vivência desse profissional, em equipe, uma realidade do quadro funcional das escolas municipais de João Pessoa-PB.

Os resultados reafirmam a necessidade de o psicólogo, nesse contexto de atuação em equipe, compreender mais sobre suas possibilidades de ações e, principalmente, a construção permanente de um perfil profissional do psicólogo escolar, para atuar nesse formato. Advoga-se que essas discussões poderiam ser instituídas nas redes de ensino, que trabalham nesse formato por meio de *workshops*, rodas de diálogos, entre outros. Também que pudessem ser oferecidas aos profissionais formações que tratassem do trabalho multiprofissional nas escolas.

Defende-se que a superação desse cenário pode ocorrer, principalmente quando este profissional, através dos processos de formação inicial e/ou continuada, pode conhecer e discutir os conhecimentos construídos na sua área de atuação e, antes, experienciar momentos de estágios supervisionados no campo, em que contribuam para essa relação teoria e prática. E quando da sua prática na escola, possa discutir com toda a comunidade deste contexto sobre as especificidades de sua função neste espaço, sobre as particularidades do seu campo de trabalho, sobre que tipo de ações pode desenvolver e para que objetivo. Dessa forma, concomitantemente, estará também defendendo sua presença e a importância do seu trabalho para esse meio.

Destaca-se quão significativa é a reflexão sobre o trabalho do psicólogo escolar em equipe multiprofissional e, especificamente, as ações que pode realizar pensando em colaborar com o desenvolvimento e fortalecimento dessa equipe enquanto tal. Acentua-se que a maioria das psicólogas entrevistadas afirmaram não desenvolver ações voltadas para colaborar com a equipe, no sentido de favorecer seu desenvolvimento, e se mostraram

reflexivas quanto a essa possibilidade, o que nos indicou a necessidade de um aprofundamento acerca de suas possibilidades de atuação em equipe multiprofissional.

Diante da necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a atuação do psicólogo escolar como membro da equipe de especialistas, ou seja, como esse profissional pode colaborar com a equipe para além de ações desenvolvidas em conjunto com essa equipe para contribuir com o coletivo escolar, foram realizadas entrevistas e reflexões com três psicólogas anteriormente entrevistadas. Por meio dos encontros reflexivos foram realizados questionamentos sobre o trabalho do psicólogo escolar como membro de uma equipe de especialistas com o propósito de os auxiliar a voltar o olhar para essa equipe, como planejam ações para os demais setores da escola, identificando aspectos que necessitam de intervenção.

Destarte, através desse procedimento, oportunizou-se reflexões junto às psicólogas sobre o trabalho em equipe no sentido de buscar aprofundar suas possíveis contribuições com seus grupos de trabalho, algo que não foi obtido por meio das entrevistas semiestruturadas. Durante as entrevistas reflexivas, as psicólogas começaram a tecer proposições coletivas, como formação de grupos de estudos entre as especialistas para discutir as dificuldades de aprendizagem do ponto de vista teórico, colaborar com as discussões da equipe sobre diversas questões do trabalho, trabalhar a temática das relações interpessoais no trabalho, a motivação na equipe, e a importância de formação continuada que dê suporte teórico-metodológico para o profissional atuar no que lhe é específico. Compreende-se que os encontros reflexivos permitiram às psicólogas a análise de suas práticas em equipe, identificar como se percebem em sua atuação, falar o que vivenciaram e o que poderiam realizar para promover as transformações necessárias.

As entrevistas reflexivas se revelaram como potente instrumento para processos de análise e reflexão dos sujeitos e para processos de conscientização, posto que permitiu às psicólogas identificar os objetivos da equipe e as especificidades da função de cada

profissional que a compõe, defender os espaços de reuniões da equipe como meio que podem utilizar para intervenções com esse setor da escola; descortinar as queixas, dificuldades e características que percebem na equipe e apontar ações que poderiam realizar para colaborar com o desenvolvimento da equipe. Permitiu ainda identificar as dificuldades que o psicólogo enfrenta e apontar a necessidade da autorreflexão do psicólogo sobre seu papel, principalmente para não assumir o que não está na sua competência, não se sobrecarregar e desmistificar as expectativas de ser o profissional que irá resolver todos os problemas.

Acrescenta-se que esse tipo de entrevista foi um recurso metodológico que permitiu o acesso a relatos que remeteram a um revisitar sua prática, e compreender o que precisava nela ser ressignificada. Sua estrutura permite o trabalho coletivo e a utilização de recursos mediadores (textos, música, imagens), favorecida, nessa pesquisa, pela utilização de recortes da literatura que tratavam das possibilidades de ações de psicólogos no coletivo. Estes excertos provocaram o movimento de reflexão em que as entrevistadas se mostraram espantadas com o que poderiam fazer, comparam o que estava escrito com sua prática, se emocionaram, criticaram. O procedimento utilizado permite afirmar que esses encontros podem ser adaptados e ampliados para as necessidades dos diversos espaços institucionais, como escolas do município de João Pessoa, e o IFPB. A entrevista reflexiva como espaço de interação humana e recurso metodológico foi uma experiência que ampliou a possibilidade de planejar intervenções na prática profissional da pesquisadora, pelas possibilidades identificadas e já mencionadas.

Do exposto, sobre os dados coletados a partir dos três instrumentos utilizados, consideramos que a atuação do psicólogo em equipe de especialistas no contexto investigado, ou em equipes multiprofissionais, deve ser objeto de mais investigações pela área da Psicologia Escolar. Compreende-se que as questões de tese foram parcialmente respondidas, pois embora o trabalho do psicólogo escolar em equipe seja uma experiência comum no

cenário estudado, carece de mais atenção, estudos, documentos legais que favoreçam discussões e constructos sobre como pode atuar esse profissional em equipe. Reflexão que se amplia para outros contextos educacionais, como os Institutos Federais, que possuem em seu quadro de servidores psicólogos que atuam junto a outros profissionais como pedagogos e assistentes sociais.

Os argumentos até aqui apresentados referendam a tese desta pesquisa, a qual reitera que a prática do psicólogo escolar pode favorecer uma atuação contextualizada com as demandas da escola e voltada para os processos de aprendizado e desenvolvimento dos atores sociais (alunos, professores, equipe multiprofissional), que fazem parte deste contexto, mas para tal, requer que a função desse profissional seja compreendida principalmente por ele, para assim se tornar conhecida pela equipe multiprofissional e pelo coletivo escolar. Isto porque, ao ter convicção sobre seu papel no cenário escolar, o psicólogo pode sugerir espaços de discussão tais como reuniões sistemáticas com a equipe, ou criar espaços para discutir também com os diversos setores da escola, poderá utilizar também os subsídios teórico-metodológico, para defender junto a estes as possibilidades de sua atuação no cenário escolar, e como membro de uma equipe de especialistas.

Menciona-se que ao longo da realização desta pesquisa houve dificuldades impostas pelo período pandêmico, sem dúvida um dos maiores entraves à realização da pesquisa. O período pandêmico dificultou o acesso direto da pesquisadora ao espaço físico das escolas para contato presencial com os participantes, o que impactou na quantidade de participantes na pesquisa, na dificuldade de agendamento das entrevistas e de aceitação dos profissionais em participar das mesmas; reagendamentos constantes das entrevistas pelos participantes e, por conseguinte, atraso e demora na coleta das informações.

Outra dificuldade foi encontrar produções científicas sobre o trabalho do psicólogo como membro de uma equipe multiprofissional, principalmente devido a essa realidade ser

ainda incipiente no contexto educacional brasileiro. Encontrou-se estudos que tratavam da atuação do psicólogo escolar com diversos atores escolares, dentre estes, equipes gestoras; pesquisas em que havia equipes de que o psicólogo era um membro, mas nenhuma com foco na atuação do psicólogo para colaborar com o trabalho da equipe sendo ele mesmo um de seus componentes. Ainda em relação a produções científicas, menciona-se como dificuldade não terem sido encontrados, no levantamento realizado, estudos que tivessem investigado o perfil sociodemográfico de formação e atuação de psicólogos escolares para dialogar com os dados levantados na presente tese.

No que se refere a limitações, aponta-se o número reduzido de participantes em relação ao total de psicólogos(os) que atuam no município estudado, para traçar o perfil sociodemográfico, de formação e atuação dos profissionais. Isto porque, das 14 psicólogas que participaram das entrevistas semiestruturadas, apenas três aceitaram participar das entrevistas reflexivas. A realização das entrevistas reflexivas ocorreu no momento em que as escolas municipais estavam retornando ao ensino presencial e, assim, as psicólogas estavam enfrentando muitas demandas para esse retorno, segundo alegavam.

Enquanto pesquisadora e implicada nesse contexto de trabalho multiprofissional, percebi e aprendi sobre as múltiplas questões que perpassam o trabalho como membro da equipe de especialistas e as diversas possibilidades de atuação. A literatura da área da Psicologia Escolar e Educacional e o marco teórico que fundamenta a presente tese se constituem enquanto suportes fundamentais para que o psicólogo defenda sua atuação no espaço escolar, dialogue com os diversos setores da escola, principalmente com a equipe de especialistas com a qual trabalha e colabore com o trabalho coletivo.

Nesta direção, entende-se, também, como relevante aprofundar as discussões sobre o trabalho em equipe, para que os profissionais que hoje já atuam nesse formato ou que possam vir a fazê-lo, realizem um trabalho referendado no campo junto aos demais atores, tanto para

potencializar as ações da equipe para promover o coletivo escolar quanto para contribuir com o desenvolvimento e fortalecimento da própria equipe. É fundamental que os psicólogos reflitam sobre estas perspectivas para perceber que no rol de suas atribuições, os objetivos de se trabalhar com aprendizagem, desenvolvimento e comportamento, não se direcionam apenas aos alunos, mas a todos que fazem parte da escola.

Ao se investigar as concepções dos demais membros da equipe de especialistas (assistentes sociais e pedagogos), apuradas neste estudo, verificou-se que os dados sinalizaram para a necessidade de um trabalho contínuo no sentido da reflexão com estes atores escolares, pois muitas ainda são as concepções cristalizadas sobre as funções da(o) psicóloga(o), e diversas são as dificuldades que as equipes enfrentam para realizarem seu trabalho.

Diante do exposto, enfatiza-se a necessidade de se tornar objeto de discussão, em todos os espaços em que o psicólogo trabalhe em equipe multiprofissional, a compreensão sobre a atuação do trabalho em equipe, sua função, seus objetivos, as especificidades dos profissionais que compõem a equipe e, conseqüentemente, a regulamentação destes aspectos em documentos oficiais que regem a Educação. Essa compreensão é necessária e relevante ao desenvolvimento de ações que possam colaborar com as reais necessidades de cada componente da instituição educacional.

Assim sendo, afirma-se como fundamental que psicólogas(os) possam aproveitar os diversos espaços da escola (reuniões, planejamentos), para estimular a equipe de especialistas a refletir sobre o papel de cada membro, e a relevância de suas atribuições específicas para o trabalho com o coletivo escolar, sobre as intersecções entre estes diversos papéis e suas diferenças, a fim de esclarecer as contribuições de cada um para os objetivos propostos, e dirimir as crenças cristalizadas sobre como a psicologia pode contribuir na escola. Além disso, o trabalho em equipe requer, além do que já fora supracitado, conhecer questões sobre o

que é uma equipe, como trabalhar nesse formato, gerenciar conflitos, aprofundar a compreensão sobre as concepções de desenvolvimento, aprendizagem, ensino, relações entre os diversos componentes da comunidade escolar, as políticas públicas educacionais, entre outros aspectos.

Por conseguinte, dada a importância de se definir o objetivo da equipe de especialistas, questiona-se se o que fora relatado pelas psicólogas advém de algum documento institucional ou das concepções que as psicólogas têm sobre o trabalho em equipe. Como não encontramos produções científicas que tratem do trabalho em equipe como configurado no contexto estudado, recomenda-se o estreito diálogo entre o Conselho Regional de Psicologia, a Secretaria de Educação e Cultura e os especialistas para composição de um documento que oriente o trabalho destes profissionais da forma como vem sendo discutido na presente tese.

Os resultados desta pesquisa levaram à proposta de ações como os encontros reflexivos. Considera-se que estes podem ser realizados junto a psicólogos, à equipe multiprofissional, gestores, docentes, para aprofundar o diálogo sobre o trabalho no espaço educacional. Também para discutir sobre questões como uma atuação coletiva, que é fundamental ao enfrentamento das situações que emergem na escola e, muitas vezes, desafiam os seus atores. Portanto, há a clara necessidade de implementação de uma ação sistemática que priorize conhecer a dinâmica do trabalho em equipe, o que impede ou dificulta esse trabalho, e as potencialidades de uma atuação conjunta para cada membro e para o coletivo.

Do exposto, apresenta-se enquanto propositura, tanto para a rede municipal de ensino de João Pessoa–PB, quanto para instituições técnicas e superiores de Educação que possuem psicólogos atuando como membro de equipes multiprofissionais, um trabalho que inicie com um levantamento das concepções dos membros da equipe (assistentes sociais e pedagogos) sobre o papel do psicólogo escolar nesses grupos e contextos. A recolha de informações pode ser realizada, através de um instrumento de levantamento de dados (questionário on-line) ou

por meio de roda de diálogos, reuniões instrumentalizadas por recursos mais dinâmicos, reflexivos e interativos, como a própria entrevista reflexiva, metodologias ativas (amplamente divulgadas no IFPB), ou ainda em reuniões com a utilização de mediadores culturais como imagens, textos, músicas. Especificamente, em relação ao IFPB, pode-se adaptar e organizar as proposições acima descritas às atividades de extensão. A área temática dessas atividades seria a Educação com foco na Educação Continuada de suas equipes multiprofissionais (psicólogas(os), pedagogas(os) e assistentes sociais). Daria-se através de projetos de fluxo contínuo, a exemplo dos editais Edital nº 01/2023 - Fluxo Contínuo: OFICINAS e Edital nº 01/2023 - Fluxo Contínuo: CURSOS LIVRES.

Durante esse processo, o levantamento de informações seria debatido pelo grupo de psicólogos destas instituições através de fóruns de discussão. Nestes espaços, os profissionais inserem em suas pautas o diálogo sobre o trabalho em equipe, sobre as concepções levantadas e sobre como a psicologia escolar pode colaborar com esse trabalho. Debruçam-se sobre questões que emergem em seus contextos de trabalho e dialeticamente se amparam na literatura da Psicologia Escolar e Educacional, e de campos da Psicologia que exploram as relações intergrupais, processos e fenômenos psicossociais, e a compreensão do sujeito em um contexto de desenvolvimento e aprendizado (ex.: Psicologia Social e Psicologia do Desenvolvimento). Sugere-se que os resultados dessas discussões precisam ser debatidos também com gestores, rede de ensino, para inserção nos documentos próprios a estes espaços educacionais (diretrizes, regimentos, PPP), e implementação no cotidiano da instituição.

Acentua-se, assim, a importância de mais estudos sobre a atuação do psicólogo como membro de uma equipe multiprofissional, pela importância do trabalho desenvolvido, pela responsabilidade depositada nesse grupo, principalmente, em um contexto tão singular quanto o do município estudado e que se busque traçar o perfil profissional e de atuação destes sujeitos, para que se possa acompanhar e discutir as mudanças que ocorrem no perfil dos

profissionais que se inserem em contextos educacionais e seus impactos na prática profissional.

Referências

- Abrantes, A. A. & Bulhões, L. (2020). Idade adulta e o desenvolvimento psíquico na sociedade de classes: Juventude e trabalho. In L. M. Martins, A. A. Abrantes & M. G. D, Facci (Orgs.), *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: Do nascimento à velhice* (2ª ed., pp. 241–265). Editora Autores Associados.
- Albuquerque, J. A. & Braz Aquino, F. S. (2018). Psicologia escolar e relação família-escola: Um estudo de levantamento. *Psico-USF*, 23(2), 307–318.
<https://doi.org/10.1590/1413-82712018230210>
- Alexandrino, V. P. (2021). *Psicologia Histórico-Cultural, arte e desenvolvimento humano: Contribuições para prática de profissionais da educação infantil*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal da Paraíba]. Repositório Institucional da UFPB.
- Almeida, L. & Guzzo, R. S. L. (1992). A relação psicologia e educação. *Estudos de psicologia(Campinas)*, 9(3), 117–131.
https://www.researchgate.net/publication/336702497_A_relacao_psicologia_e_educacao_perspectiva_historica_do_seu_ambito_e_evolucao
- Andaló, C. S. A. (1984). O papel do psicólogo escolar. *Psicologia, Ciência e Profissão*. 4(1). 43–46. <https://doi.org/10.1590/S1414-98931984000100009>
- Andrada, P. C., Dugnani, L. A. C., Petroni, A. P. & Souza, V. L. T. (2019). Atuação de psicólogas (os) na escola: Enfrentando desafios na proposição de práticas críticas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 39, 1–16.
<https://doi.org/10.1590/1982-3703003187342>
- Andrada, P. C., Petroni, A. P., Jesus, J. S., & Souza, V. L.T. (2018). A dimensão psicossocial na formação do psicólogo escolar crítico. In V. L. T. Souza, F. S. Braz Aquino, R. S. L. Guzzo & C. M. Marinho-Araújo (Orgs.), *Psicologia escolar crítica: Atuações emancipatórias nas escolas públicas* (pp. 13–33). Alínea.

- Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia escolar e educacional: História, compromisso e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 469–475
<https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020>
- Antunes, M. A. M. (2011). Psicologia e educação no Brasil: Uma análise histórica. In R. G. Azzi, M. H. Tieppo & A. Gianfaldoni (Orgs.), *Psicologia e educação*. (pp 09–32). Casa do Psicólogo.
- Antunes, M. A. M. (2012). A Psicologia no Brasil: Um ensaio sobre suas contradições. *Psicologia: Ciência e profissão*, 32(spe.), 44–65.
<http://doi.org/10.1590/S1414-98932012000500005>
- Araujo, C. M. M. (2003). *Psicologia Escolar e o desenvolvimento de competências: Uma opção para uma capacitação continuada* [Tese de doutorado não publicada]. Universidade de Brasília.
- Asbahr, F. S. F. & Nascimento, C. P. (2013). Criança não é manga, não amadurece: Conceito de maturação na teoria histórico-cultural. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(3), 414–427. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000200012>
- Barbosa, R. M. (2008). *Psicologia escolar nas equipes de atendimento/apoio à aprendizagem de Samambaia/DF: A atuação institucional a partir da abordagem por competência*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Universidade de Brasília. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/5627>.
- Barbosa, R. M. & Marinho-Araújo, C. M (2010). Psicologia escolar no Brasil: Considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia*, 27(3), 393–402.
<https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000300011>
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bezerra, H. J. S. & Correia, M. F. B. (2020). Psicologia escolar e educação inclusiva na perspectiva dos direitos humanos. In C. M. Marinho-Araújo & I. M. Sant’Ana (Orgs.),

- Práticas exitosas em psicologia escolar crítica Volume 02* (pp. 133–150). Alínea.
- Borges-Andrade, J. E., Bastos, A. V. B., Andery, M. A. P. A., Guzzo, R. S. L., & Trindade, Z. A. (2015). Psicologia brasileira: Uma análise de seu desenvolvimento. *Universitas Psychologica, 14*(3), 865–880. <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v14n3/v14n3a06.pdf>
- Brasil. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (2004). Parecer 0062/2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. *Diário Oficial da União, 1*, p. 16. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_04.pdf
- Brasil. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior. (2011). *Resolução CNE N° 5/2011*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. *Diário Oficial da União, 1*, p. 19. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-rces00511-pdf&Itemid=30192
- Braz Aquino, F. S., Bezerra, H. J. S., Vicente, A. C., Nascimento, G. O. & Silva, M. C. (2018). Formação continuada de psicólogas escolares da rede pública de ensino: Compromisso com práticas transformadoras. In V. L. T. Sousa, F. S. Braz Aquino, R. S. L. Guzzo & C. M. Marinho-Araújo (Orgs.), *Psicologia escolar crítica: Atuações emancipatórias nas escolas públicas* (pp. 107–124). Alínea.
- Braz-Aquino, F. S. & Gomes, A. R. (2016). Estágio em psicologia escolar: Apontamentos sobre a formação e atuação profissional. In M. V. Dazzani & V. L. T. Souza. (Orgs.). *Psicologia escolar crítica: teoria e prática nos contextos educacionais*. (pp. 139–155). Editora Alínea.
- Braz Aquino, F. S.; Lins, R. P. S., Cavalcante, L. A. & Gomes, A. R. (2015). Concepções e

- práticas de psicólogos escolares junto a docentes de escolas públicas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(1), 71–78, 2015.
<https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0191799>
- Braz Aquino, F. S. & Rodrigues, L. F. (2016). Estágio supervisionado em psicologia escolar: Intervenções com segmentos da comunidade escolar. In R. Francischini & M. N. Viana (Orgs.), *Psicologia escolar: Que fazer é esse?* (pp. 188–205). Conselho Federal de Psicologia (CFP).
- Braz Aquino, F. S., Nascimento, G. O., Almeida, H. O., Alexandrino, V. C. (2018). Psicologia escolar na educação infantil: Proposições teóricas e metodológicas para atuação profissional. In V. L. T. Sousa, F. S. Braz Aquino, R. S. L. Guzzo, C. M. Marinho-Araújo (Orgs.) *Psicologia escolar crítica: Atuações emancipatórias nas escolas públicas*. (pp. 65–85). Alínea.
- Cavalcante, L. A. (2015). *O psicólogo na rede pública de educação: Concepções, formação e atuação profissional*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba]. Repositório Institucional da UFPB. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8179>
- Cavalcante, L. A. (2019). *Formação continuada em psicologia escolar: (Re)configurando sentidos na prática profissional*. [Tese de doutorado não publicada]. Universidade de Brasília.
- Cavalcante, L. D. & Aquino, F. S. B. (2013). Ações de psicólogos escolares de João Pessoa sobre queixas escolares. *Psicologia em Estudo*, 18(2), 353–362.
<https://www.scielo.br/j/pe/a/dypZL3xpYQnW3FD7t8VGzwC/?lang=pt>
- Cavalcante, L. A. & Braz Aquino, F. S. (2019). Práticas favorecedoras ao contexto escolar: Discutindo formação e atuação de psicólogos escolares. *Psico-USF*, 24(1), 119–130.
<https://doi.org/10.1590/1413-82712019240110>
- Cavalcante, L. A. & Marinho-Araújo, C. M. (2020). Potencialidades da mediação estética

- para a formação continuada de psicólogos escolares. In C. M. Marinho-Araújo & A. M. B. Teixeira (Orgs.), *Práticas exitosas em psicologia escolar crítica Volume 01*. (pp. 13–31). Alínea.
- Carvalho, S. R. & Martins, L. M. (2020) Idade adulta, trabalho e desenvolvimento psíquico: A maturidade em tempos de reestruturação produtiva. In L. M. Martins., A. A. Abrantes & M. G. D, Facci (Orgs.), *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: Do nascimento à velhice*. (2ª ed., pp. 267–292). Editora Autores Associados.
- Checchia, A. K. A. & Souza, M. P. R. (2003). Queixa escolar e atuação profissional: Apontamentos para a formação de psicólogos. In M. E. M. Meira & M. A. M, Antunes (Orgs.), *Psicologia Escolar: Teorias críticas* (pp. 105–137). Casa do Psicólogo.
- Conselho Federal de Psicologia. (2013). *Referências técnicas para Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica*.
<https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/04/Refer%C3%A2ncias-T%C3%A9cnicas-para-Atua%C3%A7%C3%A3o-de-Psicologas-os-na-educa%C3%A7%C3%A3o-b%C3%A1sica.pdf>
- Conselho Federal de Psicologia. (2018). *Ano da formação em psicologia: Revisão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em psicologia*. Conselho Federal de Psicologia, Associação Brasileira de Ensino de Psicologia e Federação Nacional dos Psicólogos.
<https://site.cfp.org.br/publicacao/ano-da-formacao-em-psicologia-2018/>
- Conselho Federal de Psicologia. (2019). *Referências técnicas para Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica*. (2ªed.).
https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf
- Costa, A. S & Guzzo, R. S. L. (2006). Psicólogo escolar e educação infantil: Um estudo de

- caso. *Revista Escritos sobre Educ.* 5(1), 05–12.
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/eeduc/v5n1/v5n1a02.pdf>
- Daniels, H. (2008/2011). *Vygotsky e a pesquisa*. Edições Loyola.
- Dazzani, M. V. M., Cunha, E. de O., Luttigards, P. M., Zucoloto, P. C. S. do V., & Santos, G. L. (2014). Queixa escolar: Uma revisão crítica da produção científica nacional. *Psicologia Escolar E Educacional*, 18(3), 421–428.
<https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183762>
- Dell Prette, Z. A. (1993). A identidade do psicólogo escolar/educacional: As diferentes faces da (re) construção. *Estudos de Psicologia*, 10(2) 125–138.
- Diário Oficial da Prefeitura Municipal de João Pessoa. João Pessoa, N° 0229. 28 de fevereiro de 2023. Pág. 001/036, pág 04– 06/036.
- Dias, C. N., & Guzzo, R. S. L. (2018). Escola e demais redes de proteção: Aproximações e atuações (im) possíveis?. *Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 13(3), 1–17.
http://www.seer.ufsj.edu.br/revista_ppp/article/view/3061
- Dugnani, L. A. C. (2016). *Psicologia escolar e as práticas de gestão na escola: um estudo sobre os processos de mudança mediados pela vontade*. [Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas].
- Dugnani, L. A. C., Petroni, A. P., Medeiros, F. P. & Souza, V. L. T. (2020). Equipe gestora, projeto político pedagógico e psicologia escolar: Articulações de práticas possíveis. In C. M. Marinho-Araújo & I. M. Sant’Ana (Orgs.), *Práticas exitosas em psicologia escolar crítica Volume 02* (pp. 133–150). Alínea.
- Dugnani, L. A. C. & Souza, V. L. T. (2016). Psicologia e gestores escolares: Mediações estéticas e semióticas promovendo ações coletivas. *Estudos de psicologia*, 33(2), 247–259. <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000200007>
- Dutra-Freitas, R. A. & Marinho-Araújo, C. M. (2018). Inovações metodológicas em

- psicologia escolar: Pesquisa–intervenção e formação continuada. In V. L. T. Souza, F. S. Braz Aquino, R. S. L. Guzzo, C. M. Marinho-Araújo (Orgs.) *Psicologia escolar crítica: Atuações emancipatórias nas escolas públicas* (pp. 34–64). Alínea.
- Facci, M. G. D. & Eidt, N. M. (2011). Formação do psicólogo para atuar na instituição de ensino: A queixa como questão. In R. G. Azzi, M. H. Tieppo & A. Gianfaldoni. (Orgs.), *Psicologia e educação* (pp. 129–156). Casa do Psicólogo.
- Fleith, D. S. (2016). Avaliação Psicológica no Contexto Escolar: Implicações para a atuação do psicólogo escolar. In M. V. Dazzani & V. L. T. Sousa. *Psicologia Escolar Crítica: teoria e prática nos contextos educacionais* (pp 161-171). Campinas, SP: Alínea.
- Flick, U. (2013). *Introdução à metodologia de pesquisa: Um guia para iniciantes*. Penso.
- Freitas, M. T. A. (2002). A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de pesquisa*, (116), 21–39.
<https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200002>.
- Galvão, T. F., & Pereira, M. G. (2014). Tipo de estudo S Experimentais e observacionais. *Epidemiol. Serv Saúde*, 23(1), 183–184.
<http://dx.doi.org/10.5123/S1679-49742014000100018>
- Gil, A. C. (2017). *Como elaborar projetos de pesquisa* (6º edição). Atlas.
- Gomes, A. M. (2012). *O Psicólogo na rede pública de educação: Possibilidade e desafios de uma atuação na perspectiva crítica*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital USP.
<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-04062012-153035/pt-br.php>.
- Gomes, A. M. M. & Souza, M. P. R. (2015). O psicólogo escolar na educação: Possibilidades e desafios de uma atuação na perspectiva crítica. In M. L. T. Zibetti, M. P. R. Souza & S. M. S. Barroco (Orgs.) *Psicologia, políticas educacionais e escolarização*. (pp. 256–). Pandion.

- Gomes, A. R. & Braz Aquino, F. S. (2020). Formação em psicologia escolar: Um estudo de levantamento em universidades públicas do Nordeste. *Gerai: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 13(2), 1–18.
<http://doi.org/10.36298/gerais202013e14673>
- Gomes, C., Dugnani, L. A. C. & Ramos, V. R. L. (2018). Contribuições da psicologia à formação inicial e continuada de profissionais de saúde e educação. In V. L. T. Sousa, F. S. Braz Aquino, R. S. L. Guzzo & C. M. Marinho-Araújo (Orgs.), *Psicologia escolar crítica: Atuações emancipatórias nas escolas públicas* (pp. 125–141). Alínea.
- Gomes, C., Medeiros, F. P. P., Arinelli, G. S., & Zucoloto, P. C. S. V. (2022). Imaginando, criando, construindo juntos: Práticas do psicólogo escolar em tempos de pandemia. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 39, e210093.
<https://doi.org/10.1590/1982-0275202239e210093>
- Gondim, S. M. G., Luna, A. F., Souza, G. C., Sobral, L. C. S., & Lima, M. S. (2010). A identidade do psicólogo brasileiro. In A. V. B. Bastos & S. M. G. Gondim (Eds.). *O trabalho do psicólogo no Brasil*. (1ª ed., pp. 223–247). Artmed.
- Governo do Distrito Federal (2010). *Orientação pedagógica: Serviço especializado de apoio à aprendizagem*. Secretaria de Estado da Educação, SEEDF. Brasília, DF.
- Guzzo, R. S. L. (2003). Educação para a liberdade, psicologia da libertação e psicologia escolar: Uma práxis para a liberdade. In S. F. C, Almeida (Org.). *Psicologia escolar: Ética e competência na formação e atuação profissional* (pp. 169–177). Alínea.
- Guzzo, R. L. (2011). Desafios cotidianos em contextos educativos: A difícil formação de psicólogos para a realidade brasileira. In R. G. Azzi, M. H. Tieppo & A. Gianfaldoni, (Orgs.), *Psicologia e educação* (pp. 253–284). Casa do Psicólogo.
- Guzzo, R. S. L. (2016). Risco e proteção: Análise crítica de indicadores para uma intervenção preventiva na escola. In M. N. Viana & R. Francischini (Orgs.). *Psicologia escolar:*

Que fazer é esse?. Conselho Federal de Psicologia – CFP.

- Guzzo, R. S. L. (2018). Pesquisa e mudança social: desafios e dificuldades para a formação em Psicologia. *Educar em revista*, 34(71), 143–156. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62651>
- Guzzo, R. S. L., Mezzalira, A. S. C. & Moreira, A. P. G. (2012). Psicólogo na rede pública de educação: Embates dentro e fora da própria profissão. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar Educacional*, SP. 16(2), 329–338. <https://www.scielo.br/j/pee/a/5KKzx4VSHyX6zswy9GkHYhq/?lang=pt&format=pdf>
- Guzzo, R. S. L., Mezzalira, A. S. C., Moreira, A. P. G., Tizzei, R. P. & Neto, W. M. F. S. (2010). Psicologia e Educação no Brasil: Uma visão da história e possibilidades nessa relação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(spe), 131–141. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000500012>
- Guzzo, R. S. L., Mezzalira, A. S. C., Weber, M. A. L., Sant’Ana, I. M. & Silva, S. S. G. T. (2018). Psicologia escolar e família: Importância da proximidade e do diálogo. In V. L. T. Sousa, F. S. Braz Aquino, R. S. L. Guzzo & C. M. Marinho-Araújo (Orgs.), *Psicologia escolar crítica: Atuações emancipatórias nas escolas públicas* (pp. 143–162). Alínea.
- Guzzo, R. S. L., Moreira, A. P. G. & Mezzalira, A. S. C. (2011). Avaliação psicossocial: Desafios para a prática profissional nos contextos educativos. *Revista Avaliação Psicológica*, 10(2), 163–171. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=335027286007>
- Guzzo, R. S. L., Ribeiro, F. M., Meireles, J., Feldmann, M., Silva, S. S. G. T., Santos, L. C. L. & Dias, C. N. (2019). Práticas Promotoras de Mudanças no Cotidiano da Escola Pública: Projeto ECOAR. *Revista de Psicologia da IMED*, 11(1), 153–167. <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.2967>
- Guzzo, R. S. L., Silva, S. S. G. T., Martins, L. G., Castro, L., & Lorenzetti, L. (2021).

- Psicologia na escola e a pandemia: Buscando um caminho. In F. Negreiros & B. O. Ferreira (Orgs.). *Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?* (pp. 654–682). Pimenta Cultural. <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.441>
- Guzzo, R. S. L., Souza, V. L. T., & Ferreira, Á. L. M. C. M. (2022). A pandemia na vida cotidiana: Reflexões sobre os impactos sociais e psicológicos à luz da perspectiva crítica. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 39, e210100. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202239e210100>
- Jager, M. E. & Patias, N. D. (2020). Identidade do psicólogo escolar e educacional: Reflexões com base na supervisão de estágio. In C. M. Marinho-Araújo & A. M. B. Teixeira (Orgs.), *Práticas exitosas em psicologia escolar crítica Volume 01*. (pp. 13–31). Alínea.
- Kravtsov, G. G., & Kravtsova, E. E. (2019). O objeto e o método da psicologia histórico-cultural. *Teoria e Prática da Educação*, 22(1), 25–31. <https://doi.org/10.4025/tpe.v22i1.47426>
- Lane, S. T. M. (1989). O processo grupal. In A. A. Andrey, A. Naffah Neto, A. C. Ciampa, I. Carone, J. C. Libâneo, J. R. T. Reis et al. (Orgs.). *Psicologia social: O homem em movimento* (8a ed., pp. 78–98). Brasiliense.
- Lara, J. S. A. (2013). *Psicólogos na rede pública de educação: Em busca de uma atuação institucional* [Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital USP. https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-25022014-152955/publico/lara_me.pdf
- Leite, L. H. (2022). *A psicologia escolar da rede pública de João Pessoa-PB: Trajetória histórica, formação e modalidades de intervenção* [Relatório de Pesquisa de Iniciação Científica, Universidade Federal da Paraíba].
- Lei nº 7.846, de 04 de agosto de 1995. (1995, 04 agosto). Obriga a presença de técnicos em

- educação nas escolas municipais. *Prefeitura Municipal de João Pessoa*.
http://antigo.joaopessoa.pb.gov.br/portal/wp-content/uploads/2017/06/1995_448.pdf
- Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. (2019, 11 dezembro). Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. *Diário Oficial da União*.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm
- Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Livros Horizonte.
- Leontiev, A. N. (2004a) Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vigotski, por A. N. Lontiev. In: Vigotski, L. S. *Teoria e método em psicologia*. (pp. 426–470). Martins Fontes.
- Leontiev, A. N. (2004b). *O desenvolvimento do psiquismo*. (2º ed.). Centauro.
- Lima, C. F., Giacomini, F., Doorman, M. C., Borges, S. M. & Pasqualin, V. C. (2021). O percurso da comissão de educação do CRP-RS e pandemia: Aproximação em meio ao isolamento. In F. Negreiros & B. O. Ferreira (Orgs.). *Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?* (pp. 776–804). Pimenta Cultural.
<https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.441>
- Lisboa, F. S & Barbosa, A. J. G. (2009). Formação em psicologia no Brasil: Um perfil dos cursos de graduação. *Psicologia Ciência e Profissão*, 29(4), 718–737.
<https://doi.org/10.1590/S1414-98932009000400006>
- Lopes, S. R., Gesser, M., & Oltramari, L. C. (2014). Estratégias de intervenção em psicologia escolar a partir de uma perspectiva psicossocial: Relato de experiência. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 9(1), 73–82.
http://seer.ufsj.edu.br/revista_ppp/article/view/831/648
- Luria, A. R. (2010). Vigotskii. In Vigotskii, S., Luria, A. R., Leontiev, A. N. (2010). *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Ícone.

- Machado, A. M. (2014). Exercer a postura crítica: Desafios no estágio em psicologia escolar. *Psicologia Ciência e Profissão*, 34(3), 760–773.
<https://doi.org/10.1590/1982-3703001112013>
- Maluf, M. R. & Cruces, A. V. V. (2008). Psicologia educacional na contemporaneidade. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 28(1), 87–99.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94600111>
- Marinho-Araújo, C. M. (2005). Psicologia escolar e o desenvolvimento de competências. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 15(2), 73–85.
- Marinho-Araújo, C. M. (2014). Intervenção institucional: Ampliação crítica e política da atuação em psicologia escolar. In R. S. L. Guzzo (Org.). *Psicologia escolar: Desafios e bastidores na educação pública* (pp. 153–175). Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M. (2015). Psicologia escolar para todos: A opção pela intervenção institucional. *Psicologia, Educação e Cultura*. 19(1), 146–163.
<https://www.scribd.com/document/386885975/6-Psicologia-Escolar-para-todos-a-opcao-pela-intervencao-institucional-pdf>
- Marinho-Araújo, C. M. (2016). Perspectiva Histórico-Cultural do desenvolvimento humano: Fundamentos para atuação em psicologia escolar. In M. V. Dazzani & V. L. T. Sousa (Orgs.), *Psicologia Escolar Crítica: teoria e prática nos contextos educacionais* (pp. 142–157). Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M., Galvão, P., Nunes, L. A. C. B., & Nunes, L. V. (2022). Psicologia escolar no cenário da pandemia do COVID-19: Ressignificando tempos e espaços para a atuação institucional. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 39, e210079.
<https://doi.org/10.1590/1982-0275202239e210079>
- Martinez, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola?. *Em aberto*, 23(83), 39–56.
- Martins, L. M., Abrantes, A. A. & Facci, M. G. D. (2020). Apresentação do Livro. In L. M.

- Martins., A. A. Abrantes & M. G. D. Facci (Orgs.), *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: Do nascimento à velhice* (2ª ed., pp. 01–09). Editora Autores Associados.
- Martins, M. C. F. & Puente-Palacios, K. (2010). O psicólogo e sua inserção em equipes de trabalho. In A.V. B. Bastos & S. M. G. Gondin (Orgs.), *O trabalho do psicólogo no Brasil: Um exame à luz das categorias da psicologia organizacional e do trabalho* (pp. 200–222). Artmed.
- Matioli, A. S., Walter, B. E. P. (2021). Pandemia, saúde mental e educação: Inquietações, reflexões e práticas. F. Negreiros & B. O. Ferreira (Orgs.), *Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?* (pp. 730–752). Pimenta Cultural.
- Meira, M. E. M. (2003). Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: Contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. *Psicologia escolar: teorias críticas*. 14–17.
- Mezzalira, A. S. C., Fernandes, T. G., Patrício, M. K. D. S. & Araújo, M. L. B. (2020). A psicologia escolar como agente da formação continuada de docentes sobre a diversidade sexual e de gênero. In C. M. Marinho-Araújo & A. M. B. Teixeira (Orgs.), *Práticas exitosas em psicologia escolar crítica Volume 01*. (pp. 13–31). Alínea.
- Minayo, M. C. S. (2007). *O Desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde* (8º ed.). Hucitec-Abrasco.
- Minayo, M. C. S. (2009). Trabalho de campo: Contexto de observação, interação e descoberta. In S. F. Deslandes; R. Gomes & M. C. S. Minayo (Orgs.). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. (28ª ed.). Vozes.
- Minayo, M. C. (2012). Análise qualitativa: Teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 621–626. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>
- Minayo, M. C. S. (2014). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. (14º

- ed.). Hucitec Editora.
- Moreira, A. P. G. & Guzzo, R. S. L. (2016). Situação limite e potência de ação: Atuação preventiva crítica em psicologia escolar. *Estudos de Psicologia*, 21(2), 201–215.
- Molon, S. I. (2015). *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky* (5ª ed). Vozes.
- Nascimento, A. R. D. (2020). *Atuação do psicólogo escolar junto a professores da educação básica: Concepções e práticas*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba]. Repositório Institucional da UFPB.
<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18675>
- Neves, M. M. B. J. (2011). Queixas escolares: Conceituação, discussão e modelo de atuação. In Psicologia escolar: identificando e superando barreiras. In R. S. L. Guzzo & C. M. Marinho-Araújo (Orgs.). (pp. 175–191). Alínea.
- Nunes, L. V. & Marinho-Araújo, C. M. (2020). Indicadores para o perfil profissional do psicólogo escolar. In C. M. Marinho-Araújo & I. M. Sant’Ana (Orgs.), *Práticas exitosas em psicologia escolar crítica Volume 02*, (pp. 11–29). Alínea.
- Oliveira, B. C., Ramos, V. R. L.; Souza, V. L. T. (2020). Parceria Crítica: Possibilidades de atuação em psicologia escolar. In C. M. Marinho-Araújo & A. M. B. Teixeira (Orgs.), *Práticas exitosas em psicologia escolar crítica Volume 01*. (pp. 13–31). Alínea.
- Oliveira, B. C. (2018). *Psicólogos escolares e Professores: A parceria como mediação de práticas educativas críticas*. [Dissertação de mestrado, PUC Campinas-SP].
<http://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/xmlui/handle/123456789/16065>
- Oliveira, M. K. (1997). *Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico*. Scipione.
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia: Uma introdução crítica à psicologia escolar*. T.A. Queiroz.

- Patto, M. H. S. (2022). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. (5ª ed.). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, USP.
- Peduzzi, M., Agreli, H. L. F., Silva, J. A. M., & Souza, H. S. (2020). Trabalho em equipe: Uma revisita ao conceito e a seus desdobramentos no trabalho interprofissional. *Trabalho, Educação E Saúde*, 18(1), e0024678.
<https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00246>
- Peretta, A. A. C. S., Silva, S. M. C., Naves, F. F., Nasciutti, F. M. B. & Silva, L. S. (2015). Novas diretrizes em tempos desafiadores: Formação em psicologia para atuar na Educação. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar Educacional*, 19(3), 547–556. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193893>
- Petroni, A. P. (2013). *Psicologia escolar e arte: Possibilidade e limites da atuação do psicólogo na promoção da ampliação da consciência de gestores*. [Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica - Campinas].
- Petroni, A. P. & Souza, V. L. T. (2014). Psicólogo escolar e equipe gestora: Tensões e contradições de uma parceria. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34, 444–459.
<https://doi.org/10.1590/1982-3703000372013>
- Prestes, Z. R. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, Repercussões no campo educacional*. [Tese de Doutorado, Universidade de Brasília].
- Puente-Palacios, K., Almeida, R. S., & Rezende, D. V. (2011). O impacto da interdependência no trabalho sobre a efetividade de equipes. *Organizações & Sociedade*, 18(59), 605–623. <https://doi.org/10.1590/S1984-92302011000400003>
- Rebouças, J. A. D. S. M., & SOARES, J. R. (2017). A entrevista reflexiva na pesquisa em psicologia da educação: Um estudo de caso. *Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação-SIRSSE*, 6, 1458–1469.

- Rego, T. C. (1995). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural*. Petrópolis: Vozes.
- Rey, F. L. G. (2005). *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: Os processos de construção da informação*. Editora Pioneira Thomson Learning.
<http://bds.unb.br/handle/123456789/626>.
- Rocha, M. L. & Aguiar, K. F. (2010). Entreatos: Percursos e construções da psicologia na rede pública de ensino. *Estudos e Pesquisa em Psicologia*, 10(1), 68–84.
<http://www.revispsi.uerj.br/v10n1/artigos/pdf/v10n1a06.pdf>
- Roever, L. (2017). Compreendendo os estudos de revisão sistemática. *Revista da Sociedade Brasileira de Clínica Médica*, 15(2), 127–130.
https://docs.bvsalud.org/biblioref/2017/11/875614/152_127-130.pdf
- Sant’Ana, I. M., Weber, M. A. L., & Mezzalira, A. S. C. (2022). Desafios emergentes da formação inicial em psicologia escolar durante a pandemia. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 39, e210073. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202239e210073en>
- Santos, E. A., Silva, N. S., Gomes, A. R., & Braz Aquino, F. S. (2020). Percepções de Graduandos de Psicologia sobre o Psicólogo Escolar. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 40, 1–16. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003189579>
- Santos, F. O. & Toassa, G. (2015). A formação de psicólogos escolares no brasil: Uma revisão bibliográfica. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 19(2), 279–288.
<https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192836>.
- Secretaria de Educação e Cultura - SEDEC/JP. *Diretrizes para o início do ano letivo 2021. João Pessoa 2021*. DEGEF - Diretoria de Ensino, Gestão e Escola de Formação. João Pessoa.
- Secretaria de Educação e Cultura - SEDEC/JP. *Diretrizes Pedagógicas Educação Infantil 2022. João Pessoa 2022*. DEGEF-Diretoria de Ensino, Gestão e Escola de Formação.

João Pessoa.

- Soares, P. G. (2008). *Psicologia escolar e o desenvolvimento adulto: Um estudo sobre o perfil de educadoras sociais em uma ONG de São Luís/MA*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/6367>
- Silva, L. A. V., & Marinho-Araújo, C. M. (2017). Orientações pedagógicas: Contribuições para atuação de psicólogos escolares no Distrito Federal. *Linhas Críticas*, 22(49), 685–707. <https://doi.org/10.26512/lc.v22i49.4997>
- Silva, M. A. B. (2016). *A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à educação inclusiva*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório UFSCAR. <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7545/DissMABS.pdf?sequen>
- Silva, S. S. G. T., & Guzzo, R. S. L.. (2019). Escola, família e psicologia: Diferentes sentidos da violência no ensino fundamental. *Psicologia Escolar E Educacional*, 23, e189983. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019019983>
- Souza, V. L. T. (2016). Arte, imaginação e desenvolvimento humano: Aportes à atuação do psicólogo na escola. In.: Dazzani, M. V. M. & Souza, V. L. T. de. (Orgs.). *Psicologia escolar crítica: teoria e prática nos contextos educacionais*. Campinas, SP: Editora Alínea.
- Souza, V. L. T. (2019). A pesquisa-intervenção como forma de inserção social em contextos de desigualdade: arte e imaginação na escola. *Psicologia em Revista*, 25(2), 689–706. <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2019v25n2p689-706>
- Souza, V. L. T. (2022). Contribuições da psicologia à educação escolar: Perpetuação ou transformação das desigualdades sociais?. *Estudos De Psicologia (campinas)*, 39, e200178. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202239e200178>

- Souza, V. L. T., & Andrada, P. C. (2013). Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. *Estudos De Psicologia (Campinas)*, 30(3), 355–365. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2013000300005>
- Souza, V. L. T., Petroni, A. P. & Dugnani, L. A. (2011). A arte como mediação nas pesquisas e intervenções em psicologia escolar. In R. S. L. Guzzo & C. M. Marinho-Araújo (Orgs). *Psicologia escolar: Identificando e superando barreiras*. (pp. 262–285). Editora Alínea.
- Souza, V. L. T., Petroni, A. P., Dugnani, L. A. C., Barbosa, E. T., & Andrada, P. C. (2014). O psicólogo na escola e com a escola: A parceria como forma de atuação promotora de mudanças. In R. S. L. Guzzo (Org.). *Psicologia escolar: Desafios e bastidores na educação pública* (pp. 27–54). Alínea.
- Souza, V. L. T., Dugnani, L. A. C., & Reis, E. C. G. (2018). Psicologia da arte: Fundamentos e práticas para uma ação transformadora. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 35(4), 375–388. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752018000400005>
- Souza, S. A. D., & Yannoulas, S. C. (2016). Equipes multidisciplinares nas escolas de educação básica: Velhos e novos desafios. In R. Francischini & M. N. Viana (Orgs.), *Psicologia escolar: Que fazer é esse?* Conselho Federal de Psicologia. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/31208>
- Souza, V. L. T., Dugnani, L. A., Petroni, A. P. & Andrada, P. C. (2015). A síntese como registro reflexivo no trabalho do psicólogo escolar com gestores. *Psic. da Ed.*, 41, 83–94. <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20150016>
- Souza, V. L. T. D., Ramos, V. R. L., Oliveira, B. C. D., Dugnani, L. A. C., & Medeiros, F. P. (2019). Emoções e práxis docente: Contribuições da psicologia à formação continuada. *Revista Psicopedagogia*, 36(110), 235–245. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-848620190003000

- Szymanski, H. (2000). Entrevista reflexiva: Um olhar psicológico para a entrevista em pesquisa. *Psicologia da Educação*, 10/11, 193–215.
<https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/41414>.
- Szymanski, H. (2018). Entrevista reflexiva: Um olhar psicológico para a entrevista em pesquisa. In. Szumanski, H., Almeida, L. R. & Prandini, R. C. A. R. (2018). *A entrevista na pesquisa em educação: A prática reflexiva* (5ª ed.). Autores Associados.
- Szumanski, H., Almeida, L. R. & Prandini, R. C. A. R. (2018). Perspectivas para análise das entrevistas. In. Szumanski, H., Almeida, L. R. & Prandini, R. C. A. R. (2018). *A entrevista na pesquisa em educação: A prática reflexiva* (5ª ed.). Autores Associados.
- Toassa, G. (2004) Consciência e atividade: Um estudo sobre (e para) a infância. [Dissertação de mestrado, UNESP]. Repositório Institucional da UNESP.
<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/91250>
- Toassa, G. (2006). Conceito de consciência em Vigotski. *Psicologia USP*, 17(2), 59–83.
<https://doi.org/10.1590/S0103-65642006000200004>
- Veresov, N. & Fleer, M. (2016). Perezhivanie as a theoretical concept for researching young children's development. *Mind, Culture, and Activity*. 325–335.
<http://doi.org/10.1080/10749039.2016.1186198>
- Viana, M. N. (2016). Interfaces entre a psicologia e a educação: Reflexões sobre a atuação em psicologia escolar. In R. Francischini & M. N. Viana (Orgs.), *Psicologia escolar: Que fazer é esse?* Conselho Federal de Psicologia.
<https://repositorio.unb.br/handle/10482/31208>
- Vygotsky, L. S. (1932/2001). El problema de la voluntad y su desarrollo en la edad infantil. In L. S. Vygotsky. *Obras Escogidas*. (Tomo II, 2ª ed., pp. 439–450). Visor.
- Vigotski, L. S. (2007). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos*

- psicológicos superiores*. (7ª ed). Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática
- Vigotski, L. S. (2018). *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. (Z. Prestes, E. Tunes & C. Costa, Trad. Orgs.). E-Papers.
- Vigotski, L. S., Luria, A. R., Leontiev, A. N. (2010). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (11ª ed). Ícone.
- Vygotsky, L. S. (1982/2004). *Teoria e método em Psicologia*. Martins Fontes. Vygotsky, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância*. Ática
- Vygotsky, L. S., Luria, A. R. & Leontiev, A. N. (1934/2014). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Ícone.
- Vygotsky, L. S., Luria, A. R. & Leontiev, A. N. (1993/1996). *Estudos sobre a história do comportamento: Símios, homem primitivo e criança*. Artes Médicas.

APÊNDICES

**APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Psicólogas(os) da
Rede Municipal de Ensino de João Pessoa**



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL
E-MAIL: clucienegaml@gmail.com

Prezada(o) Psicóloga(o),

O presente estudo, trata-se de uma pesquisa de doutorado intitulada: “**Atuação da(o) psicóloga(o) escolar em equipe de especialistas: um estudo na rede municipal de ensino de João Pessoa-PB**”. Está sendo desenvolvida pela aluna do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Cláudia Luciene de Melo Silva e, sob a orientação e responsabilidade da Prof.^a Dr.^a Fabíola de Sousa Braz de Aquino. Temos como objetivo geral conhecer e analisar concepções da equipe de especialistas da rede pública municipal de João Pessoa-PB sobre o trabalho de psicólogas(os) escolares e suas respectivas ações junto à referida equipe e ao coletivo escolar. O estudo será realizado com psicólogas(os), supervisoras(es), assistentes sociais e orientadoras(es) que atuam na rede pública municipal de João Pessoa, no ensino fundamental I e II.

Sua participação consistirá em responder a um questionário sociodemográfico *on-line*, uma entrevista semiestruturada e entrevistas reflexivas com a mediação da pesquisadora. Esses dois tipos de entrevista serão registrados com auxílio de gravador de voz. Em caso de

impossibilidade de se realizarem presencialmente, podem ser utilizados recursos como mídias sociais ou plataformas digitais (Skype, Hangout ou Whatsapp). Os dados serão gravados para posterior transcrição e análise. Para tanto, solicitamos a sua colaboração em participar da presente pesquisa e autorização para gravar as entrevistas com gravador de voz e/ou imagem (Skype, Hangout ou Whatsapp) e, ainda, apresentar os resultados em congressos e em revistas científicas. O seu nome será mantido em sigilo quando os resultados forem divulgados.

Os riscos envolvidos mediante sua participação são mínimos. Pode ocorrer desconforto durante as respostas da entrevista semiestruturada ou durante os encontros reflexivos. No entanto, serão respeitados os procedimentos éticos e, caso você identifique alguma espécie de desconforto ou constrangimento durante a realização da coleta de informações, a mesma será interrompida imediatamente. Salienta-se que, mesmo diante dos riscos mínimos, os benefícios desta pesquisa são relevantes, pois investigar as questões propostas pode colaborar para que as(os) psicólogas(os) escolares reconheçam sua importância e potencializem sua atuação profissional junto a equipe de especialistas, principalmente, pela mediação consciente e intencional das relações intersubjetivas no espaço escolar.

Informamos que sua participação é voluntária, não obrigatória, não remunerada e não acarretará danos financeiros. Você poderá escolher colaborar ou não com a pesquisadora ou resolver desistir a qualquer momento durante a recolha de dados, sem nenhum dano, prejuízo ou constrangimento. O presente documento foi elaborado em duas vias de igual teor e ambas deverão ser rubricadas e assinadas, ao seu término, pelo profissional convidado a participar da pesquisa, pela aluna pesquisadora e pela pesquisadora responsável. Você receberá uma via e uma ficará arquivada com os responsáveis pela pesquisa. Ressaltamos que de acordo com o disposto na Resolução 466/2012 CONEP/CNS/MS, no que diz respeito às normas, procedimentos e ética nas pesquisas que envolvem seres humanos, faz-se necessária a documentação de seu consentimento. Em caso de qualquer dúvida, você poderá entrar em

contato com a pesquisadora responsável Fabíola de Sousa Braz Aquino, ou a aluna colaboradora, Cláudia Luciene de Melo Silva.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecida(o) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados, entendendo que minha identidade será mantida em sigilo. Estou ciente também que receberei uma cópia deste documento. Por ser verdade, firmo o presente.

(Assinatura do participante da pesquisa)

Profa. Dra. Fabíola de S. Braz de Aquino

Cláudia Luciene de Melo Silva Matrícula - 20191017126

Para maiores informações:

Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Centro de Ciências Humanas, letras e artes - CCHLA Programa de Pós-Graduação em

Psicologia Social - PPGPS Departamento de Psicologia, *Campus* I, Cidade Universitária Cep:

58.051900

**APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Especialistas da
Rede Municipal de Ensino de João Pessoa**



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB

**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES - CCHLA PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL-PPGPS**

E-MAIL: clucienegaml@gmail.com

Prezada (o) supervisora(or), assistente social, orientadora(or):

O presente estudo, trata-se de uma pesquisa de doutorado intitulada: **“Atuação da(o) psicóloga(o) escolar em equipe de especialistas: um estudo na rede municipal de ensino de João Pessoa-PB”**. Está sendo desenvolvida pela aluna do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Cláudia Luciene de Melo Silva e, sob a orientação e responsabilidade da Prof.^a Dr.^a Fabíola de Sousa Braz de Aquino.

Temos como objetivo geral conhecer e analisar concepções da equipe de especialistas da rede pública municipal de João Pessoa-PB sobre o trabalho de psicólogas(os) escolares e suas respectivas ações junto à referida equipe e ao coletivo escolar. O estudo será realizado com psicólogas(os), supervisoras(es), assistentes sociais e orientadoras(es), que atuam na rede pública municipal de João Pessoa e no ensino fundamental I e II.

Sua participação consistirá em responder a um uma entrevista semiestruturada com a mediação da pesquisadora. Em caso de impossibilidade de se realizarem presencialmente,

podem ser utilizados recursos como mídias sociais ou plataformas digitais (Skype, Hangout ou Whatsapp). Os dados serão gravados para posterior transcrição e análise. Para tanto, solicitamos a sua colaboração em participar da presente pesquisa e autorização para gravar as entrevistas com gravador de voz e/ou imagem (Skype, Hangout ou Whatsapp) e, ainda, apresentar os resultados em congressos e em revistas científicas. O seu nome será mantido em sigilo quando os resultados forem divulgados.

Os riscos envolvidos mediante sua participação são mínimos, podendo ocorrer desconforto durante as respostas das entrevistas. No entanto, serão respeitados os procedimentos éticos e, caso você identificar alguma espécie de desconforto ou constrangimento durante a realização da coleta de informações, a mesma será interrompida imediatamente. Salienta-se que, mesmo diante dos riscos mínimos, os benefícios desta pesquisa são relevantes, pois investigar as questões propostas pode colaborar para que as(os) psicólogas(os) escolares reconheçam a relevância da sua atuação profissional junto à equipe de especialistas, principalmente, pela mediação consciente e intencional das relações intersubjetivas no espaço escolar.

Informamos que sua participação é voluntária, não obrigatória, não remunerada e não acarretará danos financeiros. Você poderá escolher colaborar ou não com a pesquisadora ou resolver desistir a qualquer momento durante a recolha de dados, sem nenhum dano, prejuízo ou constrangimento. Asseguramos que todas as informações obtidas em relação a este estudo serão mantidas em sigilo absoluto garantindo proteção de sua imagem e de sua privacidade.

O presente documento foi elaborado em duas vias de igual teor e ambas deverão ser rubricadas e assinadas, ao seu término, pelo profissional convidado a participar da pesquisa, pela aluna pesquisadora e pela pesquisadora responsável. Você receberá uma via e uma ficará arquivada com os responsáveis pela pesquisa. Ressaltamos que de acordo com o disposto na Resolução 466/2012 CONEP/CNS/MS, no que diz respeito às normas, procedimentos e ética nas pesquisas que envolvem seres humanos, faz-se necessária a documentação de seu

consentimento. Em caso de qualquer dúvida, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Profa. Dra. Fabíola de Sousa Braz Aquino, ou à aluna colaboradora, Cláudia Luciene de Melo Silva.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecida(o) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados, entendendo que minha identidade será mantida em sigilo. Estou ciente também que receberei uma cópia deste documento. Por ser verdade, firmo o presente.

Assinatura do participante da pesquisa)

Prof^ª. Dr^ª Fabíola de Sousa Braz de Aquino

Cláudia Luciene de Melo Silva Matrícula - 20191017126

Para maiores informações:

Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - CCHLA Programa de Pós-Graduação em

Psicologia Social - PPGPS Departamento de Psicologia, *Campus* I, Cidade Universitária Cep:

58.05190

APÊNDICE C - Roteiro do Questionário Sociodemográfico, de Perfil Profissional e Acadêmico *On-line* com Psicólogas(os) Escolares



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL

QUESTIONÁRIO *ON-LINE* SOCIODEMOGRÁFICO PARA PSICÓLOGAS(OS) QUE TRABALHAM NA REDE MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA

Data de aplicação: _____/_____/_____

E-mail: _____

Dados Pessoais:

Idade: _____ Profissão: _____

Estado Civil: () Solteiro () Casado () Viúvo () Separado/Divorciado () Recasado () Em união estável () Outro

Nacionalidade: _____

Sexo: () Masculino () Feminino

FORMAÇÃO ACADÊMICA EM PSICOLOGIA:

Formação Acadêmica (graduação): _____ Ano: _____

Campo de estágio na psicologia: () Psicologia Clínica () Psicologia Escolar

() Psicologia Hospitalar () Psicologia Organizacional () Outra
Qual? _____

Pós-graduação: () sim () não

Nível/Níveis da Pós-graduação (Especialização, Mestrado, Doutorado, Pós-Doutorado):

Status do Curso de Pós-graduação (concluído, em
andamento, incompleto): _____

Programa/Instituição em que cursa e/ou cursou a

Pós-graduação: _____

FORMAÇÃO ACADÊMICA EM OUTRA ÁREA:

Possui curso de graduação em outra área: () sim () não Qual? _____

Situação do Curso: () Concluído () Em andamento () Incompleto

Pós-graduação: () sim () não

Nível/Níveis da Pós-graduação (Especialização, Mestrado, Doutorado, Pós-Doutorado):

Status do Curso de Pós-graduação (concluído, em andamento, incompleto):

Programa/Instituição em que cursa e/ou cursou a

Pós-graduação: _____

ATUAÇÃO PROFISSIONAL EM PSICOLOGIA ESCOLAR:

Anos de atuação na psicologia escolar: _____

Atua no setor: () público () privado () público e privado

Atuação no setor público (municipal, estadual, federal): _____

Situação contratual na rede municipal: () Concursado () Prestador de Serviço Tempo de atuação nesse tipo de vínculo: _____

Em qual/quais nível/níveis de ensino você atua: _____

ATUAÇÃO PROFISSIONAL EM OUTRO CAMPO DA PSICOLOGIA:

Atua em outro campo da psicologia: () sim () não

Qual? _____ Quanto tempo? _____

Atua no setor: () público () privado () público e privado

Atuação no setor público (municipal, estadual, federal): _____

Tempo de atuação nesse tipo de vínculo: _____

ATUAÇÃO PROFISSIONAL EM OUTRO CAMPO:

Atua em outro campo: () sim () não

Qual? _____ Quanto tempo? _____

Atua no setor: () público () privado () público e privado

Atuação no setor público (municipal, estadual, federal): _____

Tempo de atuação nesse tipo de vínculo: _____

ATUAÇÃO COMO PSICÓLOGA(O) ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL

Na escola municipal em que você trabalha existe equipe de especialistas completa?

() sim () não

Profissionais que fazem parte dessa equipe com você:

Existe um dia/turno/horário reservado para reunião entre especialistas: sim () não ()

Qual: _____

Em qual polo a escola em que você trabalha fica localizada?

**APÊNDICE D - Roteiro da Entrevista Semiestruturada para Psicólogas(os) que Atuam
na Rede Municipal de João Pessoa no Ensino Fundamental I E II**

Dados sociodemográficos:

Idade: _____ Sexo: () feminino () masculino Ano de formação/graduação: _

Instituição de formação: _____

Área de Estágio: _____

Pós-Graduação: () sim () não **Qual?** _____

Trabalha em outra instituição: () sim () não Caso sim, que função exerce? _____

- 1- Como você define a função da(o) psicóloga(a) escolar?
- 2- Que atividades você tem realizado na escola? Você poderia descrever como tem realizado tais ações?
- 3- Com qual/quais nível/níveis de ensino você vem trabalhando com mais frequência?
- 4- A escola onde você trabalha possui uma equipe de especialistas? Que ações você tem realizado como parte dessa equipe?
- 5- Como você percebe seu trabalho como integrante da equipe de especialistas?
- 6- Na sua vivência com a equipe, o que você acha que seus colegas especialistas esperam de seu trabalho?
- 7- Para você o que demarca as suas ações dos demais colegas de equipe de especialistas?
- 8- Existem ações que você realiza especificamente para contribuir com a equipe de especialistas?

**APÊNDICE E - Roteiro da Entrevista Semiestruturada para Supervisoras(es),
Orientadoras(es) e Assistentes Sociais que Atuam na Rede Municipal de João Pessoa no
Ensino Fundamental I E II**

Dados sociodemográficos:

Função:

supervisora(or) escolar orientadora(or) escolar assistente social

Idade: _____ Sexo: feminino masculino

Ano de formação/graduação: _____ Instituição de formação: _____

Área de Estágio : _____

Pós-Graduação: sim não Em qual programa/instituição? _____

Trabalha em outra instituição: sim não Que função exerce? _____

Cara(o) especialista

Estamos realizando uma pesquisa que tem como objetivo conhecer as ações de psicólogas(os) escolares junto à equipe de especialistas. Por isso, faz-se importante conhecer sua opinião enquanto membro da equipe em relação a determinados aspectos.

1. Como você descreve o trabalho desenvolvido pela equipe de especialistas da instituição onde trabalha?

2. A equipe é composta por um(a) psicóloga(o) escolar. Na sua opinião, a(o) psicóloga(o) escolar tem alguma função específica na equipe de especialistas que diferencia do seu trabalho? Qual?

3. Na sua concepção, as práticas da(o) psicóloga(o) escolar podem favorecer o trabalho da equipe de especialista? Por quê? Como?

APÊNDICE F - Roteiro das Entrevistas Reflexivas com Psicólogas Escolares

Primeira Entrevista Reflexiva

1. Contato inicial: De acordo com Szymanski (2004), o contato inicial, trata-se de um momento em que ocorre a apresentação da pesquisadora, da pesquisa e de seus objetivos. Solicitação de consentimento de gravação, informação sobre a possibilidade de a(o) colaboradora(o) poder acessar as gravações e análises. Apresentação das(os) participantes da pesquisa e abrir espaço para perguntas e dúvidas.

Primeiro momento da entrevista (Contato inicial):

- Boas-vindas;
- Leitura, pela pesquisadora, do TCLE;
- Apresentar a estrutura dos encontros;
- Apresentar a entrevista reflexiva e o foco do primeiro encontro.

2. Aquecimento: Sugerir que os participantes falem de forma ampla sobre o objeto da pesquisa da entrevista reflexiva (Szymanski, 2004):

Segundo momento (Aquecimento):

- Reproduzir os vídeos da entrevista semiestruturada da participante, especificamente nas questões demarcadas, para que estas possam ouvir suas falas sobre duas perguntas realizadas.

Recurso utilizado: Vídeos gravados

3. Questões desencadeadoras: As questões desencadeadoras têm como base principal os objetivos da pesquisa e devem focar o objeto de estudo. Ainda, têm o objetivo de fazer emergir as primeiras considerações do entrevistado sobre o fenômeno investigado (Szymanski, 2004).

Terceiro momento (Questões desencadeadoras):

O psicólogo escolar pode colaborar com ações promotoras do desenvolvimento humano e do aprendizado? Como?

Que momentos e atividades são compartilhados pela equipe de especialistas e quais as especificidades de cada profissional?

6 – Expressão de compreensão: De tempos em tempos, o entrevistador pode utilizar expressão de compreensão ou *sínteses da informação recebida* para demonstrar o que está compreendendo das falas do entrevistado. Essa compreensão deve ser feita considerando a própria fala do participante da pesquisa (Szymanski, 2004):

Situação que acontecerá durante a entrevista: Expressões de compreensão ou síntese da informação recebida: As expressões de compreensões ou as sínteses dependem das respostas dadas pelas entrevistadas. Portanto, só poderá ser elaborada no momento da entrevista. Como exemplo, pode-se iniciar da seguinte forma: Eu compreendi que você acredita que o psicólogo escolar pode atuar...

“A finalidade de se oferecer sínteses, de tempos em tempos, é a de apresentar qual o quadro que está se delineando para o entrevistador, isto é, como está acompanhando a fala do entrevistado. É uma forma de manter uma postura descritiva além de buscar uma imersão no discurso do entrevistado. Essas sínteses podem também ter a função de trazer as entrevistas para o/s foco/s que se deseja aprofundar e aprofundá-los ao encerrar uma digressão” (Szymanski, 2004, p. 207).

7- **Questões:**

- **De esclarecimentos (se for necessário):** São questões que têm como objetivo esclarecer quando as verbalizações parecerem confusas. Não se deve sair da narrativa do entrevistado (Szymanski, 2004).

- **Questões focalizadoras (se for necessário):** São aquelas que trazem o discurso para o/s foco/s desejados na pesquisa quando a digressão se prolonga demasiadamente (Szymanski, 2004).

OBS.: As questões em seus diversos tipos poderão ocorrer durante a entrevista

8- **Questão de aprofundamento:** São as que são realizadas quando as falas da(o) participante se aproxima do objetivo, mas apenas o faz de forma superficial, porém deixa margem para que se aprofunde mais a investigação. As questões de aprofundamento podem, a partir de três perspectivas de investigação: a do observador, das relações interpessoais e das diferenças (Szymanski, 2004).

No presente estudo optamos pela perspectiva de investigação do observador que para Szymanski (2004) se refere a questões que:

“... favorecem o reconhecimento do contexto interacional do fenômeno, focalizando a interação outro-outro, pois explora padrões interacionais sem incluir a pessoa interrogada, que participa como observadora. Ao focalizar o outro, faz-se a primeira parte de um movimento reflexivo, que momentaneamente muda-se o papel de protagonista para observador e, na segunda parte, devolve o observador à cena, com uma informação a mais.

Ao lançar-se olhar reflexivo para o outro desenvolve-se um olhar comparativo para consigo próprio e temos a compreensão de outras perspectivas” (p. 210)

Assim, para que a participante realize esse movimento de olhar para si com o olhar de

observador e trazer um novo conteúdo, a pesquisadora se utilizou da síntese. Petroni e Souza (2014) ao se referirem ao uso da síntese em uma pesquisa com gestores, reiteraram que a síntese permite tanto observar o movimento do grupo quanto ir além da apresentação dos principais tópicos, “nela encontramos os sujeitos, suas falas e, ao ser discutida, incorpora também a reflexão dos gestores” (p. 451). As autoras prosseguem afirmando que a síntese, “as sínteses também se constituem em narrativas que permitem compreender o contexto, podendo evidenciar o momento da discussão, seus sujeitos, ou seja, ir além do que está evidente” (p. 451).

Pergunta de aprofundamento a partir da solicitação de uma síntese reflexiva:

Gostaria que você fizesse uma síntese desse primeiro encontro.

2ª Entrevista reflexiva

Foco do segundo encontro: Discutir sobre ações de psicólogos escolares no trabalho multiprofissional;

Primeiro momento (devolução): Apresentação das transcrições e/ou a pré-análise para os participantes sobre a primeira entrevista reflexiva com as palavras da participante (Szymanski, 2004):

Segundo momento: Utilizar *slide* para apresentar as respostas dadas pelas participantes na entrevista semiestruturada às seguintes perguntas.

Recurso utilizado: *slides*

- Solicitar que as participantes falem livremente sobre o que leram.

- Terceiro momento (perguntas desencadeadoras):

- Que ações o psicólogo escolar poderia realizar para colaborar com a equipe de especialistas?

- Que intervenções o psicólogo escolar pode realizar junto aos demais colegas da equipe de especialistas para colaborar com o coletivo escolar?

Questões que poderão ser utilizadas durante a entrevista e que dependerão do que for dito e da condução da entrevista:

- **Questões de esclarecimento, focalizadoras e questões de compreensão ou sínteses:**

Quarto momento: Após as respostas às perguntas desencadeadoras. Apresentação de trechos de artigos da área de psicologia Escolar e Educacional.

Frases:

“A ação coletiva é construída a partir da atribuição de significados e sentidos que ocorrem a um só tempo por cada membro da equipe e pelo grupo, em um movimento de idas e vindas, que permite ao sujeito se expressar, discordar, se distanciar e se aproximarem” (Dugnani & Souza, 2016, p. 255).

“A constituição da coletividade perpassa pela reciprocidade das relações entre os sujeitos singulares no grupo, de modo que cada um e todos se sintam acolhidos e acolham os objetivos coletivos que os unem. Isso revela que é necessária tanto uma ação do grupo em relação ao sujeito quanto deste em relação à equipe” (Dugnani & Souza, 2016, p. 256).

“... faz-se evidente a importância de um conjunto de fatores para os quais, por sua natureza, o psicólogo pode contribuir significativamente. Entre eles, podemos salientar o trabalho coletivo, a reflexão conjunta, os processos de comunicação, a negociação de interesses e de pontos de vista diferentes, assim como os processos de mudança, criatividade e inovação” (Martinez, 2010, p. 48).

“... o psicólogo pode sugerir, delinear e coordenar estratégias de intervenção direcionadas a potencializar o trabalho em equipe, mudar representações cristalizadas e inadequadas sobre o

processo educativo, desenvolver habilidades comunicativas, mediar conflitos, incentivar a criatividade e a inovação, melhorar a qualidade de vida no trabalho/ e outras tantas ações, como contribuição significativa para o aprimoramento do funcionamento organizacional” (Martinez, 2010, p. 48).

Seu trabalho pode ser especialmente importante na integração e na coesão da equipe escolar; na coordenação do trabalho em grupo; na mudança de representações, crenças e mitos; na definição coletiva de funções; e no processo de negociação e resolução de conflitos, os quais são frequentes em qualquer tipo de trabalho coletivo que implique o encontro de pontos de vistas diferentes” (Martinez, 2010, p. 48).

Quinto momento (questão de aprofundamento): A partir do encontro de hoje, você poderia fazer uma síntese das ações que o psicólogo escolar pode desenvolver com a equipe e na equipe para o coletivo?

3ª Entrevista reflexiva

Primeiro momento - Devolução: Devolução da descrição e/ou pré-análise da segunda entrevista e comentário livre pela participante.

Materialidade estética utilizada: *slides*

Segundo momento (pergunta desencadeadora):

- Quais intersecções e pontos em comum podem ser identificados pelos profissionais da equipe de especialistas em termos de funções e responsabilidades na escola?

Questões que poderão ser utilizadas durante a entrevista:

- **Questões de esclarecimento e/ou questões focalizadoras e questões de compreensão ou sínteses:**

Terceiro momento (questão de aprofundamento): A partir do encontro de hoje, você poderia fazer uma síntese reflexiva?

APÊNDICE G - Convite para Participação das Psicólogas Escolares na Entrevista

Reflexiva

Olá Psicólogas!
Para realizar a última etapa da minha pesquisa gostaria de convidá-las para participar de uma proposta de Entrevista Reflexiva.
As entrevistas ocorrerão em três momentos, de forma individual, on-line ou presencial. Iremos continuar nossa conversa sobre o papel do psicólogo na equipe de especialistas.



ANEXOS

ANEXO I - Termo de Anuência



PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DE GESTÃO CURRICULAR - DGC

João Pessoa, 10 de dezembro de 2020.

Senhor (a) Gestor (a),

Estamos autorizando **Cláudia Luciene de Melo Silva**, aluna matriculada no curso de Doutorado em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB a realizar uma pesquisa intitulada "ATUAÇÃO DA(O) PSICÓLOGA(O) ESCOLAR EM EQUIPE DE ESPECIALISTAS: UM ESTUDO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JOÃO PESSOA-PB" nas Escolas Municipais da Rede de Ensino de João Pessoa - PB.

Esta pesquisa é orientada pelo Prof. Dra. Fabíola de Sousa Aquino.

Certo de poder contar com a colaboração, agradeço antecipadamente.

Atenciosamente,




Diretor(a) de Gestão Curricular
João Pessoa, 10 de dezembro de 2020

ANEXO II - Carta de Autorização

SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO E
CULTURA



CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Prezada Senhora Diretora,

Estamos autorizando **Cláudia Luciano de Melo Silva**, aluna matriculada no curso de Doutorado em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, a realizar uma pesquisa intitulada: **“ATUAÇÃO DA/O PSICOLOGIA/ A ESCOLAR EM EQUIPE DE ESPECIALISTAS: um estudo no rede municipal da cidade de João Pessoa-PB”**. Esta pesquisa é orientada pela Professora Dr^a Fabíola de Sousa Aguiar.

Conto de poder contar com a colaboração, agradeço antecipadamente.

João Pessoa, 05 de maio de 2021.


Clevis Siqueira Pinheiro de Carvalho
Diretora de Ensino, Gestão e Escola de Formação.
52.813-4

Prefeitura Municipal João Pessoa
R. Joséfa de Sousa, 571 – Água Fria
João Pessoa - PB 55055-900

SEDEC JP | 080000 – SECRETARIA DE ENSINO,
GESTÃO E ESCOLA DE FORMAÇÃO
JOÃO PESSOA

ANEXO III - Parecer de Aprovação do Comitê de Ética

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: Atuação de(a) psicóloga(o) escolar em equipe de especialistas: um estudo na rede municipal de ensino de João Pessoa-PB

Responsador: CLAUDIA LUCIENE DE MELO SILVA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 2009/030-5-0000-5188

Instituição Proponente: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.563.094

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa agresso do DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL, do CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES, da UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, da aluna CLÁUDIA LUCIENE DE MELO SILVA, sob orientação da Prof. Dra. Fabíola de Sousa Bizar Aquino.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Conhecer e analisar concepções da equipe de especialistas da rede pública municipal de João Pessoa-PB sobre o trabalho de psicólogos(as) escolares e suas respectivas ações junto à referida equipe e ao coletivo escolar.

Objetivos Secundários:

-Realizar uma revisão de literatura sobre a formação básica profissional do psicólogo escolar;

-Levantar as características sociodemográficas, de formação e situação das(as) psicólogas(as) da rede municipal de ensino de João Pessoa-PB que trabalham no Ensino Fundamental I e II;

Endereço: UNIVERSIDADE BR
Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOÃO PESSOA
Telefone: (33)3216-7790 Fax: (33)3216-7790 E-mail: comiteetica@ccs.ufpb.br

Página 04 de 04

- Descrever a configuração da equipe de especialistas da referida rede;
- Identificar as percepções das(os) psicólogas(os) sobre seu papel no contexto escolar;
- Especificar as concepções das(os) especialistas sobre o papel da(o) psicóloga(o) escolar no trabalho em equipe;
- Descrever as ações realizadas pelas(os) psicólogas(os) escolares no âmbito institucional e na equipe de trabalho da qual faz parte;
- Discutir sobre atuação do psicólogo escolar e sobre as percepções de profissionais da educação sobre esse trabalho;
- Realizar um estado da arte sobre a atuação da psicóloga(o) escolar em equipe multiprofissional;
- Propor encontros reflexivos com as(os) psicólogas(os) visando aprofundar o conhecimento sobre suas práticas junto à equipe de especialistas;
- Verificar as funções da(o) psicóloga(o) escolar e dos demais membros da equipe de especialistas (assistente social, supervisora(or) e/ou orientadora(or) escolar), a partir de documentos orientadores descritos e determinados pela SEDUC de João Pessoa- PB.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos envolvidos mediante sua participação são mínimos. Pode ocorrer desconforto durante as respostas da entrevista semiestruturada ou durante os encontros reflexivos. No entanto, serão respeitados os procedimentos éticos e, caso seja identificado alguma espécie de desconforto ou constrangimento durante a realização da coleta de informações, a mesma será interrompida imediatamente.

Benefícios:

Endereço: UNIVERSIDADE UN
Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOÃO PESSOA
Telefone: (33)3216.7791 Fax: (33)3216.7791 E-mail: comiteetico@jppa.ufpb.br

Continuação de Parecer 1.003.004

Os benefícios dessa pesquisa são relevantes, pois investigar as questões propostas pode colaborar para que as(os) psicólogas(os)-escolares reconheçam sua importância e potencializem sua situação profissional junto a equipe de especialistas, principalmente, pela mediação consciente e intencional das relações intersubjetivas no espaço escolar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O presente projeto apresenta coerência científica, mostrando relevância para a academia, haja vista a ampliação do conhecimento, onde se busca, principalmente, conhecer e analisar concepções da equipe de especialistas da rede pública municipal de João Pessoa-PB sobre o trabalho de psicólogas(os)-escolares e suas respectivas ações junto à referida equipe e ao coletivo escolar.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos de Apresentação Obrigatória foram anexados tempestivamente.

Recomendações:

RECOMENDAMOS QUE, CASO OCORRA QUALQUER ALTERAÇÃO NO PROJETO (MUDANÇA NO TÍTULO, NA AMOSTRA OU QUALQUER OUTRA), A PESQUISADORA RESPONSÁVEL DEVERÁ SUBMETER EMENDA SOLICITANDO TAL(S) ALTERAÇÃO(ÕES), ANEXANDO OS DOCUMENTOS NECESSÁRIOS.

RECOMENDAMOS TAMBÉM QUE AO TÉRMINO DA PESQUISA A PESQUISADORA RESPONSÁVEL ENCAMINHE AO COMITÊ DE ÉTICA PESQUISA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, RELATÓRIO FINAL E DOCUMENTO DEVOLUTIVO COMPROVANDO QUE OS DADOS FORAM DIVULGADOS JUNTO À INSTITUIÇÃO ONDE OS MESMOS FORAM COLETADOS, AMBOS EM PDF, VIA PLATAFORMA BRASIL, ATRAVÉS DE NOTIFICAÇÃO, PARA OBTENÇÃO DA CERTIDÃO DEFINITIVA.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A PESQUISADORA RESPONSÁVEL ENCAMINHOU EMENDA, PARA TANTO, APRESENTOU AS SEGUINTE JUSTIFICATIVAS: "Venho, por meio desta Emenda, apresentar ao Comitê de ética, através de anexo à Plataforma Brasil, o termo de anuência emitido pela Prefeitura Municipal de João Pessoa – PB para realização da pesquisa. Ressalto que o referido consentimento não havia sido anexado anteriormente devido a situação de pandemia, pelo COVID19, que provocou a situação de

Endereço: UNIVERSIDADE BN
Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOÃO PESSOA
Telefone: (33)3216-7791 Fax: (33)3216-7791 E-mail: comiteetetica@ccs.ufpb.br

Continuação do Parecer: 6.00.004

isolamento social e fechamento da Secretaria da Educação do Município. A pesquisa será iniciada por via remota como prevê o projeto, caso não seja possível na modalidade presencial”.

O ORA REQUERIDO NÃO COMPROMETE EM NADA A EXECUÇÃO DO PRESENTE PROJETO DE PESQUISA, POR ISSO SOMOS DE PARECER FAVORÁVEL AO PRESENTE PLEITO, SALVO MELHOR JUÍZO.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	01_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1602008_01.pdf	16/02/2008 08:23:30		Aceito
Cursos	02MUNDA_TERMO_DE_ANUNCIAÇÃO.pdf	16/02/2008 08:17:06	CLAUDIA LUCIENE DE MELO SILVA	Aceito
Declaração de Responsabilidade	3_TERMO_DE_ANUNCIAÇÃO.pdf	16/02/2008 08:13:30	CLAUDIA LUCIENE DE MELO SILVA	Aceito
Cursos	1_CARTA_RESPOSTA_PENDENCIA.pdf	16/02/2008 20:48:22	CLAUDIA LUCIENE DE MELO SILVA	Aceito
Folha de Rosto	1_FOLHA_DE_ROSTO.pdf	23/04/2008 21:37:06	CLAUDIA LUCIENE DE MELO SILVA	Aceito
Cursos	2_CERTIFICADO_DE_APROVAÇÃO.pdf	23/04/2008 21:07:39	CLAUDIA LUCIENE DE MELO SILVA	Aceito
Cursos	0_INSTRUMENTO_DE_COLEITAS.pdf	31/04/2008 18:48:03	CLAUDIA LUCIENE DE MELO SILVA	Aceito
TCCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	3_TCCLE.pdf	31/04/2008 18:46:49	CLAUDIA LUCIENE DE MELO SILVA	Aceito
Cronograma	0_CRONOGRAMA_DE_EXECUÇÃO.pdf	31/04/2008 18:46:23	CLAUDIA LUCIENE DE MELO SILVA	Aceito
Orçamento	0_PREVISÃO_ORÇAMENTARIA.pdf	31/04/2008 18:45:59	CLAUDIA LUCIENE DE MELO SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	4_PROJETO.pdf	31/04/2008 18:45:05	CLAUDIA LUCIENE DE MELO SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: UNIVERSIDADE BR
 Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900
 UF: PB Município: JOÃO PESSOA
 Telefone: (33)3216-7791 Fax: (33)3216-7791 E-mail: comiteneduca@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Form. 0.003.004

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

JOÃO PESSOA, 27 de Fevereiro de 2021

Assinado por:
Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: UNIVERSITÁRIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOÃO PESSOA
Telefone: (33)3216-7791 **Fax:** (33)3216-7791 **E-mail:** comitetedivisa@ccs.ufpb.br

Página 03 de 03