



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL – PPGPS
NÚCLEO DE ESTUDOS EM INTERAÇÃO SOCIAL, DESENVOLVIMENTO
INFANTIL E PROCESSOS EDUCACIONAIS

ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR NO ACOMPANHAMENTO A AÇÕES
COLETIVAS DA ESCOLA: UM ESTUDO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE JOÃO PESSOA-PB

ANA ROGÉLIA DUARTE DO NASCIMENTO

JOÃO PESSOA

2025

ANA ROGÉLIA DUARTE DO NASCIMENTO

**ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR NO ACOMPANHAMENTO A AÇÕES
COLETIVAS DA ESCOLA: UM ESTUDO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE JOÃO PESSOA-PB**

Pesquisa de Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof^a Dr^a Fabíola de Sousa Braz Aquino, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Psicologia Social.

JOÃO PESSOA

2025

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

N244a Nascimento, Ana Rogélia Duarte do.

Atuação do psicólogo escolar no acompanhamento a
ações coletivas da escola: um estudo na rede pública
municipal de educação de João Pessoa - PB / Ana Rogélia
Duarte do Nascimento. - João Pessoa, 2025.
237 f.

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

1. Psicologia escolar. 2. Reunião escolar. 3.
Desenvolvimento humano. I. Aquino, Fabiola de Sousa
Braz. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37.015.3(043)

ATA DE DEFESA DE TESE

Aos treze dias do mês de junho de dois mil e vinte e cinco, de modo híbrido (sala 01 do PPGPS e Google Meet, 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 **ANA ROGELIA DUARTE DO NASCIMENTO** – mat. 20211012670 (orientando(a), UFPB, CPF: 066.355.864-66). 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) **JESSICA ANDRADE DE ALBUQUERQUE** (UFPB, Membro Externo ao Programa, CPF: 064.931.274-08), Prof.^(a) Dr.^(a) **FERNANDA PEREIRA MEDEIROS** (Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, Externo à Instituição, CPF: 368.379.108-09) 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) **ANA ROGELIA DUARTE DO NASCIMENTO** e, em seguida, concedeu-lhe a palavra para que discorresse sobre seu trabalho, intitulado: "ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR NO ACOMPANHAMENTO A AÇÕES COLETIVAS DA ESCOLA: UM ESTUDO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO 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 pela 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 13 de junho de 2025.

Documento assinado digitalmente



FABIOLA DE SOUSA BRAZ AQUINO
Data: 17/06/2025 22:44:31-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^(a) Dr.^(a) **FABIOLA DE SOUSA BRAZ**

AQUINO

Documento assinado digitalmente



PATRICIA NUNES DA FONSECA
Data: 16/06/2025 10:17:51-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

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

Documento assinado digitalmente



JESSICA ANDRADE DE ALBUQUERQUE
Data: 17/06/2025 13:49:23-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^(a) Dr.^(a) **JESSICA ANDRADE DE ALBUQUERQUE**

Documento assinado digitalmente



FERNANDA PEREIRA MEDEIROS
Data: 16/06/2025 10:22:22-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^(a) Dr.^(a) **FERNANDA PEREIRA MEDEIROS**

Documento assinado digitalmente



MARIA LIGIA DE AQUINO GOUVEIA
Data: 15/06/2025 23:40:44-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

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

Documento assinado digitalmente



JULIO RIQUE NETO
Data: 15/07/2025 17:11:18-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^(a) Dr.^(a) **JÚLIO RIQUE NETO**
Coordenador do PPGPS

*Aos meus Pais, Lídia Duarte do Nascimento e José Carlos do Nascimento,
por terem oportunizado meus estudos e por todo incentivo e apoio
na minha formação profissional e pessoal.*

AGRADECIMENTOS

*“Quem elegeu a busca
Não pode recusar a travessia”*

(Guimarães Rosa – Grande Sertão: veredas)

A partir dos sentidos e significados construídos nessa travessia acadêmica, não só do doutorado, mas que se iniciaram desde a graduação, cito o trecho da obra de Guimarães Rosa na tentativa de transpor em palavras escritas a minha gratidão a todas(os) e tudo que fez, faz e fará parte de quem tenho me tornado nessa busca por conhecimento na jornada da vida.

Peço licença a você leitora(or) para me referir a alguns trechos de músicas, que acompanham meus dias e tornam a caminhada mais significativa e cheia de sentidos.

*“E eu peço pra Quem me olhe que me dê serenidade/ Me dê tranquilidade/ Me dê paciência,
eu sei/Me dê coragem/ Pra vê se eu não desando/ Se eu não disperso/ Se eu não me passo”*
(Serenidade – Rachel Reis)

A música acima representa para mim uma oração e, a partir dela, externo minha imensa gratidão a Deus, por ser a força Divina que sustenta minha espiritualidade, Aquele a quem devoto minha fé e me permite caminhar com base nos ensinamentos do Evangelho de Cristo. À Nossa Senhora, por ser Aquela que intercede a Jesus por mim, e ser uma figura de acolhimento espiritual nos meus dias.

*“Melhor viver, meu bem, pois há um lugar/ Em que o sol brilha pra você/ Chorar, sorrir
também, e depois dançar/ Na chuva quando a chuva vem”*
(Felicidade – Chico César e Marcelo Jeneci)

A meus pais, Lídia Duarte e José Carlos, que representam a maior expressão do Amor que conheço, de dedicação, de determinação e busca por aquilo que se quer alcançar. Gratidão

Painho e Mainha, pelas orações, pelo amor, pela força que me dão em cada conversa que temos, pelos conselhos e orientações valiosas e por tudo que posso aprender a partir do exemplo de vocês.

Aos meus irmãos, José Carlos Junior e Carlos Eduardo, pelo amor e carinho nos gestos e por torcerem por minha felicidade.

À Júlia Duarte e Gabriel Duarte, meus sobrinhos. Obrigada por existirem e me apresentarem o amor puro de ser tia, permitindo-me viver momentos felizes e alegres em cada momento que estamos juntos.

*“É a sua vida que eu quero bordar na minha/ Como se eu fosse o pano e você fosse a linha/
E a agulha do real nas mãos da fantasia/ Fosse bordando ponto a ponto nosso dia a dia”*
(*A Linha e o Linho - Gilberto Gil*)

A Nahuan Medeiros, meu grande amor, esposo e companheiro na vida. Obrigada por ter decidido junto comigo trilhar essa jornada, que faz parte de um projeto de vida compartilhado, por ser aquele que vivenciou todas as etapas, abdicou comigo do lazer, foi o ouvido que escutou, o abraço que acolheu nos dias mais difíceis em que o cansaço apertou, o primeiro a vibrar com as alegrias e conquistas, aquele que me apoiou e apoia na busca pela minha realização profissional e pessoal. Gratidão por cada gesto de carinho (os cafezinhos para animar o estudo!!) e cumplicidade do cotidiano, e por ser também a pessoa que escolhe todo dia junto comigo olhar na mesma direção.

“Tem lugares que me lembram/ Minha vida, por onde andei/ As histórias, os caminhos/ O destino que eu mudei”

(*Minha Vida (In my Life) – Rita Lee*)

À minha orientadora Prof^a Dr^a. Fabíola de Sousa Braz Aquino. Obrigada por desde a graduação estar participando da minha formação profissional e acadêmica, sendo uma incentivadora nesse processo de aprendizagens recíproco, e no compromisso por uma

Psicologia Escolar e Educacional comprometida com a promoção do desenvolvimento humano. Sou muito grata a você por sua contribuição aos caminhos que escolhi com a Psicologia Escolar, e olhar por onde andei (como diz a música) e me sentir fortalecida com a trajetória construída em parceria. Ah, não menos importantes, gratidão pelos cafezinhos, que regaram nossas orientações, partilhas profissionais e papos sobre a vida!

À Prof^a Dr^a Patrícia Nunes da Fonseca, por mais uma vez contribuir com a qualidade do trabalho desenvolvido desde a qualificação da tese à defesa final dela. Obrigada por suas pontuações valiosas ao texto desenvolvido.

À Prof^a Dr^a Maria Lígia Gouveia de Aquino, gratidão por ter participado na qualificação e agora na defesa final do trabalho, colocando suas análises sobre o que foi desenvolvido, e para os resultados e análises na conclusão da tese.

À Prof^a Dr^a Fernanda Pereira Medeiros, meus agradecimentos por ter aceitado participar da qualificação e na defesa final da tese. Suas colocações em cada parte do texto foram de grande importância para o aperfeiçoamento das análises e discussões realizadas. Seu olhar qualificado e sua experiência enquanto professora e, também, Psicóloga Escolar fizeram toda diferença nas reflexões e discussões realizadas.

À Prof^a Dr^a Jéssica Andrade de Albuquerque, meu agradecimento por gentilmente aceitar participar da banca avaliadora na defesa final da tese. Com certeza suas contribuições, a partir de sua expertise no campo da Psicologia Escolar, trarão maior qualificação ao trabalho da tese.

“E me fala de coisas bonitas/ Que eu acredito que não deixarão de existir/ Amizade, palavra, respeito/ Caráter, bondade, alegria e amor”

(Bola de meia, bola de gude – Milton Nascimento)

À Lua Medeiros, minha amiga e cunhada. Obrigada por ser para além de um vínculo familiar, por ser acolhimento em cada ligação de 2h falando da vida, em cada momento de conversas aleatórias, risadas soltas e respiros necessários aos momentos cansativos.

Às minhas grandes amigas Maria Lauricélia, Fernanda Moreira Leite, Isabel Erêndira e Raíssa Holmes. Obrigada por fortalecerem a mulher que sou a partir do que vocês são, por compreenderem as ausências nesses quatro anos, torcerem por minha realização e felicidade, e por me fazerem sentir o privilégio que é ter amigas de verdade.

“Eu acredito é na rapaziada/ Que segue em frente e segura o rojão/ Eu ponho fé é na fé da moçada/ Que não foge da fera e enfrenta o leão/ Eu vou à luta é com essa juventude/ Que não corre da raia a troco de nada/ Eu vou no bloco é dessa mocidade/ Que não tá na saudade e constrói a manhã desejada”

(E vamos a Luta – Gonzaguinha)

Às (Aos) Psicólogas (os) Escolares da rede pública de ensino de João Pessoa-PB, onde a pesquisa foi realizada. Minha gratidão e respeito a cada uma(um) de vocês, colegas de profissão, que gentilmente aceitaram participar e contribuir para a feitura desse trabalho de tese, a partir de suas práticas profissionais. Sem vocês nada disso seria possível! Obrigada também às duas psicólogas escolares, que por razões de sigilo não citarei os nomes, que tão bem me acolheram nas duas Unidades de Ensino, nas quais acompanhei durante as reuniões escolares. Gratidão imensa a vocês por todo aprendizado compartilhado e aos demais profissionais que, de algum modo, também contribuíram nesse percurso.

Aos meus colegas do Núcleo de Estudos em Interação Social, Desenvolvimento Infantil e Processos Educacionais (NEISDI/UFPB), MacDouglas de Oliveira, Ludwig, Ingrid Rayssa, Karen, Rafaela Raíssa e Glaydson Elder. Obrigada por todo conhecimento compartilhado ao longo de todos esses anos e as parcerias construídas na busca por uma Psicologia comprometida com o desenvolvimento humano.

Ao amigo MacDouglas de Oliveira, minha gratidão por esse caminhar juntos nesses quatro anos, pelas partilhas, desabafos, a parceria, incentivo mútuos, mas principalmente pelo acolhimento que sempre teve comigo. Você foi um grande presente que a pós-graduação me trouxe e quero levar nossa amizade para a vida pós-doutorado. Você me inspira muito a ser uma profissional melhor. “És minha parêa, tu sabe!!”

Aos colegas da Comissão de Psicologia Escolar e Educacional do CRP -13, Girlene Vieira, Emanuele Farias, Glaydson Elder, Indira Caldas, Wannice e Lia. Gratidão pela parceria na construção de uma Psicologia Escolar Crítica e comprometida com a transformação das realidades.

Às (Aos) minhas (eus) colegas de trabalho na SEDEC-JP, Almira Cavalcante, Neomísia Pires, Andréia Sobreira, Janiele Marques e Jonathan Vieira. Obrigada pelo incentivo, conversas, torcida e compreensão ao longo do caminho.

À Almira, parceira diária de trabalho e hoje amiga, obrigada pelo apoio, compartilhamento de experiências, aprendizados profissionais e da vida.

A todas(os) professoras(es) do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da UFPB. Obrigada por todo conhecimento compartilhado durante as disciplinas e momentos de trocas acadêmicas, que foram de suma importância para minha formação e qualificação do trabalho de tese construído.

“A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam” (Leonardo Boff). Essa frase resguarda um pouco do sentido que foi construir esse trabalho de tese no complexo e dinâmico movimento de ser psicóloga escolar e pesquisadora.

Com isso, agradeço a mim mesma por todo caminho trilhado, pelas escolhas que me trouxeram até aqui, por ter persistido em meio aos desafios encontrados. O compromisso que construí ao longo desses anos de formação desde o mestrado, com uma Psicologia Escolar de base Crítica e de qualidade nos espaços educacionais públicos de nosso país me trouxe até aqui

e espero continuar ampliando meus conhecimentos na área escolar e educacional. Celebro a vida em toda sua potência e magnitude, pois cada pessoa que passou por mim contribuiu para a minha formação humana e realização profissional e pessoal.

Deixo assim, a(o) leitora(or) com o trecho de uma música, que representa alguns dos sentidos produzidos ao longo da jornada.

*“Você verá que é mesmo assim/ Que a história não tem fim/ Continua sempre que você/
Responde sim à sua imaginação/ A arte de sorrir/ Cada vez que o mundo diz não/ Você
verá/ Que a emoção começa agora/ Agora é brincar de viver/ E não esquecer/ Ninguém
é o centro do universo/ Assim é maior o prazer”*

(Brincar de Viver - Maria Bethânia)

RESUMO

A escola é um contexto social, em que se engendram processos psicossociais e relações intergrupais. Nesse sentido, o profissional de Psicologia no âmbito educacional, a partir da articulação entre os conhecimentos da Psicologia social e da Psicologia escolar, pode desenvolver, com os atores da instituição, práticas transformadoras. Tais intervenções precisam considerar os fatores histórico-sociais e contribuir com o desenvolvimento de sujeitos mais conscientes, com pensamentos críticos, éticos e que favoreçam a construção de relações promotoras de desenvolvimento. Compreende-se neste estudo a Psicologia Escolar enquanto campo de atuação que tem estreita relação com a Psicologia Social Comunitária, e desse modo, as práticas dessa(e) profissional precisam envolver o coletivo institucional com base em uma concepção psicossocial, crítica e preventiva. A partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, detidamente, aqueles elaborados por Vigotski, é possível compreender a importância da interação dos sujeitos com seu meio social e cultural para a produção do conhecimento, e consequente, desenvolvimento integral. Além disso, com base nas produções de Martín-Baró e Paulo Freire, defende-se a realização de um trabalho que considere a participação do coletivo escolar como fundamental na construção de uma atuação crítica e comprometida com as condições de vida dos sujeitos, e com a transformação das consciências e realidades. Nesse sentido, a(o) Psicóloga(o) Escolar medeia as relações e participa de trocas mútuas entre os diversos segmentos da escola. Assim, esta pesquisa de tese objetivou analisar a atuação de Psicólogas (os) Escolares nas reuniões institucionais pedagógicas (planejamento pedagógico, conselho de classe, reunião de pais e mestres e horário departamental) de escolas da rede pública municipal de educação de João Pessoa-PB. É uma pesquisa de campo do tipo qualitativa, desenvolvida em duas etapas. Na primeira, responderam a um questionário digital 62 profissionais dos quais 57 são do sexo feminino, e 05 do sexo masculino, com faixa etária de 29 a 69 anos. Os resultados revelaram uma diversidade de fundamentos teóricos adotados

pelas(os) profissionais participantes, e que os autores e perspectivas, nas quais baseiam suas práticas, por vezes distanciam-se da atuação voltada às demandas escolares, mas também foi verificado que a maioria dos cursos de pós-graduação dialogam com o campo de atuação em psicologia escolar. Foi possível identificar a participação das(os) psicólogas(os) escolares nas reuniões escolares investigadas e em outros tipos de reuniões coletivas, com instituições externas à escola ou elaboradas a partir das necessidades da comunidade escolar. A participação das(os) profissionais ocorreu em todos os tipos de reuniões, e a atuação nestes espaços se deu pela colaboração desde o planejamento da reunião, sua efetivação e em ações subsequentes, derivadas dessa participação. Na segunda etapa da pesquisa, foram realizadas observações participantes com duas psicólogas escolares, as quais foram acompanhadas em reuniões pedagógicas da escola. As observações participantes foram registradas em diários de campo, que demonstraram a participação das psicólogas em cada tipo de reunião, as estratégias e recursos utilizados em suas intervenções, para dialogar com os diversos atores e setores das escolas. Percebeu-se, portanto, que a participação efetiva nas reuniões, as relações estabelecidas nestes espaços com os atores escolares, os tipos de recursos utilizados e modos de mediar as discussões e deliberações coletivas possibilitaram evidenciar o papel da(o) Psicóloga(o) Escolar naquele espaço, além de favorecer a ampliação da atuação dessa(e) profissional com outros grupos da escola, por meio de parcerias em um trabalho voltado ao contexto da instituição como um todo.

Palavras-chave: psicologia escolar, reuniões institucionais, participação, desenvolvimento humano.

ABSTRACT

The school is a social context where psychosocial processes and intergroup relations unfold. In this sense, the psychology professional within the educational sphere, by articulating knowledge from both social psychology and school psychology, can develop transformative practices with the institution's actors. Such interventions must consider historical and social factors and contribute to the development of more conscious individuals, fostering critical, ethical thinking and the construction of relationships that promote human development. This study understands School Psychology as a field closely connected to community social psychology. Therefore, the practices of this professional must involve the institutional collective, grounded in a psychosocial, critical, and preventive perspective. Based on the principles of historical-cultural psychology, particularly those developed by Vygotsky, it is possible to understand the importance of individuals' interaction with their social and cultural environment for knowledge production and integral development. Furthermore, drawing from the work of Martín-Baró and Paulo Freire, the study advocates for practices that regard the participation of the school collective as essential to a critical and socially committed approach, aiming to transform both consciousness and reality. Thus, the school psychologist mediates relationships and engages in mutual exchanges across the various segments of the school. This doctoral research aimed to analyze the work of school psychologists in institutional pedagogical meetings (pedagogical planning, class council, parent-teacher meetings, and departmental meetings) in municipal public schools in João Pessoa-PB. It is a qualitative field study conducted in two stages. In the first stage, 62 professionals responded to a digital questionnaire—57 female and 5 male participants, aged between 29 and 69 years. The results revealed a variety of theoretical foundations adopted by the participating professionals. Although some of the authors and perspectives guiding their practices diverge from those aligned with school demands, most postgraduate programs were found to engage with the field

of school psychology. The study also identified school psychologists' participation in the investigated meetings and in other types of collective gatherings, either with external institutions or arising from the school community's needs. These professionals participated in all types of meetings, contributing from the planning stage through to implementation and follow-up actions stemming from their involvement. In the second stage, participant observations were conducted with two school psychologists during pedagogical meetings. Field diaries documented their participation in each type of meeting, the strategies and tools used in their interventions, and their dialogue with different actors and sectors within the schools. It was observed that active participation in these meetings, the relationships built in these spaces, the strategies employed, and the ways in which discussions and collective decisions were mediated helped to evidence the psychologist's role in the school setting. Additionally, this contributed to expanding the professional's work with other school groups through partnerships focused on the institutional context as a whole.

Keywords: school psychology, institutional school meetings, participation, human development.

RESUMEN

La escuela es un contexto social, en el que se generan procesos psicosociales y relaciones intergrupales. En ese sentido, el profesional de la psicología en el ámbito educativo, a partir de la articulación entre los conocimientos de la psicología social y la psicología escolar, puede desarrollar prácticas transformadoras junto a los actores de la institución. Tales intervenciones necesitan considerar los factores histórico-sociales y contribuir para el desarrollo de sujetos más conscientes, con pensamientos críticos, éticos y que favorezcan la construcción de relaciones que promuevan el desarrollo. En este estudio se entiende la Psicología Escolar como un campo de actuación que está estrechamente relacionado con la psicología social comunitaria; por lo tanto, las prácticas de este(a) profesional necesitan involucrar al colectivo institucional con base en una concepción psicosocial, crítica y preventiva. A partir de los presupuestos de la psicología histórico-cultural, con detenimiento, aquellos elaborados por Vigotski, es posible comprender la importancia de la interacción de los sujetos con su medio social y cultural para la producción de conocimiento, y en consecuencia, su desarrollo integral. Además, con base en las producciones de Martín-Baró y Paulo Freire, se defiende la realización de un trabajo que considere la participación del colectivo escolar como fundamental en la construcción de una actuación crítica y comprometida con las condiciones de vida de los sujetos, y con la transformación de las consciencias y realidades. De este modo, el profesional de la psicología escolar media las relaciones y participa en intercambios mutuos entre los diversos sectores de la escuela. Así, esta investigación de tesis tuvo como objetivo analizar la actuación de psicólogos escolares en las reuniones institucionales pedagógicas (planificación pedagógica, consejo de clase, reunión de padres y maestros y horario departamental) de escuelas de la red pública municipal de educación de João Pessoa-PB. Es una investigación de campo de enfoque cualitativo, desarrollada en dos etapas. En la primera, respondieron a un cuestionario digital 62 profesionales, de los cuales 57 son del sexo femenino y 5 del sexo masculino, con un rango de

edad de entre 29 y 69 años. Los resultados revelaron una diversidad de fundamentos teóricos adoptados por los profesionales participantes, y que los autores y perspectivas en los cuales se basan sus prácticas, en ocasiones se distancian de la actuación orientada a las demandas escolares, sin embargo, también se comprobó que la mayoría de los cursos de posgrado dialogan con el campo de actuación de la psicología escolar. Fue posible identificar la participación de los psicólogos escolares en las reuniones escolares investigadas y en otros tipos de reuniones colectivas con instituciones externas a la escuela o elaboradas a partir de las necesidades de la comunidad escolar. La participación de los profesionales ocurrió en todos los tipos de reuniones, y la actuación en estos espacios se dio a través de la colaboración desde la planificación de la reunión, su realización y en acciones subsecuentes, derivadas de dicha participación. En la segunda etapa de la investigación se realizaron observaciones participantes con dos psicólogas escolares, quienes fueron acompañadas en reuniones pedagógicas de la escuela. Las observaciones participantes fueron registradas en diarios de campo, los cuales demostraron la participación de las psicólogas en cada tipo de reunión, las estrategias y recursos utilizados en sus intervenciones, para dialogar con los diversos actores y sectores de las escuelas. Se percibió, por lo tanto, que la participación efectiva en las reuniones, las relaciones establecidas en estos espacios con los actores escolares, los tipos de recursos utilizados y las formas de mediar las discusiones y deliberaciones colectivas posibilitaron evidenciar el papel del psicólogo escolar en dicho espacio, además de favorecer la ampliación de la actuación de este profesional con otros grupos de la escuela, mediante alianzas en un trabajo orientado al contexto general de la Institución.

Palabras clave: psicología escolar, reuniones institucionales, participación, desarrollo humano.

Lista de Figuras

Figura 1 - <i>Fluxograma do processo de seleção das produções científicas do levantamento</i>	488
Figura 2 - <i>Apresentação dos instrumentos, objetivos e aspectos explorados:</i>	844
Figura 3 - <i>Localização dos Polos em que as escolas municipais de João Pessoa estão situadas</i>	855
Figura 4 - <i>Caracterização sociodemográfica sobre sexo e faixa etária dos participantes.</i>	1033
Figura 5 - <i>Tipo/Nível de Pós-graduação</i>	10909
Figura 6 - <i>Áreas dos cursos de Pós-graduação</i>	1100
Figura 7 - <i>Tempo de atuação dos psicólogos escolares na escola atual</i>	1155
Figura 8 - <i>Referenciais teóricos e/ou técnicos que orientam a atuação em Psicologia Escolar.</i>	1177
Figura E1 - <i>Sala Planejamento Pedagógico início do ano da E1...</i>	22727
Figura E2 - <i>Sala de aula 2º Planejamento Pedagógico na E1</i>	22727
Figura E3 - <i>Sala Google Planejamentos Pedagógicos na E1</i>	2288
Figura E4 - <i>Sala Google Planejamento Pedagógico na E1</i>	2288
Figura E5 - <i>Sala Google Planejamentos Pedagógicos na E2</i>	22929
Figura E6 - <i>Pátio Central da E1 – Reunião de pais e mestres</i>	22929
Figura E7 - <i>Sala de especialistas da E1 – Reuniões de Conselho de Classe – Ens. Fund. I</i>	2300
Figura E8 - <i>Sala Google da E1- Conselho de Classe – Ens. Fund. II</i>	2300
Figura E9 - <i>Sala Google da E1- Conselho de Classe – Ens. Fund. II</i>	2311

Lista de Gráficos

Gráfico 1 - *Quantidade de estudantes matriculados em cada Polo do município de João*

Pessoa -PB 866

Gráfico 2 - *Quantidade de Unidades de Ensino por Polo* 866

Gráfico 3 - *Áreas de estágio supervisionado curricular na graduação em Psicologia* 1077

Gráfico 4 - *Informações de Pós-graduação* 10909

Gráfico 5 - *Ações que as(os) profissionais afirmam realizar na escola* 1222

Lista de Tabelas

Tabela 1 - <i>Distribuição de bairros da capital paraibana em cada Polo</i>	877
Tabela 2 - <i>Informações da Graduação em Psicologia</i>	1055
Tabela 3 - <i>Categorias de ações realizadas nos planejamentos pedagógicos</i>	1300
Tabela 4 - <i>Categorias de ações realizadas no horário departamental</i>	1366
Tabela 5 - <i>Categorias de ações realizadas no Conselho de Classe</i>	1411
Tabela 6 - <i>Categorias de ações realizadas nas Reuniões de Pais/Responsáveis e Mestres</i>	1455
Tabela C1 – <i>Características das produções selecionadas no Levantamento da Literatura</i>	2222

Lista de Quadros

Quadro 1 - <i>Caracterização da Escola 1 (E1)</i>	88
Quadro 2 - <i>Caracterização da Escola 2 (E2)</i>	90
Quadro 3 - <i>Caracterização da Psicóloga Escolar 1 (P.E.1)</i>	92
Quadro 4 - <i>Caracterização da Psicóloga Escolar 2 (P.E.2)</i>	93

Lista de Siglas

ABRAPEE – Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional

AEE - Atendimento Educacional Especializado

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CCS – Centro de Ciências da Saúde

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CF – Constituição da República Federativa do Brasil

CFP – Conselho Federal de Psicologia

CMDCA/JP – Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de João Pessoa

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CT – Conselho Tutelar

DGE – Departamento de Gestão Escolar

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FPS – Funções Psicológicas Superiores

PPP – Projeto Político Pedagógico

PSE – Programa Saúde na Escola

PSF – Posto de Saúde da Família

SAE – Seção de Apoio aos Especialistas

SEDEC-JP – Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa

SGD – Sistema de Garantia de Direitos

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

THC – Teoria Histórico-Cultural

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	26
CAPÍTULO I - PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E O COMPROMISSO DE PSICÓLOGAS(OS) COM A EDUCAÇÃO	32
CAPÍTULO II - A(O) PSICÓLOGA(O) ESCOLAR E AS AÇÕES COLETIVAS EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS	44
CAPÍTULO III - AÇÕES DE PSICÓLOGAS(OS) EM REUNIÕES ESCOLARES: CAMINHO PARA O DESENVOLVIMENTO DE PARCERIAS	63
3.1. Arcabouço Legal e Documental no âmbito Nacional e Local correspondentes à atuação da(o) Psicóloga(o) Escolar:	63
3.2. Panorama e Funcionamento da Rede de Ensino no Município de João Pessoa (PB):	70
3.3 Processos de participação e o fomento ao trabalho coletivo da(o) Psicóloga(o) Escolar:	75
OBJETIVOS E TESE	82
CAPÍTULO IV - MÉTODO	83
4.1 Caracterização do Campo.....	85
4.1.1 Caracterização do Campo na primeira etapa da pesquisa	85
4.1.2 Caracterização do Campo na segunda etapa da pesquisa	88
4.2 Participantes.....	91
4.2.1 Participantes da primeira etapa da pesquisa	91
4.2.2 Participantes da segunda etapa da pesquisa	91

4.3 Instrumentos	94
4.3.1 Questionário Digital.....	94
4.3.2 Diários de Campo.....	95
4.4 Procedimentos Éticos	96
4.5 Procedimentos para Coleta com o Formulário Digital	96
4.6 Procedimentos para Realização das Observações Participantes.....	97
4.7 Procedimentos para Análise dos Resultados do Formulário Digital	100
4.8 Procedimentos para Análise dos Resultados dos Diários de Campo	101
CAPÍTULO V - RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	103
5.1 Resultados e Discussões das respostas ao Formulário Digital.....	103
5.2 Resultados e Discussões das Observações Participantes.....	150
5.2.1 Reunião de Planejamento Pedagógico	152
5.2.2 Reunião de Pais/Responsáveis e Mestres	166
5.2.3 Reunião de Conselho de Classe.....	170
5.2.4 Reunião de Horário Departamental.....	181
CAPÍTULO VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	183
REFERÊNCIAS	190
APÊNDICES.....	211
APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	212
APÊNDICE B: Formulário Digital para Psicólogas(os) Escolares	214
APÊNDICE C: Características das produções selecionadas no Levantamento da	
Literatura	222

APÊNDICE D: Diário de Campo para registro na segunda etapa da pesquisa	225
APÊNDICE E: Figuras representativas dos espaços físicos onde ocorreram as reuniões escolares da E1 e da E2.	227
APÊNDICE F: Documento técnico-científico “A Psicologia na Escola e Atuação em Reuniões Institucionais”.....	232
ANEXOS	233
Anexo I: Carta de Anuência da Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura de João Pessoa – PB.....	234
Anexo II: Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa.....	235

INTRODUÇÃO

*“Ninguém caminha sem aprender a caminhar;
sem aprender a fazer o caminho
caminhando, refazendo e retocando o sonho
pelo qual se pôs a caminhar”*

(Paulo Freire)

As produções científicas na área da Psicologia Escolar e Educacional, bem como os documentos oficiais contemporâneos que orientam e subsidiam a atuação em espaços educacionais, defendem que a(o) profissional que atua no campo da educação seja comprometida socialmente e atue com uma postura crítica e realista em relação ao sistema educacional vigente com intervenções psicossociais (Guzzo, Moreira & Mezzalira, 2011; CFP, 2019). Assim, é defendido que essa(e) profissional elabore com o coletivo espaços de diálogo, levando em conta as condições sociais, econômicas, históricas, culturais da comunidade e o compromisso ético e político com a mudança coletiva (Andrada, Petroni, Jesus & Souza, 2018; Dugnani, Petroni, Medeiros & Souza, 2020; Neves, Jesus, Arinelli & Souza, 2020).

O trabalho da(o) Psicóloga(o) Escolar possui natureza coletiva e encontra respaldo em documentos técnicos locais e nacionais (ABRAPEE, 2022; CFP, 2013; 2019; Governo do Município de João Pessoa, 2024) e na literatura científica do campo da Psicologia Escolar e Educacional (Marinho-Araujo, 2015; Meira, 2003; Guzzo, Ribeiro, Meireles, Feldmann, Silva, Santos & Dias, 2019; Lessa & Facci, 2008; Oliveira, 2018; Oliveira, Ramos & Souza, 2020; Patto, 1984; Soligo, 2024; Souza, Petroni, Dugnani, Barbosa & Andrada, 2014).

Para situar a(o) leitora(or), este trabalho de tese é gestado em um contexto municipal que tem especificidades no tocante à inserção de psicólogas(o) escolares em escolas públicas de Educação Básica, o que o diferencia da maioria dos municípios brasileiros. Desde a sanção da Lei Municipal nº 3.061 de 02 de outubro de 1980, a capital paraibana possui, em seu quadro

funcional, profissionais da Psicologia, do Serviço Social e da Pedagogia nas unidades de ensino de João Pessoa-PB. Contudo, apenas com a sanção da Lei nº 7.846 de 04 de agosto de 1995 é estabelecida a presença de profissionais da Psicologia, do Serviço Social e da Pedagogia nas escolas municipais de João Pessoa-PB. Esta é, portanto, uma breve caracterização do contexto no qual este trabalho tem sido pensado e construído. A importância de considerar os processos históricos para a compreensão da relação do sujeito com a sociedade foi retomada por Góes (2000), quando parafraseia a ideia de Vigotski¹ de que a história dos processos consiste em compreender o percurso de modificações, de surgimento do novo. Isto envolve o contexto presente, os condicionantes passados e, ao mesmo tempo, indica o que as condições atuais apontam para as perspectivas de futuro. Nesse sentido, apresenta-se a seguir um pouco do caminho que me levou a optar pela investigação do objeto de estudo na presente tese.

Estudar, atuar e pesquisar a respeito de questões que permeiam o cotidiano escolar é do meu interesse como pesquisadora, desde que me inseri na rede pública de ensino de João Pessoa, enquanto Psicóloga Escolar em 2015. Ao adentrar na escola, sem ter realizado estágio em psicologia escolar, veio a necessidade de buscar estudo, leitura e diálogo com pares que atuavam na mesma área. Nessa procura formativa, foi iniciada a participação em um curso de extensão ofertado para psicólogas(os) que atuavam em contextos educacionais. Foi nesse âmbito, que ao mesmo tempo em que vivenciava a realidade da escola, também encontrava uma literatura do campo que, simultaneamente, instruía teoricamente, instigava os questionamentos, proporcionava reflexão e ideias para materializar a prática profissional.

As partilhas com as(os) colegas de profissão mostraram que eu não estava sozinha em minhas percepções, que o campo é desafiador, de contraponto a ideias deterministas, mas também de possibilidades reais, de aprendizagem e desenvolvimento coletivos, a partir de uma

¹ Optou-se nesse trabalho pela utilização da grafia do nome Vigotski, tendo em vista a transliteração do russo direto para a língua portuguesa, conforme utilizado por Prestes e Tunes (2012).

leitura não fantasiosa da realidade da educação brasileira. Foi aqui que as questões da prática laboral começaram a se tornar perguntas a serem respondidas, por meio da pesquisa científica realizada no mestrado, com a investigação acerca das práticas de psicólogas(os) escolares com docentes no acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem (Nascimento, 2020).

Mesmo após o mestrado, a participação no curso de extensão prosseguiu, por compreender que aquele espaço fortalecia o âmbito formativo, articulando teoria e prática, mas também no sentido do compromisso com minha identidade profissional, com meu local de trabalho e com as discussões e partilhas junto a colegas de profissão que muito me ensinavam. Foi uma experiência significativa no meu modo de estar, sentir, estudar e fazer a Psicologia Escolar no cotidiano da escola, bem como caminhar profissionalmente de modo consciente de minha práxis.

Assim, chego ao doutorado enxergando o campo da Psicologia Escolar e Educacional como uma área de produção teórico-prática que ainda tem desafios a serem vencidos, mas também é propositiva, a partir das propostas interventivas que foram elaboradas por autoras (es) do campo.

Após oito anos atuando em escola pública municipal, aceito o desafio de, atualmente, representar a categoria de Psicólogas(os) Escolares na Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa-PB (SEDEC-JP), especificamente na Seção de Apoio aos Especialistas (SAE), localizada no organograma da educação municipal no Departamento de Gestão Escolar (DGE). A SAE é composta por três profissionais, sendo uma representante de cada categoria profissional das equipes de especialistas do município de João Pessoa-PB (Psicologia Escolar, Pedagogia e Serviço Social). Parte das atribuições dessa equipe consistem em construir e executar propostas de formação continuada, acompanhamento da atuação das(os) profissionais das equipes de especialistas a partir de seus planos de ação, bem como elaborar documentos e

orientações que demarquem a função social da atuação de Psicólogas(os) Escolares em articulação com outras áreas do saber (Serviço Social e Pedagogia) e setores da SEDEC-JP.

Desse modo, hoje, enquanto profissional-pesquisadora, esta pesquisa de tese foi forjada a partir das inquietudes laborais advindas da escola, de parte dos resultados da pesquisa de mestrado e das reflexões advindas da prática laboral atual. Intenta-se, portanto, investigar a atuação de psicólogas(os) escolares em reuniões coletivas das instituições de ensino da rede pública municipal de João Pessoa-PB. Parte dos resultados da pesquisa de mestrado (Nascimento, 2020) e com base nas reflexões e inquietações enquanto pesquisadora e psicóloga escolar no município de João Pessoa, busca-se nesta pesquisa a proposta de aprofundar o conhecimento sobre como as práticas de psicólogas(os) escolares são realizadas, em especial aquelas relativas à participação em reuniões institucionais, como, por exemplo, reunião de planejamento pedagógico, reunião de horário departamental, reunião de conselho de classe e reunião de pais/responsáveis e mestres.

Investigar a atuação de Psicólogas(os) Escolares nas reuniões coletivas da escola pode favorecer o aprofundamento de parte dos resultados da pesquisa de mestrado (Nascimento, 2020) que demonstrou ações realizadas nestes espaços coletivos, porém, sem evidenciar o que seria próprio da função da(o) psicóloga(o) escolar em diálogo com as(os) demais profissionais da instituição, a exemplo de docentes, assistentes sociais e pedagogas(os).

Nessa mesma pesquisa, ao entrevistar docentes, a maioria mencionou conceber a(o) psicóloga(o) escolar como uma(um) profissional a ser solicitada(o) em momentos de urgência, aparecendo poucas vezes como uma(um) profissional que realiza acompanhamento e assessoria ao coletivo escolar e no processo de ensino e aprendizagem. Apesar disso, muitos relataram não saber o que a(o) psicóloga(o) escolar pode fazer, e afirmaram ter expectativas de realizar um trabalho de parceria com esta(e) profissional. Dessa maneira, tais achados conduzem à reflexão sobre como as(os) psicólogas(os) participam das ações coletivas, de modo a demarcar a

especificidade do fazer psicológico na escola, e suas contribuições concretas aos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento necessárias ao cotidiano escolar.

Parte-se do entendimento segundo o qual o tipo de intervenção e o modo como essa(e) profissional se relaciona com a comunidade escolar podem favorecer a construção de um trabalho coletivo, direcionado às demandas cotidianas da instituição de ensino, configurando uma atuação profissional de base crítica, pautada na dimensão psicossocial das questões escolares (Andrada et al., 2018; Braz-Aquino, Bezerra, Vicente, Nascimento & Silva, 2018; Cavalcante & Marinho-Araujo, 2020; Dutra-Freitas & Marinho-Araujo, 2018; Guzzo, Mezzalira & Moreira, 2012; Guzzo, Moreira & Mezzalira, 2016; Santos & Toassa, 2015).

Nessa perspectiva, essa pesquisa defende a tese de que a participação da(o) psicóloga(o) escolar, em reuniões escolares, pode favorecer a construção de parcerias e o esclarecimento aos atores escolares acerca de sua atuação no acompanhamento do trabalho coletivo. Assim, a pesquisa tem como objetivo geral analisar a atuação de psicólogas (os) escolares nas reuniões institucionais pedagógicas de escolas da rede municipal de educação de João Pessoa-PB. Afirma-se que é nos espaços institucionais das escolas que a(o) psicóloga(o) escolar pode se fazer presente, estabelecendo relação com as(os) demais componentes da escola, ao promover diálogo e trocas intersubjetivas que levem o coletivo a encontrar estratégias para a superação dos desafios cotidianos. A escolha por investigar a prática de psicólogas(os) em reuniões escolares do calendário oficial de funcionamento das escolas se deu por compreender a necessidade de esta(e) profissional participar do cotidiano da instituição e, nestes espaços, poder contribuir com os conhecimentos da ciência psicológica na construção do trabalho educacional.

No que se refere ao caminho construído nesse trabalho, o primeiro capítulo abordou o marco teórico que sustenta as análises e discussões desta pesquisa de tese, quais sejam: a Psicologia Histórico-Cultural, detidamente as elaborações de Vigotski, bem como trabalhos de

autores que estudam a obra do referido autor russo. No segundo capítulo, foi apresentado um breve histórico da Psicologia Escolar no Brasil, bem como o levantamento de produções do campo da Psicologia Escolar e Educacional que se referem à atuação da(o) psicóloga(o) escolar em espaços coletivos no cenário brasileiro. No capítulo posterior, é feita a caracterização do contexto local de desenvolvimento da pesquisa, bem como o aprofundamento do objeto de estudo da tese - a prática da(o) psicóloga(o) escolar em reuniões escolares (Planejamento Pedagógico, Reunião de Conselho de Classe, Reunião de Pais/Responsáveis e Mestres e Reunião de Horário Departamental). Nesse capítulo, faz-se uma articulação com a Psicologia Social Comunitária cunhada por Martín Baró e as elaborações de Paulo Freire no tocante a processos de participação. Em seguida, são apresentados o objetivo geral e os específicos do estudo, bem como a tese defendida. Já no Capítulo IV, o percurso metodológico utilizado para alcançar tais objetivos e defesa da tese. Por conseguinte, no quinto capítulo são apresentados os resultados e discussões das análises realizadas. Por fim, no sexto capítulo, foram feitas as considerações finais da tessitura geral da pesquisa realizada, as reflexões advindas das discussões e os desdobramentos da pesquisa.

Com esse caminho escolhido e percorrido, pretendeu-se responder aos objetivos, culminando na defesa da tese proposta, compreendendo de modo mais aprofundado o propósito de participação das(os) psicólogas(os) escolares nas reuniões pedagógicas e a importância dela no acompanhamento das atividades institucionais. Assevera-se que a realização de ações coletivas conscientes e críticas colabora para a construção de uma escola transformadora da realidade social que supere relações cristalizadas e mobilize os sujeitos na conscientização de seus direitos e possibilidades de ser humano.

CAPÍTULO I - PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E O COMPROMISSO DE PSICÓLOGAS(OS) COM A EDUCAÇÃO

Neste capítulo, serão abordados conceitos e elaborações da Psicologia Histórico-Cultural, principalmente de Vigotski, no que se refere à formação da consciência, ao surgimento das funções psicológicas superiores e a de que modo estas se desenvolvem no decorrer do processo de desenvolvimento humano. A partir disso, será feita uma discussão sobre como essa perspectiva pode respaldar o trabalho da(o) psicóloga(o) que atua em âmbitos educacionais, principalmente em momentos de reuniões escolares.

Seguindo o lastro teórico do materialismo histórico-dialético, essa pesquisa fundamenta-se na concepção de desenvolvimento humano defendida por Vigotski (1926/2010; 2018). Conforme esse autor, o desenvolvimento consiste em um processo complexo, contínuo e impulsionado pelas relações dialéticas, históricas e culturais estabelecidas entre os sujeitos.

De acordo com Souza e Arinelli (2019), adotar essa perspectiva teórica é considerar o desenvolvimento como processo em permanente movimento, nunca acabado, com avanços e retrocessos fundamentais ao ‘surgimento do novo’, isto é, imprescindíveis ao desenvolvimento humano. Nas palavras dos autores: “é analisar o desenvolvimento como relacional-desenvolvimental” (p. 20). Na compreensão de desenvolvimento que subjaz a Teoria Histórico-Cultural (THC) de Vigotski, ocorre um processo complexo de modificações qualitativas, em que há a reorganização de um sistema (Veresov, 2010).

Para a Escola de Vigotski, composta por teóricos como Leontiev e Elkonin, o desenvolvimento do psiquismo une movimentos evolutivos e revolucionários, dado que esses dois se vinculam e são recíprocos. A evolução representa a mudança quantitativa, enquanto o movimento revolucionário representa as mudanças qualitativas, e ambos se concretizam na

dinâmica da realidade do sujeito em desenvolvimento. A compreensão da realidade, a partir do materialismo dialético, é a de que nela tudo se transforma, opondo-se à ideia de que os elementos da realidade são estáticos (Pasqualini, 2020).

Para Vigotski, o homem é uma espécie resultante de uma evolução biológica, mas também, e principalmente, resultado de seu desenvolvimento histórico: constitui-se a partir das condições sociais e culturais com as quais se relaciona. Desse modo, o homem é compreendido por sua ligação intrínseca com as relações que estabelece, sendo assim, um sujeito mediado pelo social e que age ativamente em seu meio (Aguilar, 2000). Reforçando os argumentos anteriores, Sigardo (2000) refere que a existência social do homem significa a modificação daquilo que é natural para uma ordem cultural, sendo assim, o debate sobre a natureza do social e de que maneira isso se transforma em elemento constituinte de um sujeito cultural é aspecto de grande importância na obra de Vigotski.

No decurso dessa discussão, é relevante esclarecer como o autor russo compreende o que chama de ‘meio’ e o papel deste no desenvolvimento humano. Na visão de Vigotski (2018), o processo de desenvolvimento se dá pela influência de diversos fatores, tanto hereditários quanto do meio. Para compreender o papel que o meio exerce no desenvolvimento do ser humano, é necessário analisar qual a relação estabelecida entre o sujeito e o meio em uma etapa específica de sua vida. Mello (2010) exemplifica que, por mais que o meio em que o indivíduo está inserido não sofra significativas mudanças, ele permanece em constante transformação. Nesse processo, e em cada situação vivenciada nele, esse mesmo sujeito mobiliza algumas de suas características particulares e outras não. Assim, não é a situação em si de modo isolado que modificará ou influenciará no desenvolvimento do indivíduo, mas a modificação da relação deste com os elementos do meio. Dito de outro modo, a vivência do sujeito, a maneira como ele se conscientiza, dá sentido e relaciona-se afetivamente com o que aconteceu em sua vida que vai interferir em seu desenvolvimento (Vigotski, 2018).

Portanto, no momento em que a comunicação existente nas relações diárias modifica o desenvolvimento de forma idiossincrática há o que Vigotski denominou de ‘situação social de desenvolvimento’, ou seja, um processo que origina novas estruturas, que tensiona e produz crises e momentos críticos do desenvolvimento. O aparecimento dessas situações sociais de desenvolvimento consiste em um processo que produz novos sentidos formando um significado norteador na relação entre a vivência interna e o meio (Marinho-Araujo, 2016).

Essa junção entre os elementos do meio e as particularidades da personalidade do sujeito formam o que Vigotski (2018) vai denominar de ‘vivência’. Esse conceito representa, portanto, a junção daquilo que é subjetivo com o objetivo, e do sujeito com a cultura que o cerca, constituindo-se, assim, em uma unidade. O referido autor define vivência como

uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa -, e, por outro lado, como eu vivencio isso. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionados desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento (Vigotski, 2018, p.78).

A compreensão acima referendada pressupõe um sujeito que ao relacionar-se com seu meio, age sobre ele, modifica-o e é modificado em um movimento dialético. Isso se dá por entender o sujeito enquanto participante ativo nesse processo (Veresov & Fleer, 2016). Nessa linha de raciocínio, depreende-se a defesa do autor russo de um homem mutável, que age sobre a realidade para alcançar seus intentos. Portanto, não faz sentido falar em natureza humana ou homem universal, mas sim de condição humana. Quando o indivíduo realiza suas atividades para satisfazer suas necessidades, ele transforma suas condições de existência e é transformado por elas, havendo uma relação de mediação entre homem e sociedade, de modo que um contém o outro, ao mesmo tempo em que mantém suas particularidades (Aguiar, 2000).

O conceito de vivência, anteriormente apresentado e discutido, conduz à compreensão da defesa do autor russo no tocante à análise do processo de desenvolvimento em sua unidade ou totalidade, e não de suas partes. Transpondo o raciocínio com um exemplo voltado à educação escolar, Mello (2010) sinaliza que no processo educacional é preciso levar em consideração, nas análises das questões, a unidade inseparável da relação que existe entre o meio, a(o) docente e a(o) estudante, que se forma na vivência. Percebe-se, desse modo, que o conceito de vivência resguarda uma função mediadora na relação entre estudante e cultura.

A proposta vigotskiana da análise da totalidade dos processos se mostra como uma perspectiva contrária a análises que não consideram os diversos elementos que compõem a vida do sujeito em seus processos desenvolvimentais. Ou seja, não enxerga o indivíduo cindido, dicotomizado e isolado de um contexto que o cerca e contribui em sua formação humana de modo fundamental. No tocante às questões escolares, algo que ilustra tal ponto é a ideia de que a escola trabalharia apenas a cognição das crianças e adolescentes, não cabendo a esta a responsabilidade de levar em consideração a base afetivo-volitiva do processo de aprendizagem. Essa concepção que separa afetivo e cognição resvala na desresponsabilização da instituição escolar no que se refere à formação da personalidade desse sujeito (Mello, 2010; Veresov & Fleer, 2016; Vigotski, 2018).

Desse modo, a defesa do autor russo sobre enxergar o indivíduo em sua totalidade, a partir das vivências do sujeito em um contexto histórico e cultural específicos, conduz à discussão sobre o desenvolvimento humano de modo geral, o que remete às leis do desenvolvimento. Veresov e Fleer (2016) citam que desenvolvimento na teoria histórico-cultural consiste em “um caminho ao longo do qual o social se torna o indivíduo. O ambiente social (interações sociais) não são fatores, mas são a fonte do desenvolvimento” (p. 328).

Isso remete a uma de suas principais formulações sobre o Desenvolvimento Humano, a lei genética geral do desenvolvimento:

toda função psíquica superior no desenvolvimento da criança vem à cena duas vezes: a primeira como atividade coletiva, social, ou seja, como função intersíquica; a segunda, como atividade individual, como modo interior de pensamento da criança, como função intrapsíquica (Vigotski, 1926/2010, p.483).

O autor supracitado defende, portanto, que as funções psicológicas superiores (FPS), tipicamente humanas, aparecem primeiro em um modo externo de relação do sujeito com outras pessoas (plano interpsicológico) e depois se tornam internas a este indivíduo (plano intrapsicológico). Essa formulação revela um dos aspectos fundamentais da teoria de Vigotski, que é a origem social da mente humana. Contudo, não é qualquer relação social que produz uma função psicológica superior, mas sim as relações nas quais há uma contradição dialética entre duas ou mais pessoas (Vigotski, 2007; 2018).

Veresov (2010) argumenta que essa relação social equivale a um evento dramático entre dois indivíduos. Assim, quando há essa contradição vivida emocionalmente e mentalmente no plano social, conseqüentemente, transforma-se em categoria intrapsicológica individual. O mesmo autor pontua que:

Tais colisões emocionalmente vivenciadas podem trazer mudanças radicais na mente do indivíduo e, portanto, podem ser uma espécie de ato de desenvolvimento das funções mentais – o indivíduo torna-se diferente, ele se torna mais elevado e acima de seu próprio comportamento [tradução nossa] (p. 88)².

A ausência de dramas internos e eventos contraditórios não mobiliza mudanças, ou seja, não promove o desenvolvimento humano. As funções psicológicas superiores, portanto, são o resultado da atividade cerebral, pois inicialmente consistem em funções primárias advindas do desenvolvimento natural e, em seguida, transformam-se em funções superiores a partir do

²“Such emotionally experienced collisions can bring radical changes to the individual's mind, and therefore can be a sort of act of development of mental functions — the individual becomes different, he becomes higher and above his own behavior.” (p.88, Veresov, 2010).

desenvolvimento sociocultural. Desse modo, as FPS originam-se da relação do homem com seu meio sociocultural, meio esse entendido como fonte de desenvolvimento. Nas elaborações do autor russo, o meio possui caráter dinâmico e mutável, de modo que o mais importante é o papel que este meio exercerá no desenvolvimento do indivíduo (Aguilar, 2000; Vigotski, 2018).

A partir da perspectiva de Vigotski (2007) sobre desenvolvimento, compreende-se que a transformação de algo externo em interno é favorecida pelo processo de mediação. Falar em mediação conduz a necessidade de compreender o significado e a distinção de instrumentos e signos. Ambos possuem função mediadora, porém a diferença entre eles reside nos diversos modos com que eles interferem na conduta humana (Aguilar, 2000). O instrumento é orientado externamente e conduz o homem a modificar o objeto da atividade, ou seja, é uma atividade mediada pela qual o homem age externamente controlando e dominando a natureza. Já o signo se configura enquanto meio da atividade interna, que direciona o controle do próprio sujeito, sendo então orientado internamente (Tuleski & Eidt, 2020; Vigotski, 2007).

Nesse sentido, Marinho-Araujo (2016) pontua:

Signo e instrumento orientam o comportamento humano tanto em uma dimensão interna, psíquica, quanto na atividade humana sobre o objeto, provocando mudanças nos significados e usos deste. A combinação entre o instrumento e o signo acarreta a atividade psicológica superior, originando pensamento e linguagem como base da consciência humana cuja gênese está, portanto, nos processos de comunicação e ressignificação da experiência histórica sociocultural (p. 42).

Aguilar (2000) complementa que, para o autor russo, a atividade humana é internalizada como atividade significada, mediada semioticamente. A psicologia histórico-cultural compreende atividade como a forma de relação desse sujeito com o mundo que o cerca. É pela atividade que o indivíduo concretiza suas funções internas, pois age enquanto sujeito no que se refere às coisas, e como personalidade em relação a outras pessoas (Tuleski & Eidt, 2020).

A partir do raciocínio anterior, pode-se dizer que o trabalho é compreendido pela psicologia histórico-cultural, como uma atividade simultaneamente concreta e simbólica propriamente humana, sendo, portanto, elemento impulsionador do surgimento da consciência no homem. A cultura construída pelos homens, a partir da mudança do mundo natural, foi, ao longo do tempo, aperfeiçoando-se de maneira dialética e crescente como derivações das atividades concretas realizadas pelos indivíduos em momentos comunicacionais e de trocas sociais. Dessa maneira, a consciência origina-se a partir da atividade humana modificada pelas condições históricas, materiais e culturais que interferem de modo substancial no conteúdo concreto dessa atividade e ao longo do processo de desenvolvimento, que, dialeticamente, modifica-se a partir das atividades realizadas (Marinho-Araujo, 2016).

Desse modo, a consciência configura-se como o resultado dos “instrumentos construídos pela cultura e pelos outros que, quando internalizados, tornam-se instrumentos internos e subjetivos da relação do indivíduo consigo mesmo” (Aguiar, 2000, p.130). Os signos possuem caráter mutável, vivo, plural e são, portanto, instrumentos de natureza social, os meios pelos quais o homem entra em contato com o mundo externo, ao mesmo tempo em que entra em contato consigo mesmo e com sua consciência.

Na esteira dessa discussão, a ligação entre o meio de atividade externa e o meio de atividade interna está na relação de seus desenvolvimentos na filogênese e na ontogênese (Vigotski, 2007). Este processo de reorganização interna de algo externo, é denominado por Vigotski de ‘internalização’, isto é, os processos através dos quais a consciência é constituída. O referido autor coloca que o processo de internalização se dá por meio de diversas modificações:

- a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. [...]
- b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. [...]

- c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento [...] (Vigotski, 2007, p. 57 e 58).

Desse modo, pode-se dizer que a consciência, enquanto processo, abarca a realidade social transformada em psicológica e, em constante processo de elaboração, dá origem a modos de pensar, sentir e agir que também continuam se construindo (Aguilar, 2000).

A consciência é então um produto da relação dinâmica do sujeito com sua cultura e da complexificação das funções psicológicas superiores. Por meio desse entendimento, faz-se importante destacar a implicação da consciência para o âmbito educacional a partir das elaborações de Vigotski. A consciência é formada por processos psíquicos e tem uma natureza objetiva através da cultura e dos instrumentos físicos e simbólicos. Dada a importância da escola para a formação dos processos psíquicos, é fundamental que os profissionais da educação estejam atentos aos processos de ensino e aprendizagem e aos elementos que o compõem (Lordelo & Tenório, 2010).

De acordo com Vigotski, o homem se humaniza pelas interações que estabelece dialeticamente com seu meio social e cultural. Ao mesmo tempo em que é afetado pelo meio e transformado por ele, também o transforma em um movimento recíproco. O autor dedica atenção especial à educação escolar devido ao fato da escola ser o espaço no qual os conhecimentos acumulados pela humanidade são disponibilizados por meio de atividades pedagógicas, ou seja, do ensino. Desta feita, a escola tem um papel fundamental para o desenvolvimento humano pois, pela apropriação do pensamento conceitual, os indivíduos se transformam e passam a ter um funcionamento psíquico mais complexo, de modo a construir novas e mais elaboradas formas de pensar, bem como modos de agir no mundo mais conscientes (Rego, 2014). Contudo, a mesma autora refere que, para chegar a essa apropriação, faz-se necessária a mediação de outros sujeitos, principalmente, aqueles com mais experiência. Nessa

direção, é a partir da interação com outros que o conhecimento é apreendido. Por isso, Vigotski atribui às interações dentro do espaço educacional importância para a produção de conhecimento e consequente desenvolvimento dos sujeitos.

Assim, defende-se o papel da(o) psicóloga(o) na escola como mediadora(or) das relações intersubjetivas dos atores educacionais, a partir da promoção de momentos de construção social e de desenvolvimento psicológico. Quando essa(e) profissional deposita sua confiança na potencialidade dos processos de aprendizagem que acontecem no âmbito educacional para o desenvolvimento das(os) estudantes, e compreenderam seu papel enquanto mediadoras(es) desses processos, os demais atores escolares (docentes, diretores, especialistas, funcionários) vão planejar situações pedagógicas de modo intencional, favorecendo o desenvolvimento psicológico mais complexo (Marinho-Araujo, 2016).

É nesta premissa que embasamos a argumentação de que a(o) psicóloga(o), ao vivenciar o cotidiano escolar, pode efetivar sua participação nos diversos espaços escolares, sejam eles com a gestão escolar, com docentes, com familiares, com discentes ou com outros funcionários da instituição. Diante do exposto, faz-se a defesa de a(o) psicóloga(o) escolar ter como um de seus papéis: ser mediadora(or) das relações dentro da escola, bem como promotora(or) do desenvolvimento da consciência crítica em contextos de ensino e aprendizagem. A escola, enquanto espaço social de ensino e aprendizagem formais, constitui-se como um lugar de relações, também determinada por fatores sociais, políticos, econômicos e culturais. Nesse sentido, as relações estabelecidas dentro da instituição de ensino refletem o contexto social no qual se insere (Rego, 2014; Souza et al., 2014).

Para Souza, Petroni e Bremberger (2007), a(o) psicóloga(o) escolar é a(o) profissional que possui um escopo de conhecimentos psicológicos que pode auxiliar tanto nas relações grupais (estudantes, pais, professores, especialistas, funcionários) e intergrupais, como nas práticas educativas e pedagógicas da instituição de ensino. Além disso, o potencial da atuação

da(o) psicóloga(o) na escola está também em mediar o desenvolvimento humano dos profissionais que compõem a instituição de ensino, por meio do conhecimento psicológico atrelado à assessoria das práticas pedagógicas e educacionais (Marinho-Araujo, 2015). Essas ações potencializam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ao reorganizarem as ações e a consciência dos atores institucionais sobre si e sobre a realidade compartilhada (Souza et al., 2014).

É no potencial de atuação da(o) psicóloga(o) escolar que é defendida a tese segundo a qual a participação da(o) psicóloga(o) escolar nas reuniões da escola (planejamento pedagógico, reunião de horário departamental, reunião de conselho de classe e reunião de pais e mestres) pode favorecer a construção de parcerias e o esclarecimento aos atores escolares acerca de sua atuação no acompanhamento do trabalho coletivo.

Dessa maneira, ao elaborar intervenções construídas em parceria com o coletivo institucional e levar em consideração as especificidades da comunidade escolar, sua gama de relações, as condições da conjuntura que fazem parte desse cotidiano, a(o) psicóloga(o) escolar efetiva uma prática psicossocial de base crítica. Tal prática privilegia ações construídas em parceria com o coletivo, com foco na emancipação dos sujeitos envolvidos com as demandas locais em um movimento que ocorre por dentro da escola (Guzzo et al., 2011; Andrada et al., 2018).

A atuação de base crítica em Psicologia Escolar e Educacional, segundo Meira (2003), consiste em buscar um adensamento teórico e filosófico coerente e necessário para que tal perspectiva se concretize nos espaços de políticas públicas, detidamente neste trabalho, as políticas públicas educacionais. Para a autora, o termo ‘crítica’ pode ter diversos sentidos a partir das concepções teórico-filosóficas que são escolhidas. Conforme acrescenta, uma concepção ou pensamento crítico consiste em: reconhecer as contradições enquanto fatos sociais concretos, em realidades construídas historicamente, que podem ser objeto da ação

transformadora do homem; ser meio de transformação social, pois além de revelar a realidade dos fatos, também sinaliza caminhos de superação desta.

A(o) psicóloga(o) escolar, ao atuar desse modo, estabelece um contato com a instituição enxergando as particularidades dos indivíduos, e as relações sociais, materiais e históricas que são responsáveis pela essência (ideologias, comportamentos, relações interpessoais, dentre outros) e aparência (estrutura física, modelos de professores, por exemplo) da escola. A partir de um olhar social, é possível realizar práticas psicossociais com a comunidade escolar que levem em consideração os fatores histórico-sociais que fazem parte do ser humano e contribuem para o desenvolvimento de um indivíduo mais consciente, crítico, ético e autônomo. As intervenções propostas passam a ser um resultado da troca dialética entre o profissional e demais componentes do espaço educacional (Alves & Silva, 2006).

Os autores acima referidos propõem que, por meio da articulação entre os conhecimentos da Psicologia Escolar e Psicologia Social, essa(e) profissional dentro da escola possa desenvolver com a comunidade escolar práticas transformadoras que envolvam pensamentos críticos e criativos, relações igualitárias e convivências pacíficas. Nessa perspectiva de uma Psicologia Social escolar, o bem-estar coletivo e o prazer individual coexistem, de maneira que à(ao) Psicóloga(o) Escolar cabe promover formação à comunidade e construir com ela meios para novas práticas institucionais, que os auxiliem a compreender e conciliar os desafios encontrados cotidianamente.

Tal modo de agir com a comunidade alinha-se à proposta de Psicologia Social comunitária elaborada por Martín Baró, que defende a compreensão como método de análise de uma realidade de interação mútua do sujeito em relação com uma estrutura social vigente, datadas historicamente. Opõe-se dessa maneira à noção de Psicologia Social universalista e que se abstém da história dos processos. Desse modo, ao seguir esse caminho teórico, defende-se nesse estudo que há uma estreita relação entre a Psicologia escolar e a Psicologia social

comunitária em suas bases epistemológicas, e seu compromisso social com a mudança de classes marginalizadas (Álvaro & Garrido, 2017). A partir do exposto, e fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural, especificamente as elaborações de Vigotski e estudiosos de sua obra, reafirma-se a plausibilidade de suas contribuições ao campo da educação, sobretudo, como base teórica para a atuação da(o) psicóloga(o) escolar no cotidiano educacional.

Tendo em vista que o foco dessa pesquisa é a atuação da(o) profissional de psicologia escolar em atividades coletivas nas instituições escolares, no capítulo seguinte será apresentado um levantamento da literatura, para conhecer os tipos de participação dessa(e) profissional em reuniões escolares, ou práticas que se assemelhem ao objeto de estudo aqui investigado, em bases de dados científicas nacionais.

CAPÍTULO II - A(O) PSICÓLOGA(O) ESCOLAR E AS AÇÕES COLETIVAS EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS

Por muitas décadas, trabalhos do campo da Psicologia Escolar e Educacional buscaram desconstruir a ideia de um fazer clínico na escola, e de que os ‘problemas de aprendizagem’ têm sua origem nos estudantes e/ou em suas famílias. Discussões nessa área também revelam que a escola, enquanto instituição estatal, não está apartada da dinâmica social e das políticas estatais. Além disso, o espaço educacional é complexo e marcado por contradições, pois ao mesmo tempo em que produz e reproduz desigualdades sociais, violências e preconceitos da sociedade, também promove processos de ensino, aprendizagem, autonomia e desenvolvimento em um cenário repleto de incongruências nem sempre fáceis de se conviver (Soligo, 2024).

Nos últimos 30 anos, a proposta de atuação da(o) psicóloga(o) escolar amplia a visão sobre a multideterminação das questões escolares, levando em consideração o contexto social, econômico, cultural e histórico em que a instituição educacional e seus atores escolares estão inseridos. É no contexto da escola que as relações se engendram e produzem questões que só podem ser solucionadas por meio de um trabalho coletivo e colaborativo, que tem como principais agentes de transformação os sujeitos que a compõem cotidianamente.

Este tipo de atuação dentro da escola caracteriza-se como um trabalho baseado em uma perspectiva psicossocial, na qual há uma preocupação com a mudança social, que é processual e ocorre a partir da elaboração e efetivação de ações no espaço escolar. Nessa perspectiva, a atuação de Psicólogas(os) na escola visa à promoção da consciência dos componentes da comunidade escolar em relação às condições que abarcam as situações do contexto educacional, e em relação à participação de todos os atores escolares (Andrada et al., 2018).

Os rastros norte-americanos e eurocêntricos no percurso de desenvolvimento da ciência psicológica estão presentes em práticas que fazem uma leitura biomédica e individualista das questões sociais. Dentro dessa lógica dominante e hegemônica, as questões sociais são interpretadas como problemas psicológicos, em uma compreensão da realidade que separa o indivíduo do contexto social, cultural, econômico e histórico em que vive (Guzzo, Ribeiro, Rangel & Camargo, 2020).

Resultados do levantamento da literatura realizado por Silva e Braz Aquino (2022) corroboram as colocações supracitadas. No estudo, os autores buscaram identificar as ações de Psicólogas(os) Escolares em âmbito brasileiro e internacional. Os resultados demonstraram uma clara distinção na atuação relatada em produções nacionais e internacionais, de modo que as primeiras se configuram como práticas institucionais, de base psicossocial e que levam em consideração a participação de todos os atores da escola, enquanto as últimas estão mais voltadas à aplicação de testes psicológicos e avaliações psicoeducacionais, embora seja percebido um esforço em compreender o âmbito educacional como sistema relacional. Silva e Braz Aquino (2022) chamam atenção para a utilização da avaliação psicológica em âmbitos educacionais, no sentido de que, a efetivação desta prática pode incorrer na disseminação de visões estigmatizantes e classificatórias dos estudantes, caso o profissional de psicologia não esteja atento à forma como está sendo realizado o processo de avaliação, e às demais possibilidades de apreensão e avaliação das demandas escolares.

A Psicologia Crítica elabora um contraponto ao modo ainda hegemônico de atuação da Psicologia na educação, e tem consolidado uma forma de pensar o espaço escolar que ressalta a realidade contextual em que os atores escolares se inserem e efetivam ações intencionalmente planejadas, que levam em consideração as vivências dos estudantes e demais atores institucionais. Práticas escolares, que tem como base a Psicologia Crítica, são realizadas por meio de acompanhamento diário do contexto, com um compromisso ético com a mudança

social de classes excluídas (Guzzo et al., 2020; Guzzo, Silva, Martins, Castro & Lorenzetti, 2021).

Souza, Ramos, Lima, Barbosa, Calado e Yamamoto (2014) coadunam com Tanamachi (2014), ao defenderem que compreender a Psicologia Escolar e Educacional pela via do pensamento crítico implica aspectos, como por exemplo: a visão de homem real, ativo, que interfere em suas relações e possui uma história em processo; a escolha por trabalhos coletivos; fomento a processos autônomos, conscientização crítica e dos sujeitos; e uma atuação que visa a emancipação dos indivíduos. Tudo isso confluindo para a construção de um contexto educacional que de fato possibilite aprendizagem efetiva por parte dos sujeitos, com foco em seu desenvolvimento e na multiplicidade de ações por parte dos profissionais.

Construir um trabalho no espaço escolar, que tenha como base os pressupostos marxistas que fundamentam a Psicologia Escolar Crítica, é compreender o fracasso escolar como uma questão advinda das desigualdades sociais. Isso significa considerar a multiplicidade de fatores que envolvem as questões escolares, como por exemplo, as condições socioeconômicas, históricas, políticas, elementos intraescolares, relacionais, a dinâmica do funcionamento psicológico do estudante e as contradições sociais que se materializam nas práticas pedagógicas cotidianas (Lessa & Facci, 2008).

O acompanhamento realizado pela(o) psicóloga(o) escolar, nessa perspectiva, consiste em participar dos diversos espaços institucionais, tendo como foco as relações que os sujeitos estabelecem em um espaço escolar com características contextuais específicas, visando intencionalmente a efetivação de ações transformadoras e que promovam o desenvolvimento dos sujeitos. A proposta da Psicologia Escolar Crítica de base psicossocial busca trazer à discussão os condicionantes que contribuem para o surgimento das demandas cotidianas da escola. Tudo isso que é vivido concretamente em suas condições de vida está impresso no modo como ele se relaciona no espaço escolar, e é essa complexidade que precisa ser levada em

consideração pela(o) psicóloga(o) quando planeja suas intervenções na escola, visando a conscientização dos sujeitos em relação ao que vivem e ao que podem realizar para transformar suas realidades (Andrada et al., 2018; Souza et al., 2015).

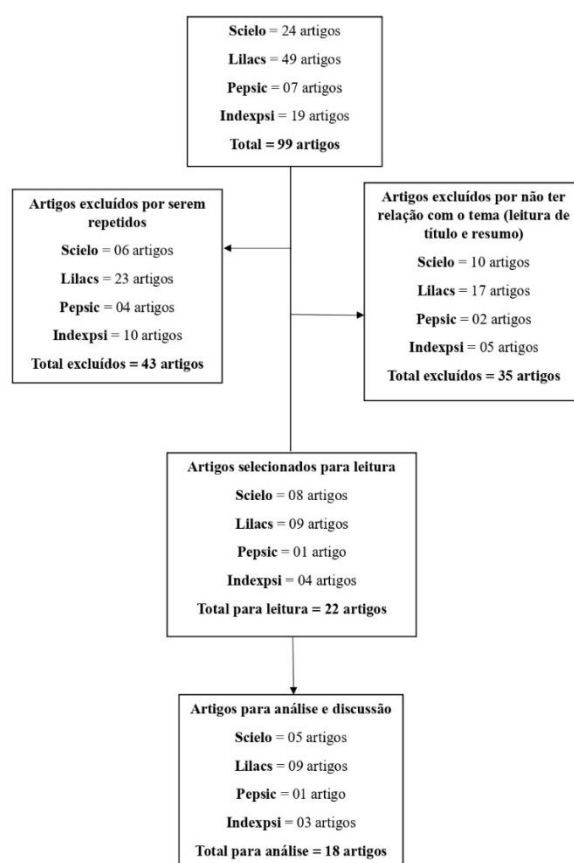
Com o intuito de conhecer de modo mais aprofundado o tema desta pesquisa, foi realizado um levantamento da literatura narrativa qualitativa no segundo semestre de 2023, utilizando o recorte dos últimos 10 anos (de 2013 a 2023), em bases de dados científicos nacionais – *Scielo*, *Lilacs*, *Pepsic* e *Indexpsi*. Os descritores utilizados foram: *psicologia escolar*; *atuação do psicólogo*; *psicologia histórico-cultural*; *escolas*; *psicologia escolar e educacional*; *ensino público*; *educação*. Em cada combinação de descritores foi utilizado o operador booleano *AND*. As combinações de descritores foram: (psicologia escolar) *AND* (atuação do psicólogo) *AND* (psicologia histórico-cultural); (psicologia escolar) *AND* (atuação do psicólogo) *AND* (ensino público); (psicologia escolar) *AND* (atuação do psicólogo) *AND* (educação).

No indexador *Scielo*, foram obtidos 24 artigos, dos quais foram excluídos seis artigos repetidos e outros 10 que após a leitura dos títulos e resumos verificou-se não ter relação com o tema desta pesquisa, totalizando, assim, oito artigos para leitura, dos quais resultaram em cinco artigos para análise. Na base *Lilacs*, foram obtidos 49 artigos, dos quais 40 foram excluídos (23 artigos repetidos e 17 que não possuíam relação com o tema estudado), restando, assim, nove artigos selecionados e lidos na íntegra para análise. Na *Pepsic*, foram encontrados sete artigos, dos quais quatro foram repetidos e excluídos. Dos três artigos que foram lidos, um compôs o resultado para análise. No *Indexpsi*, encontrou-se 19 artigos, dos quais foram excluídos 10 repetidos e cinco que não se relacionavam ao objeto de estudo da pesquisa, totalizando quatro artigos para serem lidos na íntegra. Após a leitura, restaram três artigos para análise. Desse modo, o levantamento da literatura totalizou 18 artigos para análise e discussão, com foco nas ações que a(o) psicóloga(o) escolar realiza em momentos coletivos na instituição

de ensino, sejam esses direcionados a docentes, estudantes, gestores(as) ou funcionários(as) da escola. A **Figura 1** a seguir apresenta o detalhamento do processo de seleção dos artigos que foram analisados e discutidos. A **Tabela C1** apresenta as principais características das produções selecionadas, como é possível observar no **Apêndice C**.

Figura 1

Fluxograma do processo de seleção das produções científicas do levantamento



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A maioria das produções encontradas são publicações entre os anos 2013 e 2019 (n=15), enquanto os três outros artigos foram publicados após 2020. A maioria das publicações trata de discussões referentes aos segmentos da educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e anos finais (n= 15), duas produções referem-se a práticas de psicologia escolar no ensino médio e superior (Gomes et al., 2022; Santos et al., 2018); um artigo refere-se a práticas voltadas à

modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Yamamoto et al., 2013); uma aborda práticas em psicologia escolar em Organizações Não Governamentais (ONGs) (Santos et al., 2018); e uma produção apresenta a atuação da(o) psicóloga(o) escolar em secretarias de educação em 98 municípios brasileiros (Peretta et al., 2014). Dos 18 manuscritos selecionados para análise, cinco artigos discutem resultados de pesquisa-intervenção (Dugnani & Souza, 2016; Gomes et al., 2022; Jesus & Souza, 2018; Petroni & Souza, 2014; Souza et al., 2015) e três de pesquisas empíricas (Albuquerque & Braz Aquino, 2021; Peretta et al., 2014; Yamamoto et al., 2013). Dos 18 artigos encontrados, cinco se referem a relatos de experiências de estágio supervisionado em Psicologia Escolar (Braz-Aquino & Albuquerque, 2016; Ferreira et al., 2019; Nunes, Melo & Oliveira, 2019; Rose et al., 2016; Zendron et al., 2013), enquanto dois abordam relatos de experiência de profissionais (Chagas & Pedroza, 2013; Leite, Alberto & Santos, 2021). Por último, identificou-se um artigo de caráter teórico-reflexivo, denominado desse modo pelas próprias autoras do texto (Andrada et al., 2019), um de levantamento da literatura (Souza et al., 2014) e um de revisão sistemática (Santos et al., 2018).

As pesquisas científicas encontradas demonstram a diversidade nos tipos de investigações realizadas por grupos de pesquisadores(as), profissionais do âmbito da educação, e estudantes interessados no campo da Psicologia Escolar e Educacional. Esta área de atuação e pesquisa tem avançado em suas proposituras, assim como tem sido fértil em debates acerca da contribuição dos conhecimentos da ciência psicológica às práticas educacionais (Guzzo, Mezzalira, Moreira, Tizzei & Silva Neto, 2010)

No que se refere à configuração dos diversos cenários relatados nos artigos analisados, foi possível identificar psicólogos(as) que atuam em apenas uma instituição de ensino, enquanto outros atuam de modo itinerante e sem a presença de outros profissionais, e ainda configurações nas quais compõem equipes multiprofissionais que incluem psicólogos(as), assistentes sociais, terapeutas ocupacionais, psicopedagogos(as) e fonoaudiólogos(as) (Leite et al., 2021; Peretta

et al., 2014). Também foi possível verificar, nos relatos, a presença de psicólogos(as)-pesquisadores(as) realizando pesquisa-intervenção, e de espaços educacionais nos quais o(a) estagiário(a) tinha um(a) profissional de psicologia como supervisor(a) de campo, contrapondo-se a contextos em que não havia a figura do(a) psicólogo(a) escolar (Braz Aquino & Albuquerque, 2016; Gomes et al., 2022; Jesus & Souza, 2018; Petroni & Souza, 2014; Rose, Afonso, Bondioli, Gonçalves & Prezensky, 2016; Souza et al., 2015; Ferreira et al., 2019; Zendron, Kravchychyn, Fortkamp & Vieira, 2013).

É possível identificar nos estudos voltados a relatos de experiência profissional, de estágio supervisionado, de pesquisa e pesquisa-intervenção, a descrição e discussão de ações do(a) profissional de Psicologia Escolar voltadas a todos os atores da instituição de ensino, a exemplo de docentes, gestão escolar, estudantes, familiares e funcionários(as) (Albuquerque & Braz Aquino, 2021; Braz - Aquino & Albuquerque, 2016; Chagas & Pedroza, 2013; Dugnani & Souza, 2016; Gomes et al., 2022; Leite et al., 2021; Ferreira, et al., 2019; Nunes et al., 2019; Peretta et al., 2014; Petroni & Souza, 2014; Rose et al., 2016; Souza et al., 2015; Yamamoto, Santos, Galafassi, Pasqualini & Souza, 2013; Zendron et al., 2013).

Este dado coaduna com o que pesquisadoras(es) do campo da Psicologia Escolar e Educacional e as Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica (CFP, 2019) propõem para uma atuação efetiva da(o) psicóloga(o) em instituições educacionais (Dias & Guzzo, 2018; Guzzo et al., 2019; Marinho-Araujo, 2015; Martínez, 2010; Meira, 2003; Sant'Ana, Euzébios Filho & Guzzo, 2010; Souza, 2019; Silva & Braz Aquino, 2023). Depreende-se que tal defesa se faz pertinente tendo em vista a complexidade do cotidiano escolar e a diversidade de demandas com as quais todos os atores da escola precisam conciliar para que as práticas profissionais e de ensino e aprendizagem sejam promotoras de desenvolvimento.

Aspecto importante a ser destacado é o referencial teórico em que as produções selecionadas se embasam para realizar as análises dos seus resultados e discussões. Todas possuem como fundamento os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, de Vigotski, bem como autoras(es) que têm produzido no campo da Psicologia Escolar e Educacional com base na perspectiva da Psicologia Escolar Crítica (Guzzo et al., 2016; Marinho-Araujo, 2015; Martínez, 2010; Meira, 2003; Souza, 2016 e Tanamachi, 2014).

A proposta da Psicologia Histórico-Cultural concebe o desenvolvimento humano como um processo complexo, com nuances, avanços e retrocessos. Além disso, este sujeito é autor, ativo, que ao interagir com o meio também o influencia em um movimento histórico e dialético, a partir do qual origina processos de aprendizagem e consequente desenvolvimento (Vigotski, 1926/2010). A partir destes pressupostos, defende-se o papel da(o) psicóloga(o) escolar enquanto mediador(a) das relações no espaço educacional (Andrada et al., 2019; Braz-Aquino & Albuquerque, 2016; Chagas & Pedroza, 2013; Dugnani & Souza, 2016; Ferreira et al., 2019; Leite et al., 2021; Jesus & Souza, 2018; Petroni & Souza, 2014).

Nesse sentido, esse levantamento visa elencar os diversos tipos de práticas que a(o) Psicóloga(o) Escolar e Educacional pode efetivar em espaços educacionais, especialmente em práticas coletivas, como por exemplo as reuniões escolares. Assim, serão elencadas as intervenções que fazem parte do arcabouço de ações possíveis da(o) psicóloga(o) no âmbito educacional, a partir das produções selecionadas.

Para facilitar a compreensão das ações identificadas nos artigos selecionados, o material analisado foi organizado de acordo com grupos com os quais a(o) Psicóloga(o) Escolar, estagiários(as) de Psicologia Escolar ou pesquisadores(as) psicólogos(as) atuavam: a) ações envolvendo docentes; b) ações envolvendo familiares; c) ações envolvendo discentes; e d) ações envolvendo demais profissionais da educação. Foram encontrados nos artigos levantados desafios enfrentados pelos(as) psicólogos(as) e estagiários(as) de Psicologia para desenvolver

um trabalho em espaços coletivos nas instituições de ensino. Por este motivo, entende-se como pertinente a apresentação desses dados ao final desta seção, dado que possibilita verificar possíveis entraves na prática das(os) psicólogas(os) escolares, mas, principalmente, das formas de superação delas(es) nas pesquisas e estudos analisados.

a) Ações envolvendo docentes

No tocante às práticas realizadas com os professores, foi possível perceber intervenções relacionadas à formação de professores(as) sobre: o desenvolvimento infantil; o(a) professor(a) no reconhecimento de seus limites e preocupações diante das situações vivenciadas; a importância da fala na infância; a educação sexual; e como trabalhar na perspectiva da educação inclusiva (Chagas & Pedroza, 2013; Ferreira et al., 2019; Leite et al., 2021; Nunes et al., 2019; Peretta, et al., 2014; Santos, Silva, Pereira, Lima & Neto, 2018; Yamamoto et al., 2013; Zendron et al., 2013).

Apesar de não ter sugerido um tema específico para a formação de professores, Andrada et al. (2019) argumentam que muitas vezes as formações continuadas de professores(as) estão voltadas a questões burocráticas e administrativas, o que para as autoras pode conduzir um entendimento da formação como algo dispensável. Consequentemente, diminuem-se as chances de fomento a espaços de reflexão que norteiem ou favoreçam a transformação das questões escolares cotidianas. Assim, a proposta das autoras é pelo investimento nesses espaços reflexivos, em que os atores podem se conscientizar de seu papel ao mesmo tempo em que conseguem vislumbrar a contribuição dos demais agentes educacionais, com vistas à qualidade do trabalho educacional, que culmina na função precípua que é formar cidadãos.

Também foi referida a realização de reuniões entre psicólogos(as) e docentes tanto em momentos de intervalo escolar quanto em reuniões mais duradouras, em que são realizados estudos acerca de temáticas sugeridas pelos professores para reflexão e discussão como, por exemplo, a desmistificação de ideias preconceituosas sobre o discente com deficiência (Peretta

et al., 2014). Outros tipos de reuniões nas quais a participação do psicólogo escolar pode se efetivar são: rodas de conversa; reunião de conselho de classe; reunião de planejamento pedagógico, de oficinas, de capacitações e de organização institucional (Braz-Aquino & Albuquerque, 2016; Ferreira et al., 2019; Leite et al., 2021; Souza et al., 2014; Zendron et al., 2013).

Os espaços de reuniões em diálogo com professores constituem-se momentos potentes para: estabelecer diálogo; esclarecer dúvidas; discutir sugestões sobre demandas cotidianas; conhecer sobre as rotinas de trabalho de cada profissional; apresentar as possibilidades de intervenção desse(a) profissional com os demais atores escolares; realizar devolutivas das ações efetivadas; estreitar relações; construir vínculos de confiança com os profissionais da instituição; e explicar as intencionalidades da(o) psicóloga(o) escolar em sua proposta de trabalho, bem como seus limites e possibilidades (Andrada et al., 2019; Braz-Aquino & Albuquerque, 2016; Leite et al., 2021; Nunes et al., 2019; Peretta et al., 2014; Santos et al., 2018; Souza et al., 2014; Souza, 2016; Zendron et al., 2013).

Também foi identificada a realização de pesquisa na escola em parceria com docentes. As (Os) professoras(es) participaram de todo processo junto com a(o) psicóloga(o), desde a elaboração do questionário à análise das respostas dos estudantes. Nessa experiência, a partir dos resultados, foi possível à(ao) psicóloga(o) problematizar as estratégias pedagógicas adotadas, pois foi verificado que as(os) estudantes gostavam da escola, mas se queixavam das dinâmicas e didática das aulas lecionadas. A ação proporcionou a mudança de concepções das(os) professoras(es) em relação às (aos) suas(seus) alunas(os) e nas suas práticas pedagógicas (Peretta et al., 2014). Na esteira desta ação, também se verificou a aplicação de questionário voltado às(aos) professoras(es) com o intuito de conhecer suas concepções sobre a profissão docente, as expectativas em relação ao seu trabalho e sua rotina na escola (Braz-Aquino & Albuquerque, 2016).

Além dos tipos de práticas acima referendados, também foi possível identificar: distribuição de materiais tipo *folder* para explicar as funções da(o) psicóloga(o) escolar e outras temáticas como a adaptação de crianças na creche (Braz-Aquino & Albuquerque, 2016); realização de observações em salas de aula e em outros espaços da instituição; e encontros individuais com docentes (Nunes et al., 2019). Foram mencionados instrumentos como diários de campo para o registro das observações e instrumentos para as(os) docentes registrarem a demanda e auxiliar o diálogo com a(o) psicóloga(o) (Braz Aquino & Albuquerque, 2016; Nunes et al., 2019; Zendron et al., 2013).

No que se refere aos encontros individuais com as(os) professoras(es), faz-se importante explicar que, apesar de o foco do levantamento ser em práticas coletivas, esses momentos individuais encontrados em parte dos artigos fazem parte do arcabouço de ações da(o) psicóloga(o) em uma perspectiva institucional, conforme Marinho-Araujo (2014; 2015) propõe em duas de suas dimensões de atuação da(o) psicóloga(o) escolar, denominadas “Acompanhamento ao Processo de Ensino e Aprendizagem e Escuta Psicológica”. Ainda, conforme a mesma autora citada anteriormente, nesses encontros há a possibilidade de conhecer melhor o docente, as inquietações relacionadas à sua prática e relação com discentes e demais profissionais da escola e comunidade; a discussão e elaboração conjunta de estratégias de trabalho com a(s) turma(s) e em projetos; teorias para embasar a prática, metodologia utilizada, bem como a discussão de textos que possam subsidiar as atividades pedagógicas.

Desse modo, configura-se como um momento de apoio ao trabalho docente, sendo coerente com a proposta de atuação em uma perspectiva psicossocial e preventiva. Entende-se que a prática do diálogo com o(a) docente, a partir de argumentos de Nascimento (2020) e Oliveira, Ramos & Souza (2020), pode constituir-se como um procedimento gerador de abertura para as demais atividades realizadas com o coletivo da unidade de ensino, uma vez que é nessa escuta das vivências docentes que o psicólogo encontrará o substrato para a elaboração

de estratégias de intervenção que atendam às demandas daquele contexto. Este aspecto também é defendido em quatro dos artigos analisados neste levantamento (Braz-Aquino & Albuquerque, 2016; Ferreira et al., 2019; Nunes et al., 2019; Rose et al., 2016).

b) Ações envolvendo familiares

Com os pais e familiares foram realizadas tanto ações individuais quanto em grandes reuniões, privilegiando espaço de diálogo e participação de todos (estudantes, professores, gestores), ao mesmo tempo em que se considerava as singularidades (Chagas & Pedroza, 2013). Dentre as ações encontradas, podem ser citadas: orientação aos pais a respeito da educação inclusiva (Yamamoto et al., 2013); mediação das relações entre pais, direção e estudantes; encontros formativos com pais/familiares (Nunes et al., 2019); realização de projetos escolares direcionados às famílias e/ou que envolvem familiares, estudantes e professores com ênfase em processos relacionais (Albuquerque & Braz Aquino, 2021), e voltados a temáticas como ética, valores, saúde, acompanhamento escolar e o ato de brincar (Yamamoto et al., 2013). Além disso, menciona-se a entrega de materiais informativos sobre o desenvolvimento infantil e estímulo da fala (Zendron et al., 2013); participação de reuniões de pais/familiares e mestres (Zendron et al., 2013; Souza et al., 2014); realização de fórum de pais visando fortalecer a relação família-escola e favorecer a compreensão dos papéis de cada um no processo de escolarização (Albuquerque & Braz-Aquino, 2021; Zendron et al., 2013).

O artigo de Zendron et al. (2013) demonstrou que os encontros individuais tanto eram a partir da procura dos próprios familiares quanto por parte das estagiárias em Psicologia Escolar, quando percebiam a necessidade. Esses momentos contribuíram para compreender melhor o contexto de vida das crianças e, desse modo, planejar ações que contemplassem a realidade delas. Além disso, menciona-se que, após os encontros com as famílias, eram dados *feedbacks* às(aos) profissionais da escola e existia a preocupação em estimular a participação e

contribuição de todas(os), de maneira que foram pensadas estratégias junto com a equipe pedagógica, que envolvessem a relação com a família.

Vale destacar a importância em esclarecer aos familiares e à escola que esse momento de escuta com a família tem como foco o acompanhamento ao desenvolvimento do(a) estudante e a ênfase nas demandas do cotidiano escolar, distinguindo-se, portanto, do atendimento psicoterápico. Quando há necessidade de encaminhamento para atendimento psicoterápico, é feita parceria e encaminhamento com outros serviços da rede socioassistencial (Chagas & Pedroza, 2013; Yamamoto et al., 2013). Portanto, na compreensão de Guzzo et al. (2018), a relação entre escola e família se revela complexa e essencial para o desenvolvimento integral das(os) estudantes em seu processo educacional, uma vez que tanto os atores escolares quanto os componentes familiares da(o) estudante dialogam e agem cada um em sua função para contribuir na constituição do sujeito.

c) Ações envolvendo discentes

Intervenções em salas de aula em parceria com professores abordavam temáticas focadas em processos relacionais como, por exemplo, desrespeito entre pares, preconceito racial e em relação a crianças com deficiência, conversas durante as aulas e não acreditar na capacidade dos(as) colegas de turma. Outra ação identificada foi a construção e efetivação de projetos voltados à transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental, sobre estimulação da fala, bem como assuntos infantojuvenis como sexualidade, mercado de trabalho, drogas, orientação profissional, *bullying*, dificuldades de relacionamento entre pares e de aprendizagem. Durante os projetos, há um contato direto da(o) psicóloga(o) com as crianças e suas(seus) professoras(es) na efetivação das ações (Braz-Aquino & Albuquerque, 2016; Santos et. al, 2018; Yamamoto et al., 2013; Zendron et al., 2013).

Outros tipos de práticas possíveis encontradas foi a valorização da produção dos(as) estudantes em seus cadernos, de modo que a(o) psicóloga(o) possa utilizar o material como

elemento importante em sua análise e acompanhamento do processo de aprendizagem. Além disso, também foi citada a realização de conversas informais e apoio psicopedagógico com as(os) discentes (Ferreira et al., 2019; Souza et al., 2014; Santos et al., 2018).

Práticas grupais com alunos(as) com intuito de trabalhar temas relacionados ao desenvolvimento e com grupos de alunos(as) ditos(as) ‘problemáticos(as)’ (Nunes et al., 2019). Sobre a temática de práticas grupais com estudantes, o artigo de Jesus e Souza (2018) aborda o relato de intervenção junto a alunas (os) de classes de recuperação no contraturno das aulas regulares. Foram realizados 22 encontros em grupo, nos quais puderam construir vínculo com a psicóloga-pesquisadora, ao mesmo tempo em que fizeram uso de máquinas fotográficas para tirar foto dos ambientes da escola, foi feita contação e produção de histórias, de desenhos, leitura conjunta de ditados populares.

Todas as estratégias auxiliaram na reunião de indicadores sobre a atenção das(os) estudantes, os aspectos que geravam envolvimento e produziam melhora, o que recompôs a aprendizagem das(os) alunos. Ações nesse sentido proporcionam a ressignificação do processo de aprendizagem, favorecem a autorregulação e contribui, portanto, com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Jesus & Souza, 2018). O estudo de Santos et al. (2018) também indicou a utilização de materialidades como quadrinhos, livros, imagens, a contação de história, pesquisa de conceitos e momentos que envolveram outros atores escolares.

Outro artigo com relato de pesquisa-intervenção (Gomes et al., 2022), direcionado a grupos de estudantes, descreve intervenção realizada com adolescentes do ensino fundamental II, ensino médio de escola pública e instituição de ensino superior durante o período de isolamento social na pandemia da Covid-19. Foram 22 encontros com duração de 2 horas cada um, em que foram utilizadas expressões artísticas a exemplo de poesias, músicas, pinturas, esculturas, para suscitar reflexões e espaço de diálogo entre as(os) estudantes, de modo que partilhassem seus pensamentos e sentimentos em relação ao momento vivenciado em todo o

mundo. Também foram elaborados e compartilhados materiais informativos sobre assistência ao cuidado, e debate sobre reconhecimento de aspectos afetivo-emocionais, como emoções negativas e reconhecimento de sintomas de ansiedade.

A compreensão e defesa dos autores supracitados é a de que, por meio da proposta da Psicologia Escolar Crítica, seja possível efetivar ações que vislumbrem a educação como campo que promove desenvolvimento humano, principalmente em momentos de crise pandêmica como a da Covid-19.

d) Ações envolvendo outras(os) profissionais da educação

O objeto do trabalho da(o) psicóloga(o) na escola é mediar as relações, que contribui na constituição dos sujeitos ao mesmo tempo que são constituídas por eles; essas relações colaboram significativamente no desenvolvimento psíquico dos sujeitos (Petroni & Souza, 2014). A partir dessa compreensão, defende-se que o papel da(o) psicóloga(o) em reuniões escolares é fomentar a realização destes espaços proporcionando partilha de vivências, reflexões, ideias e colaboração coletiva nas tomadas de decisão do grupo visando a melhoria do cenário institucional (Souza et al., 2015).

Nesse sentido, os artigos do levantamento apresentaram práticas de psicólogas(os) com diversos profissionais a exemplo da equipe gestora, coordenadoras(os) pedagógicas(os) e de equipes multiprofissionais, equipe de coordenação regional, outras(os) funcionárias(os) da escola, tutoras(es) eicineiras(os) (Chagas & Pedroza, 2013; Dugnani & Souza, 2016; Ferreira et al., 2019; Leite et al., 2021; Nunes et al., 2019; Santos et al., 2018; Souza et al., 2014; Yamamoto et al., 2013; Zendron et al., 2013). Na descrição do trabalho com essa diversidade de grupos, foram mencionados o uso de várias estratégias e recursos durante as reuniões, como, por exemplo, imagens, *slides*, cartolinas, cola, tintas, riscadores, massa de *biscuit*, e a utilização de materialidades mediadoras como músicas, textos literários e poesias (Dugnani & Souza, 2016; Leite et al., 2021; Petroni & Souza, 2014; Souza et al., 2015).

No tocante aos procedimentos identificados nas ações junto a outros profissionais que compõem a comunidade escolar, menciona-se: a construção de espaços de diálogo para o fomento da participação democrática; a realização de reuniões com temas específicos relacionados ao cotidiano escolar, de modo a promover reflexão, mediar as relações, partilhar as expectativas sobre o trabalho, bem como conhecer as demandas e propostas para planejar atividades (Chagas & Pedroza, 2013; Dugnani & Souza, 2016; Nunes et al., 2019; Souza et al., 2014).

Além disso, são relatados encontros de formação com tutoras(es), oficinairas(os), demais funcionárias(os) da escola, com equipes multiprofissionais e com a equipe de gestão escolar (Ferreira et al., 2019; Leite et al., 2021; Yamamoto et al., 2013). Também foi citado que conhecer e estabelecer contato com outras(os) profissionais da escola pode ser um caminho profícuo à atuação da(o) psicóloga(o) escolar, pois amplia as possibilidades de informações acerca do contexto educacional, das(os) estudantes e suas relações e favorece a realização de novas ações, a exemplo da preparação da escola para o início do ano letivo (Ferreira et al., 2019; Santos et al., 2018; Zendron et al., 2013).

Os resultados levantados corroboram a pesquisa de Silva (2023) no que se refere à atuação da(o) psicóloga(o) em equipe multiprofissional e com outros atores escolares, a exemplo da equipe gestora, profissionais do serviço social e da pedagogia, nas especialidades de orientação e supervisão escolar. A autora destaca a importância de a(o) profissional de psicologia escolar atuar com a equipe multiprofissional, contribuindo com o desenvolvimento do trabalho dessa equipe e não só desenvolvendo ações com a equipe, que estejam voltadas a outros segmentos da escola. Contudo, para que isto ocorra, a autora acrescenta a importância de a(o) profissional ter consciência de suas funções e da gama de possibilidades de intervenção naquele espaço, pois estar em uma equipe multiprofissional não garante que o trabalho seja multiprofissional. Para caracterizar-se como tal, é preciso que cada especialidade saiba seus

limites e possibilidades de atuação, para que o diálogo e planejamento de ações aconteça de maneira a dirimir as demandas do contexto em que se insere.

e) Resistências e desafios para realização do trabalho coletivo

A atuação da(o) psicóloga(o) escolar, em uma perspectiva que envolve as(os) demais profissionais em espaços de reflexão e construção de intervenções, retira o foco do problema da(o) estudante. Tal perspectiva de atuação pode gerar dificuldades e resistências nesse processo de reconstrução de práticas educacionais, tendo em vista que a(o) psicóloga(o) escolar ainda é vista(o) como uma(um) profissional da saúde. Neste sentido, cinco produções (Andrada et al., 2019; Leite et al., 2021; Peretta et al., 2014; Petroni & Souza, 2014; Santos et al., 2018) do levantamento apresentaram relatos de dificuldades encontradas pelas(os) psicólogas(os) escolares e equipes durante o processo de realização de suas ações.

Os desafios enfrentados englobaram: a resistência de professoras(es) em estudar temas relativos a queixas referentes às(aos) estudantes e suas famílias; a falta de envolvimento de funcionárias(os) da escola em momentos de participação coletiva; impedimentos por parte de gestoras(es) e coordenadoras(es), que não aceitavam o tipo de proposta de trabalho, com ameaças às(aos) profissionais sobre a perda de seus empregos; medo de lidar com exposição devido a denúncias relativas ao crime organizado e à polícia; questionamentos das propostas de trabalho, pelo fato de serem intervenções inaugurais na instituição; a solicitação do trabalho clínico ou de práticas psicométricas no âmbito escolar; resistência docente para observação em sala de aula; a falta de estrutura; a quantidade insuficiente de profissionais; e contenções das práticas psicológicas, principalmente em instituições do cenário privado, em que se convoca a(o) profissional a “aplicar” práticas já estabelecidas (Andrada, et al., 2019; Leite et al., 2021; Peretta et al., 2014; Petroni & Souza, 2014; Santos et al., 2018).

Os resultados do levantamento reafirmam a defesa deste trabalho sobre a potência no tipo de participação da(o) psicóloga(o) escolar em espaços de reuniões escolares, enquanto

mediadora(or) das relações. Foi possível verificar que os modos de participar com cada grupo de atores escolares e em cada tipo de reunião foi diversificado, o que demonstra a gama de possibilidades interventivas da(o) profissional de psicologia nestes momentos.

Cabe retomar a importância da verificação das práticas encontradas para o desenvolvimento da pesquisa de tese, pois se percebeu espaços comuns e com aspectos semelhantes aos do contexto em que a pesquisa está sendo desenvolvida. Mesmo que não tenham nomenclatura igual, foi possível apreender funções semelhantes a exemplo de reuniões de planejamento pedagógico, reunião com familiares e reunião de conselho de classe. Além disso, mesmo com funções semelhantes, o levantamento possibilitou ampliar o arcabouço de práticas, estratégias e recursos que podem ser utilizados, o que contribui na análise das práticas institucionais levantadas na primeira etapa da pesquisa, bem como nos momentos de acompanhamento das reuniões institucionais da segunda etapa.

Nesse sentido, pontua-se a relevância da investigação das práticas institucionais no contexto de João Pessoa, tendo em vista a configuração deste cenário nas escolas públicas municipais – a presença de psicólogas(os) escolares em uma unidade de ensino – vivenciando o cotidiano escolar. Tal aspecto revela-se favorecedor para uma prática de caráter psicossocial, de base crítica em que se considera a contribuição de todos os atores da instituição, com vistas a um cenário escolar que de fato contribui ao desenvolvimento de todos.

Desse modo, o próximo capítulo trará um arcabouço legislativo e de documentos teóricos e técnicos que respaldam a atuação da(o) psicóloga(o) escolar, mais detidamente, as ações que se referem às reuniões da instituição já previstas no calendário do ano letivo das escolas, que constitui-se como o objeto de estudo desta tese, a saber: reunião de planejamento pedagógico, reunião de horário departamental, reunião de conselho de classe e reunião de pais e mestres; e a caracterização da educação pública municipal de João Pessoa -PB. Ademais, será também abordada a discussão da participação da(o) profissional de Psicologia Escolar, com

base nas elaborações de Martín Baró e Paulo Freire sobre uma psicologia comprometida ética e politicamente com a transformação social a partir de processos de participação.

CAPÍTULO III - AÇÕES DE PSICÓLOGAS(OS) EM REUNIÕES ESCOLARES: CAMINHO PARA O DESENVOLVIMENTO DE PARCERIAS

A literatura do campo da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil tem apresentado, por meio de pesquisas, relatos de práticas e produções teóricas, uma gama de possibilidades de atuação em espaços educacionais. Nesta pesquisa, optamos por investigar a atuação da(o) Psicóloga(o) Escolar em espaços coletivos como reuniões que são realizadas na escola: reunião de planejamento pedagógico, reunião de pais e mestres, reunião de horário departamental e reunião de conselho de classe.

3.1. Arcabouço Legal e Documental no âmbito Nacional e Local correspondentes à atuação da(o) Psicóloga(o) Escolar:

Acredita-se ser pertinente trazer alguns aspectos presentes em legislações e documentos da educação nacional e local, que se relacionam com a prática da(o) psicóloga(o) no âmbito escolar e educacional, principalmente em reuniões escolares. A(O) psicóloga(o) escolar, enquanto profissional da educação, necessita ter sua prática laboral pautada na literatura científica do campo de atuação, nas legislações nacionais, locais e em documentos teóricos e/ou técnicos da educação nacional e/ou local. Ter uma prática fundamentada requer compromisso ético-político do profissional com uma educação pública de qualidade, de modo que o trabalho desenvolvido de fato esteja alinhado com as demandas do contexto em que atua.

A defesa da participação da(o) psicóloga(o) escolar em reuniões escolares se dá a partir do entendimento de que este profissional precisa se fazer presente e pertencente ao cotidiano da escola. As reuniões escolares (planejamento pedagógico mensal, reunião de conselho de

classe, reunião de horário departamental e reunião de pais e mestres) possuem um objetivo final maior que é a efetivação de um processo de ensino e aprendizagem que promova o desenvolvimento dos estudantes. Contudo, acrescenta-se a defesa de que o trabalho escolar precisa ter como foco o desenvolvimento de todos que compartilham deste espaço. As Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica (CFP, 2019), a este respeito, colocam:

Uma inserção para mudanças requer nos deslocarmos do lugar da eficiência das soluções para problematizar, potencializando outras perguntas e uma formação que deixa de ser da criança para ser de todos, inclusive da(o) psicóloga(o). O trabalho é coletivo e toda escola tem que ser envolvida nesta busca de alternativas, o professor tem que ser valorizado, os pais necessitam ser ouvidos porque têm muito o que falar sobre a escola e a educação, e a equipe pedagógica se constitui em um alicerce para uma prática pedagógica que prime pelo desenvolvimento das potencialidades. Certamente não faremos isso se não ampliarmos nossa cultura educacional, se não procurarmos nos inteirar das polêmicas da formação e se não formos preparados para compreender e viver o cotidiano da escola (p.36).

Desse modo, as intervenções coletivas consistem em formas de modificar o processo educacional, pois quando estes sujeitos são mobilizados conseguem modificar a realidade do entorno e a si mesmos. A construção destes espaços coletivos de colaboração, e, portanto, democráticos, dentro da escola dificilmente se dá sem os conflitos e tensões, pois ilustram o empenho de fazer o plural trabalhar na busca de objetivos comuns que potencializem a comunidade escolar cotidianamente. Como aponta Vigotski (2010), o processo de aprendizagem se constitui a partir da apropriação do conhecimento escolarizado, culminando, portanto, no desenvolvimento do sujeito. O propósito maior de todo trabalho realizado dentro

da escola precisa ter como foco central o desenvolvimento dos estudantes, pois dessa forma é garantida a efetividade da qualidade da atuação profissional da(o) psicóloga(o) na escola.

Nessa linha de raciocínio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) (Lei nº 9.394/1996), quando fala dos princípios e fins da educação nacional, nos incisos III e VIII, estabelece o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas nas instituições de ensino do Brasil, e a gestão democrática do ensino público em todo país, respectivamente. Argumentos nessa linha também se fazem presentes no documento “Diretrizes para atuação profissional das(os) especialistas da rede municipal de João Pessoa-PB” (2024), tanto nas atribuições específicas da(o) psicóloga(o) escolar quanto nas atribuições comuns e integradas da equipe multiprofissional.

Sobre as atribuições específicas da(o) psicóloga(o) escolar, o documento apresenta uma concepção de atuação com base na Psicologia Escolar Crítica, com intervenções preventivas e institucionais. São apresentadas as possibilidades de atuação do profissional de Psicologia Escolar que podem ocorrer de modo integrado por quatro dimensões de atuação, conforme Marinho-Araujo (2015): mapeamento institucional, escuta psicológica das vozes institucionais, assessoria ao trabalho coletivo e acompanhamento ao processo de ensino e aprendizagem. Além da proposta da autora referida, as diretrizes pautam-se em documentos do Conselho Federal de Psicologia e na produção científica extensa de outras(os) pesquisadoras(os) da Psicologia Escolar, dentre estas(es): Andrada et al. (2018); Fleith (2016); Guzzo et al. (2016); Guzzo et al. (2019); Neves (2011); Oliveira et al. (2020); Souza et al. (2014); Souza & Arineli (2019), dentre outras(os). As Diretrizes deixam claro que, ao realizar seu trabalho atuando nas citadas dimensões e propostas de atuação, a(o) psicóloga(o) escolar precisa buscar contínua parceria com seu coletivo institucional. Tal aspecto dialoga com a defesa deste trabalho de que as ações propostas em cada dimensão sejam realizadas no cotidiano das atividades, a exemplo das reuniões escolares (Governo Municipal de João Pessoa, 2024).

Além das referidas propostas de ações da parte específica, são apresentadas no referido documento, possibilidades de intervenção comuns aos profissionais das equipes multiprofissionais (psicólogo escolar, assistente social, supervisor escolar e orientador educacional).

Sobre estas atribuições comuns e integradas, destacam-se: o fomento a discussões coletivas sobre diversidades de temas que perpassam o cotidiano escolar (redes sociais, violências, enfrentamento a situações de vulnerabilidade, preconceitos), colocando os direitos humanos como um bem universal da sociedade; a problematização do cotidiano escolar, fomentando a construção coletiva de um projeto de formação em serviço aos profissionais da instituição; a elaboração com a equipe, gestão e todos da comunidade escolar dos documentos que regem o trabalho da unidade de ensino como o projeto político pedagógico e o regimento escolar (Governo Municipal de João Pessoa, 2024).

Além disso, são pontuadas a construção coletiva de estratégias de ensino-aprendizagem que consideram os desafios contemporâneos e as necessidades da comunidade escolar; participar da elaboração de projetos pedagógicos, planos e das estratégias de ações voltadas à melhoria da aprendizagem de todos os estudantes, contemplando as peculiaridades; promover ações que visem integrar família, estudante, comunidade e escola; agir e incentivar o coletivo à abertura de opiniões e concepções pedagógicas divergentes, buscando deliberações que se pautem em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis, solidários, de modo que o ambiente de aprendizagem reflita tais valores; e participar de reuniões pedagógicas, da formação continuada e demais eventos promovidos pela escola, SEDEC e demais instituições parceiras da rede (Governo Municipal de João Pessoa, 2024).

As possibilidades interventivas acima pontuadas coadunam com parte das atribuições da(o) psicóloga(o) escolar elencadas na nota técnica da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), publicada em 2022. Nesta nota, é dada ênfase ao trabalho

realizado em equipe multiprofissional, com elaboração de projetos pedagógicos, planos e estratégias pautadas nos conhecimentos da psicologia do desenvolvimento e aprendizagem, visando a promoção da aprendizagem de todos os alunos e considerando as particularidades existentes, garantindo a inclusão de todos os estudantes no processo educacional. Ademais, são pontuadas ações que contribuam com a formação continuada dos educadores, com atividades coletivas que fomentem a reflexão sobre as práticas docentes, bem como a propositura e efetivação de atividades formativas direcionadas à comunidade escolar acerca de temáticas relevantes da sua área de atuação (ABRAPEE, 2022).

Desse modo, é evidenciada a demarcação contundente no trabalho em equipes multiprofissionais, caracterizando o trabalho com coletivos. Outro aspecto a ser destacado é a defesa de uma prática integrada com os diversos atores da comunidade escolar quando refere a integração com a família, estudantes, docentes, pedagogos, funcionários e sociedade em geral, na propositura e na realização de atividades coletivas da unidade de ensino. Assume-se que estes momentos de atividades coletivas podem ser as reuniões escolares, que fazem parte do cotidiano escolar como o planejamento pedagógico, a reunião de conselho de classe, de horário departamental e reunião de pais e mestres. Defende-se, portanto, estes fóruns da escola, como espaços genuínos nos quais a(o) psicóloga(o) escolar pode atuar, a partir dos conhecimentos da psicologia, participando efetivamente desde o planejamento à realização das atividades planejadas, com foco na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de todos que fazem a comunidade escolar. Tais aspectos configuram-se como fundamentais para o âmbito escolar, tendo em vista que os processos participativos dentro da escola e, portanto, de caráter democrático, precisam ser fortalecidos, garantindo a divergência de ideias nas discussões e deliberações coletivas que contemplem a todos que fazem parte da comunidade escolar.

Outro ponto favorecedor de momentos coletivos dentro das instituições de ensino é a articulação entre família, comunidade e escola, que está estabelecido no inciso VI do Artigo 12

da LDBN (Brasil, 1996) e na nota técnica da ABRAPEE (2022). Também é colocado no inciso IX do Artigo 12 da referida Lei, como incumbência dos estabelecimentos de ensino, a promoção da conscientização, da prevenção e do combate a qualquer tipo de violência, principalmente a intimidação sistemática conhecida como *Bullying*; e, no inciso X do mesmo artigo, construir ações direcionadas à promoção de uma cultura de paz nas escolas brasileiras. Tais temáticas são muito presentes no cotidiano escolar e configuram-se em problemáticas às quais os profissionais precisam se aprofundar para elaborar ações coletivas de enfrentamento, tanto com os estudantes quanto com os docentes, direção, equipe multiprofissional e demais funcionários que cotidianamente estão na escola. Desse modo, consistem em temas e ações que podem ser levadas ao coletivo nos momentos de reuniões escolares para a discussão de projetos e ações preventivas no dia a dia da instituição.

O cenário em que esta pesquisa se desenvolve, como citado anteriormente, possui profissionais de Psicologia Escolar em escolas municipais e isto ocorre, desde a década de 80, com a Lei nº 3.061 de 02 de outubro de 1980. A referida Lei, dispõe acerca dos Estatutos do Magistério Público do Município de João Pessoa, nos quais são denominados os Grupos Ocupacionais do Magistério Municipal. Este grupo subdivide-se em Grupos Ocupacionais Permanentes e Suplementar do Magistério. No primeiro Grupo, estão compreendidos os Professores e Especialistas em Educação, e acredita-se ser por este motivo que a equipe multiprofissional atualmente composta por Psicólogas(os) Escolares, Assistentes Sociais e Pedagogas(os), seja comumente chamada de Equipe de Especialistas.

Na Lei nº 3.061/1980, estas(es) profissionais estão na categoria Especialistas em Educação, com atuação voltada aos segmentos da Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais, e Educação de Jovens e Adultos (EJA), como segue:

Categoria: Especialista em Educação.

Art.10 – São Especialistas em Educação:

I – Administrador Escolar: A – B – C;

II – Supervisor de Ensino: A – B – C;

- III – Orientador Educacional: A – B;
- IV – Assistente Social Escolar: A – B;
- V – Psicólogo Educacional: A – A. (p.3)

O modo de inserção ainda não era obrigatoriamente pela via do concurso público, tendo em vista que o Brasil ainda não tinha a Constituição Federal de 1988 (CF/88), a qual coloca como obrigatória a realização de concurso para efetiva inserção em cargos públicos no país. Contudo, acredita-se que a referida Lei, sobre os Estatutos do Magistério Público Municipal, foi um avanço à época. Com a CF/88 instituída no Brasil, o primeiro concurso realizado para a inserção de psicólogas(os) escolares, assistentes sociais e pedagogos (as) ocorreu em 1992.

Nessa época, os profissionais das referidas categorias, já aprovados, empreenderam uma agenda de ações, pressionando o gestor municipal para consolidar a nomeação deles no referido concurso. Com isso, o coletivo conseguiu que, em 04 de agosto de 1995, fosse sancionada a Lei Municipal nº 7.846/1995, que estabelece, em seu Artigo 1º, a presença de profissionais técnicos em educação (Supervisor, Orientador, Psicóloga(o) e Assistente Social) nas escolas municipais, efetivando a inserção destes profissionais nas unidades de ensino na capital paraibana. Seguindo o processo de inserção efetiva na rede pública, com a sanção das Leis Complementares Municipais nº 60/2010 e nº 73/2012, é instituído o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos profissionais da educação do município de João Pessoa, em que são colocadas decisões referentes à carga horária desses profissionais, incluindo nesta o tempo dedicado ao planejamento das atividades e à formação continuada. A partir dessas Leis, os profissionais da chamada Equipe de Especialistas são reconhecidos como profissionais da educação no âmbito do município de João Pessoa -PB, mais especificamente os da Psicologia e do Serviço Social.

Para uma maior compreensão dos desdobramentos do estudo e do *lôcus* de pesquisa, faz-se necessário explicar aspectos sobre o funcionamento da rede de ensino pública no município de João Pessoa-PB.

3.2. Panorama e Funcionamento da Rede de Ensino no Município de João Pessoa (PB):

No contexto de João Pessoa - PB, a(o) Psicóloga(o) Escolar compõe uma equipe multiprofissional, conhecida como equipe de especialistas, composta por Psicóloga(o) Escolar, Assistente Social, Orientadora(or) Educacional e Supervisora(or) Escolar. Tal equipe trabalha em conjunto com a direção escolar (diretor administrativo e diretor pedagógico), contribuindo com as decisões e desenvolvimento das atividades do ano letivo. As 104 Escolas Municipais da capital paraibana localizam-se em regiões divididas em nove polos. Estes possuem uma configuração diferente no que se refere à localização e ao tamanho de área geográfica, acessibilidade, serviços da rede socioassistencial e à infraestrutura urbana.

Em março de 2024, foi solicitado que as(os) diretoras (es) das unidades educacionais da rede pública de ensino de João Pessoa-PB preenchessem um formulário de “Atualização de dados das Equipes Gestora e de Especialistas das Unidades Educacionais de João Pessoa-PB”. Além de ter como objetivo a atualização de informações dos profissionais, os referidos dados também serviram para nortear as ações da Secretaria de Educação e Cultura junto às Unidades Educacionais.

Com intuito de ilustrar melhor o cenário em que a pesquisa está sendo desenvolvida, alguns aspectos relevantes advindos das respostas destas(es) profissionais serão apresentados brevemente. Além disso, por ser um município em que há a aplicabilidade da Lei nº 7.846/95, acredita-se ser relevante dispor informações a respeito da configuração deste contexto em que a(o) Psicóloga(o) Escolar se insere para compreender melhor os espaços institucionais que lhe são possíveis de atuar.

Do total de 472 especialistas, 253 (53,60%) são profissionais de vínculo efetivo enquanto 219 (46,40%) são prestadoras (es) de serviço. No tocante às profissões que compõem a equipe multiprofissional ou de especialistas, existem na rede pública municipal de ensino de João Pessoa-PB em 2024: 106 psicólogas(os) escolares (22,45%); 95 assistentes sociais

(20,12%); e 271 pedagogas(os) (57,41%). Destas informações, depreende-se que apesar de existir mais profissionais com vínculo efetivo de trabalho, ainda há um quantitativo significativo de prestadores de serviço atuando nas unidades educacionais. Ademais, observa-se que a categoria de profissionais de Psicologia Escolar é a segunda maior em porcentagem dentre os demais especialistas.

No que se refere ao funcionamento do ano letivo no âmbito da rede municipal de João Pessoa, as Unidades de Ensino (Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs e Escolas Municipais - EMs) seguem o calendário do ano letivo que é definido pela secretaria de educação. Neste calendário, estão definidas datas de semanas ou dias temáticos (ex: semana da alimentação saudável, semana de combate à violência contra as mulheres, semana do brincar), início e fim dos bimestres e datas dos conselhos de classe. Para além deste calendário oficial, as unidades de ensino (UE's) estabelecem as datas em que serão realizadas as reuniões de planejamento pedagógico mensais, reuniões de pais e mestres e reuniões de horário departamental. Vale ressaltar que os CMEIs e as EMs possuem calendários para o ano letivo, que se diferenciam em algumas datas e modos de organização do trabalho, devido ao tipo de segmento de ensino. Para esta pesquisa, será dado foco ao calendário referente às EMs, tendo em vista a presença de profissionais de Psicologia Escolar nas EMs, que constitui o foco do trabalho.

Em documento publicado pela Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa-PB (SEDEC-JP) no ano de 2023, intitulado “Orientações para o início do ano letivo 2023”, são detalhados aspectos importantes do funcionamento de algumas reuniões escolares que ocorrem nas instituições de ensino do referido município em que esta pesquisa foi realizada.

No documento orientador supracitado, comparece a importância do planejamento pedagógico das ações para o ano letivo. Conforme as orientações anteriormente citadas, o tempo dedicado ao planejamento é um direito assegurado pela Lei complementar nº 73 de Julho

de 2012, que fala da jornada de trabalho dos profissionais do magistério público. A “Orientação para o início do ano letivo 2023” pontua que o planejamento escolar deve ser um momento de colaboração coletiva entre gestores, especialistas, docentes e demais profissionais da escola para refletir, dialogar e deliberar escolhas que serão expressas nas práticas pedagógicas do ano letivo em cada contexto educacional (Governo Municipal de João Pessoa, 2023).

Coloca-se, ainda, que o momento de planejamento é de fundamental importância para a instituição, pois visa a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e elenca pontos importantes a serem considerados pelo coletivo escolar na elaboração deste momento, como, por exemplo: pensar como está a escola em seus indicadores de aprendizagem; que metas são mais importantes para a escola efetivar em termos de aprendizagem; as ações indispensáveis e possíveis para atingir as metas colocadas; as atribuições e responsabilidades de cada segmento da escola para atingir tais metas; e as estratégias de monitoramento que serão realizadas para o alcance de tais metas (Governo Municipal de João Pessoa, 2023).

Conforme documento institucional publicado pelo governo do município de João Pessoa (2025), nas “Orientações para o Planejamento Pedagógico 2025” do início do ano, a ação de planejar:

permite estabelecer os eixos estruturantes do trabalho pedagógico a ser desenvolvido, partindo da responsabilidade social da escola de garantir a aprendizagem por meio de uma prática pedagógica escolar que contribua para a emancipação humana, para a justiça social e para a equidade (p.01).

Seguindo essa linha de raciocínio, o referido documento coloca ainda sobre a necessidade de avaliar os resultados do trabalho desenvolvido em ano anterior, os quais servirão para construir o planejamento do ano letivo corrente, levando em consideração os resultados de aprendizagem do ano anterior e as metas de aprendizagem que foram discutidas e decididas coletivamente a serem alcançadas.

Dessa maneira, de modo geral, o documento disserta e orienta sobre os momentos que a direção escolar e a equipe de especialistas precisam organizar nesse planejamento pedagógico do início do ano letivo: realizar uma análise geral e exposição do cenário escolar junto ao corpo docente, de modo a nortear o planejamento; efetivar o diagnóstico inicial com avaliações diagnósticas de aprendizagem para cada segmento/nível de ensino; debater e sistematizar o planejamento escolar em todas as suas dimensões (PPP, Plano de Ação Escolar, Plano de Ensino Anual, Planejamento Departamental, Plano de Aula, Planos de Ação); organizar pautas de trabalho com atividades coletivas e em grupos de trabalho; preparar os ambientes da escola para o acolhimento aos discentes e docentes; aspectos concernentes à elaboração do horário de aulas das turmas; e refletir sobre o processo de avaliação da aprendizagem (Governo Municipal de João Pessoa, 2025).

Além das reuniões institucionais, o documento norteador das ações das(os) profissionais da educação no município de João Pessoa (2023) coloca ainda que a escola precisa elaborar um Plano de Ação para o ano letivo. Este Plano precisa ser construído coletivamente e, para isto, acredita-se que as reuniões escolares sejam espaços nos quais as(os) profissionais da escola poderão discutir e decidir as estratégias de intervenções. O documento coloca que sejam levados em conta os seguintes elementos na elaboração do Plano de Ação da Escola:

“forças da unidade escolar e oportunidades externas; situação da unidade em termos dos resultados do ensino-aprendizagem; metas de aprendizagem para 2023; ações para o alcance das metas de aprendizagem; responsáveis pelas ações [gestão / especialistas / professores(as) / parceiros(as)]; como e quando avaliar os resultados das ações” (Governo Municipal de João Pessoa, 2023, p.7).

Este Plano de Ação, contendo as informações supracitadas, precisa ser construído de modo coletivo na escola, contemplando a realidade compartilhada por seus atores no cotidiano

escolar, sejam desafios ou potencialidades que precisam ser direcionados no trabalho durante o ano letivo.

Além desse planejamento do início do ano letivo, existem os planejamentos pedagógicos mensais e os planejamentos departamentais, este último também nomeado nas unidades de ensino como horário departamental. O primeiro, refere-se a momentos em que são abordados assuntos atinentes às questões pedagógicas e administrativas que são de interesse de todos que compõem a instituição (gestoras(es), especialistas, docentes e outros funcionários que apoiam as atividades pedagógicas) e são realizados na maior parte das vezes em um sábado por mês. O segundo, ocorre com o intuito de organizar o trabalho pedagógico, conforme os anos/componentes curriculares, sendo coordenados por especialistas pedagogas(os) e outros especialistas (psicóloga/o e assistente social), abordando assuntos sobre as áreas de estudo e fundamentos da disciplina, os desafios pedagógicos, encaminhamentos, proposta de conteúdos e processos de avaliação. Os momentos departamentais ocorrem com a frequência quinzenal e servem para nortear as ações didáticas e metodológicas do processo de ensino e aprendizagem, que estão presentes nos planos de curso e de aula das(os) docentes (Governo Municipal de João Pessoa, 2023).

A Reunião de Pais e Mestres é um momento que ocorre bimestralmente na escola com as famílias e/ou responsáveis pelos estudantes. A escola pode realizar a reunião dividindo por segmentos de ensino e/ou turnos de funcionamento, bem como organizar a pauta abordada conforme as necessidades contextuais.

Nas reuniões anteriormente citadas geralmente estão presentes as(os) profissionais da equipe de especialistas, da direção escolar e demais profissionais da escola junto à comunidade, a depender do tipo de reunião em questão. Nesta pesquisa, denominamos ‘reunião institucional’ ou ‘reuniões escolares’ os espaços de participação coletiva dos atores que compõem a comunidade escolar (estudantes, familiares/responsáveis, docentes, funcionários da

instituição educacional, gestão escolar, equipe de especialistas), com o intuito de tratar assuntos concernentes ao funcionamento da unidade educacional, às funções dos profissionais, à proposta pedagógica, ao planejamento e estratégias de ensino, à deliberação de questões do cotidiano escolar, às ações desenvolvidas pela equipe de especialistas em parceria com os demais profissionais, e aos direcionamentos da direção escolar, visando um processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento efetivos.

As (Os) profissionais que compõem a equipe de especialistas geralmente se fazem presentes nestas reuniões institucionais supracitadas. Contudo, o objeto de estudo desta tese consiste na investigação do tipo de participação da(o) psicóloga(o) escolar nestes espaços. Defende-se que o modo como psicólogas(os) escolares participam dessas ações pode favorecer, ou não, o estreitamento das relações dentro da escola, e contribuir para um processo de ensino e aprendizagem satisfatório para a comunidade escolar.

3.3 Processos de participação e o fomento ao trabalho coletivo da(o) Psicóloga(o) Escolar:

Reafirma-se, nesta pesquisa, uma atuação em Psicologia Escolar de base crítica e de caráter psicossocial, e com um fundamento teórico-metodológico que considera os condicionantes sociais, a história dos fenômenos, e o compromisso com a mudança social. Esse referencial alicerça práticas que visam a conscientização das condições nas quais as demandas do contexto ocorrem, bem como a participação de todo coletivo escolar no transcurso da mudança (Andrada et al., 2018).

Desse modo, esta forma de atuação pressupõe envolvimento da(o) profissional no cotidiano escolar, e este, requer participação nos diversos espaços de interlocução dentro da comunidade escolar. A escola em sua complexidade de demandas cotidianas acaba se tornando um contexto marcado por contradições e tensões relacionais entre os diversos grupos no interior das instituições. Nesse sentido, o profissional de Psicologia pode contribuir com a

resolutividade das questões cotidianas da escola, quando constrói e fomenta espaços de diálogo e participação entre os atores da instituição. A intencionalidade dessa ação é dirimir as situações produtoras de sofrimento aos estudantes, docentes, gestores e demais funcionários da unidade educacional (Carvalho, Meireles & Guzzo, 2018). Esse raciocínio conduz à compreensão do conceito de participação como uma ação política na compreensão do coletivo pela responsabilidade social (Silva, 2022).

Esse modo de atuar no espaço escolar coaduna com a defesa de uma Psicologia comprometida ética e politicamente com sujeitos que partilham o cotidiano do contexto educacional. Anteriormente, Martín-Baró (1996) defendeu que o trabalho da(o) psicóloga(o) precisava ser forjado nas condições de vida objetivas dos sujeitos com os quais atua. O referido autor embasa seus argumentos a partir da situação de vida dos povos centro-americanos tão marcada por injustiça estrutural, guerras ou quase guerras revolucionárias, e a perda da soberania nacional. Ele afirmou que, mesmo não cabendo à(ao) psicóloga(o) a resolutividade de tais questões, esta(e) profissional necessita contribuir com respostas a essa realidade.

Baró (1996) indagou sobre o que a prática psicológica produz concretamente em nossa sociedade. Ele cita que uma das críticas mais contundentes aos psicólogos centro-americanos reside no fato de estes se dedicarem deliberadamente às classes sociais mais ricas, bem como à raiz pessoal dos problemas, deixando de considerar a conjuntura social em que este sujeito se insere. Nesse raciocínio, o autor argumenta a necessidade de pensarmos a respeito de como a prática psicológica pode ser efetiva para as necessidades dos povos. No princípio da história da Psicologia, o objeto de investigação era o comportamento observável. No entanto, Martín-Baró (1996) defende que a atenção maior deve ser dada à consciência humana. Para este autor, a consciência envolve um saber de si e sobre a realidade circundante que permite ao sujeito ter uma identidade tanto pessoal quanto social. Desse modo, a consciência refere-se aqui a uma

realidade psicossocial, ou seja, envolve o que esse sujeito sabe ou não de si, do outro, do mundo, e a relação destes aspectos na constituição histórica de cada indivíduo.

No processo de conscientização, o sujeito se transforma a partir da dialética nas relações, pois se pressupõe que é ativo em seu processo; ao mesmo tempo em que interpreta seu mundo e compreende os mecanismos opressores, há o surgimento de um pensamento crítico em relação àquela realidade, que reverbera em uma nova práxis geradora de novas formas de consciência; a nova descoberta sobre si mesmo e os processos circundantes constroem a compreensão neste sujeito de sua potência de ação transformadora da realidade. Desse modo, pode-se afirmar que a conscientização se forma a partir do *quefazer* psicológico (Martín-Baró, 1996).

O mesmo autor remete ao conceito de conscientização cunhado por Paulo Freire, que foi elaborado para caracterizar o processo de transformação pessoal e social pelo qual os povos oprimidos latino-americanos passam a se alfabetizarem em uma relação dialética com o mundo no qual se inserem. Baró (1996) argumenta ainda que, para Paulo Freire, o processo de alfabetização não se resume a escrever em papel e ler, mas principalmente que o indivíduo consiga ler a realidade que o circunda, escrevendo sua própria história. Porém, para que tal fato aconteça, faz-se necessário que esta pessoa assuma a condução de sua vida, e, para isso, ela precisa transpor o nível de consciência alienada para um pensamento crítico de si e de seu contexto.

O processo de conscientização é dialético, pois quando este sujeito enxerga criticamente sua realidade, abrem-se as possibilidades nas quais ele pode intervir modificando-a. Quando ativamente o indivíduo age em seu meio, dialeticamente se transforma em um processo que só pode acontecer por meio do diálogo. Desse modo, ao ter contato com este novo saber de sua realidade contextual, o indivíduo também passa a ter um novo saber de si mesmo e de sua

identidade social, o que o leva a descobrir seu papel ativo na construção de sua realidade, suas relações com os demais e a visão do que poderá ser no futuro (Martín-Baró, 1996).

Com base em tais premissas cunhadas por este autor, é que se defende a potencialidade da participação efetiva da(o) psicóloga(o) escolar nas reuniões escolares com o coletivo de profissionais, por compreender que o fomento a espaços de diálogo pode promover processos de conscientização nestes sujeitos, contribuindo, desta maneira, para condições de mudanças significativas nos modos de pensar e agir diante de questões escolares.

Essa forma de conduzir o trabalho no cotidiano escolar se alinha à proposta de Paulo Freire de uma educação voltada a todos, que prima pela participação de todos nas decisões da comunidade escolar. A proposta do educador pernambucano é de uma pedagogia da liberdade, isto é, uma prática educativa que só se materializa quando há a participação livre e crítica das relações entre educandos e profissionais. Nesse sentido, a educação pensada por Freire acontece por meio das trocas: para ele a democratização da cultura se dá somente por meio da construção conjunta com o povo. A transformação deste povo aconteceria por meio da participação crítica, quando se é capaz de opinar e decidir. Desse modo, democratizar a cultura é retirar os sujeitos da inexistência da participação, ou seja, vai além de alfabetizar alguém. (Freire, 1967).

Paulo Freire propõe a educação popular tendo como princípio a participação comunitária. Nessa perspectiva, seria necessário considerar diante do processo: o conhecimento que os estudantes já apreenderam, suas preferências; enxergar a escola como espaço de contradições e lutas; fomentar espaços para a convivência das diferenças; e acreditar que a melhoria da educação não reside apenas no conteúdo que é passado aos estudantes, dentre outros fatores. Tal concepção de Paulo Freire propõe que se repense o modo como o dia a dia das práticas educacionais tem ocorrido (Campos & Paro, 2019). Os mesmos autores referem que, para Freire, a reconstrução da prática educacional, pautada em processos participativos, ocorre pela via das interações dos atores escolares em um movimento cíclico de ação-reflexão-

ação. Este movimento cíclico permitirá, portanto, a problematização, reflexão e construção de soluções para as questões cotidianas da instituição de ensino.

Desse modo, o autor pernambucano defende a ideia da educação integrada com a realidade do povo brasileiro. Uma educação instrumental por fazer parte do nosso tempo, espaço e que conduz o homem a pensar sobre o que ele chamou de “vocação de ser sujeito” (Freire, 1967, p. 106). Esse contato maior com a realidade se dava por meio de um método ativo, em que eram debatidas situações desafiadoras e da realidade dos sujeitos. Nesse sentido, esse debate ocorria pela via do diálogo, da participação ativa dos sujeitos em discussão efetiva a respeito dos assuntos de sua comunidade, de sua realidade cotidiana. As relações, portanto, precisam ser horizontais, e o diálogo de um sujeito com o outro, e não de um para outro. Esta forma de construir a educação problematizadora levaria à criticização do homem, ou seja, fazendo-o superar seu pensamento ingênuo e mágico acerca de sua realidade. De acordo com Freire, não apenas nos damos conta das coisas, mas, por meio da nossa busca curiosa e questionadora, podemos construir um conhecimento legítimo, completo (Freire, 1967; 2021). Sobre nossa capacidade de apreensão do real vivido, o autor afirma:

A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo de plantas. A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de *apreender* a substantividade do objeto aprendido (Freire, 2021, p. 67).

Nessa linha de raciocínio, a apreensão da realidade não ocorre de modo espontâneo, mas conduz o sujeito a um modo de pensar crítico, atrelado à sua realidade contextual por meio da ação-reflexão. Não se trata de estar apenas diante da realidade, mas de analisá-la e conhecê-la por dentro. Dessa maneira, o processo de conscientização, construído cotidianamente, vai

ocorrendo de modo que o sujeito revela sua capacidade de transformar o mundo. Dito de outro modo, a conscientização é a ação crítica dos homens na história (Agostini & Silveira, 2018). Criam-se, portanto, novas atitudes e práticas que levam o homem a sair de um posicionamento individual para um posicionamento comunitário e implicado com a história de seu povo (Agostini & Silveira, 2018).

De acordo com Arelaro e Cabral (2020), Freire contribuiu de modo substancial no campo da educação crítica, pois defendia uma educação que atribuísse o devido valor ao conhecimento dos mais pobres e com menos escolarização. Mas, além disso, defendia que esta mesma pessoa, pobre e menos escolarizada, poderia expandir seus saberes para transformar sua realidade e, não apenas conhecê-la. Essas mesmas autoras lembram que Paulo Freire considerava que a educação necessitava, de modo constante, dos seguintes aspectos:

a) o cultivo da curiosidade; b) as práticas horizontais mediadas pelo diálogo; c) os atos de leitura do mundo; d) a problematização desse mundo; e) a ampliação do conhecimento que se detém sobre o mundo problematizado; f) a interligação dos conteúdos apreendidos; g) o compartilhamento do mundo conhecido, tendo por base o processo de construção e reconstrução do conhecimento (Arelaro & Cabral, 2020, p. 21).

A partir dos elementos acima mencionados, compreende-se a defesa de Freire por uma educação que não foge ao debate, à argumentação, e que dá valor ao saber do educando e do educador, pois os conhecimentos se somam e a discussão gera conhecimentos e possibilidades. A proposta freiriana difere substancialmente de uma educação que foca na ideia de que há um detentor do conhecimento, o professor, aquele que entrega o que sabe a seus alunos, denominando o que o próprio autor chamou de ‘educação bancária’, onde não há diálogo,

contradição, construção coletiva de opiniões a respeito da realidade vivida (Arelaro & Cabral, 2020). De modo contrário, Freire (2021) defende a importância do educador pensar criticamente sobre sua atuação, ensinar os estudantes a criarem possibilidades para a sua própria construção, vivenciada de forma coletiva e constante.

Portanto, pela educação libertadora, é preciso transpor as reflexões e problematizações para as ações concretas, que de fato considerem a colaboração de todos que fazem a comunidade escolar na condução do processo educacional. É nesse sentido que o trabalho da(o) psicóloga(o) escolar nas reuniões da escola pode favorecer a construção coletiva de ações, que verdadeiramente contemplem as demandas do contexto educacional vivenciado cotidianamente. É tornar o processo de participação como sendo um processo de pertencimento do coletivo e suas decisões (Campos & Paro, 2019).

A partir do arcabouço teórico apresentado até aqui, apresentam-se a seguir os objetivos geral e específicos desta pesquisa e, em seguida, o caminho metodológico.

OBJETIVOS E TESE

OBJETIVO GERAL: analisar a atuação de psicólogas (os) escolares nas reuniões institucionais pedagógicas de escolas da rede pública municipal de educação de João Pessoa-PB.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Caracterizar os dados sociodemográficos e formativos de profissionais de Psicologia Escolar;
- Identificar as práticas que psicólogas(os) escolares efetivam em reuniões institucionais;
- Compreender a relação entre o perfil formativo de psicólogas(os) escolares e as práticas institucionais realizadas no espaço escolar;
- Elencar o(s) referencial(ais) teórico(s) e/ou técnico(s) que as(os) profissionais de Psicologia Escolar utilizam para embasar suas práticas na escola;
- Conhecer o contexto educacional de produção das práticas institucionais das(os) psicólogas(os) escolares acompanhadas nas observações participantes;
- Observar e acompanhar a dinâmica das reuniões da(s) instituição(ões) de ensino, tendo como foco a participação da(o) psicóloga(o) escolar nessas reuniões e os grupos com os quais atua nessas atividades;
- Descrever e discutir como se constitui a participação de psicólogas(os) escolares em reuniões institucionais pedagógicas.

TESE: A participação da(o) psicóloga(o) escolar, em reuniões escolares, pode favorecer a construção de parcerias e o esclarecimento aos atores escolares acerca de sua atuação no acompanhamento do trabalho coletivo.

CAPÍTULO IV - MÉTODO

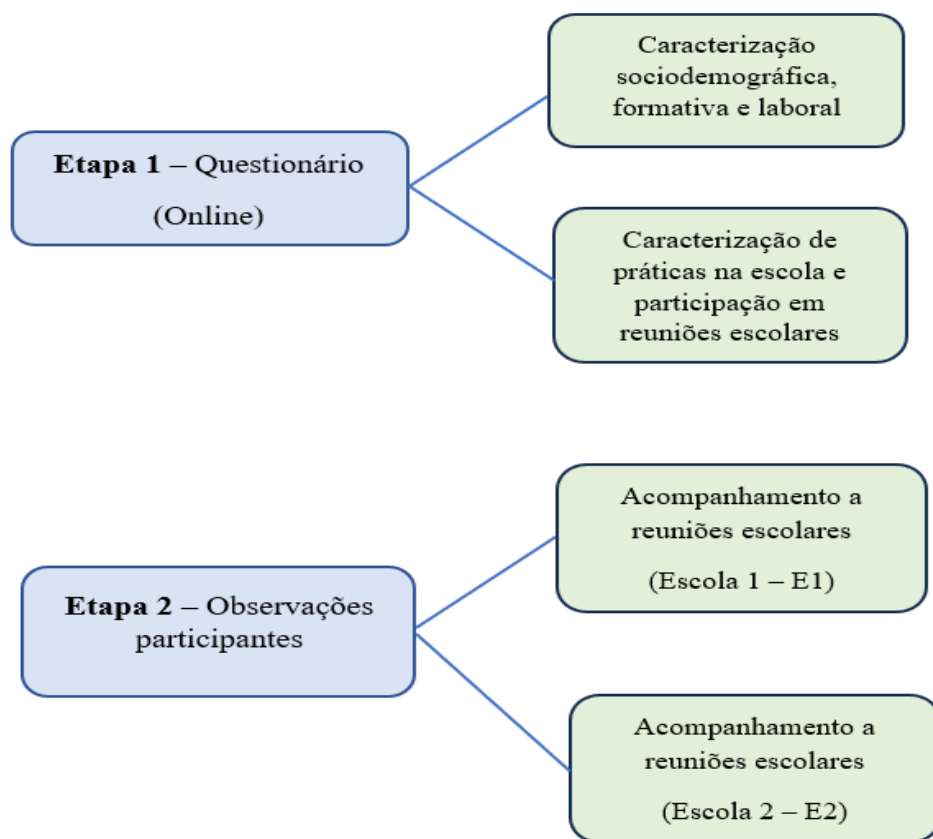
Neste capítulo, serão apresentados os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento desta pesquisa e apreensão do objeto de estudo pretendido. Este estudo configura-se como uma pesquisa de campo de cunho qualitativo, que segundo González-Rey (2011) e Pereira, Conceição e Martínez (2016) consiste em um processo de construção teórica de complexidade progressiva, integrando novos significados a uma diversidade de expressões dos sujeitos participantes.

A teoria histórico-cultural proposta por Vigotski tem como base o método e princípios do materialismo dialético, os quais propõem, conforme Cole e Scribner (2007), que “os fenômenos sejam estudados como processos em movimento e em mudança” (p. XXV). Para o autor russo, todo fenômeno possui uma história, que se caracteriza por modificações qualitativas e quantitativas no decorrer do desenvolvimento (Cole & Scribner, 2007). Com base nessa premissa, respaldamos a escolha por realizar a pesquisa em dois momentos: o primeiro com o maior número possível de psicólogas(os) escolares visando um panorama geral das práticas dessas(es) profissionais nas reuniões escolares do calendário letivo; e, no segundo momento, realizar um acompanhamento de duas psicólogas escolares em reuniões da instituição para, a partir da imersão nesses dois contextos, conhecer de forma mais aproximada as práticas das referidas profissionais.

Nesse sentido, a presente pesquisa foi dividida em duas etapas, conforme esquema da **Figura 2** abaixo.

Figura 2

Apresentação dos instrumentos, objetivos e aspectos explorados:



Fonte: elaborado pela pesquisadora

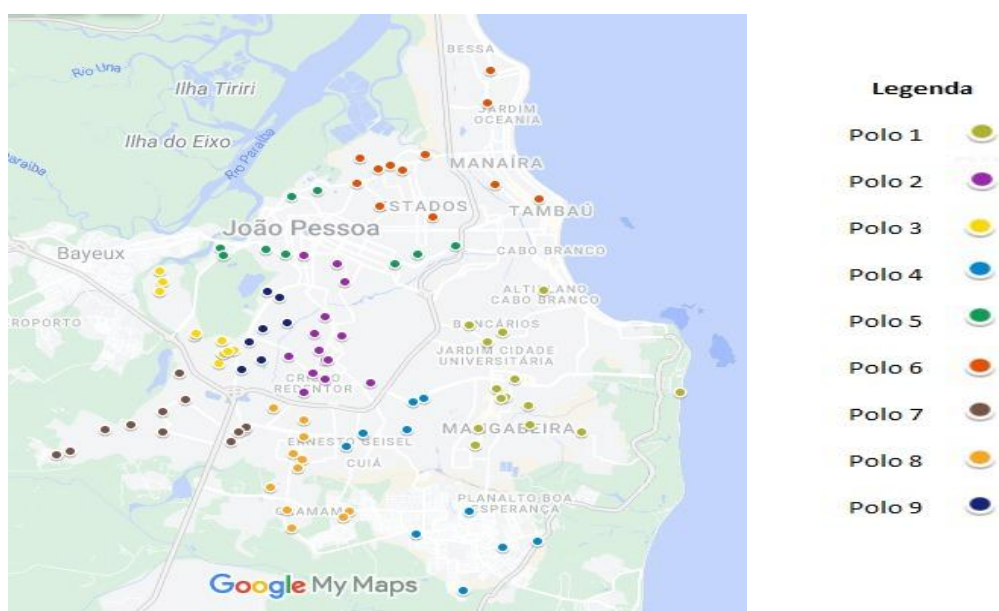
4.1 Caracterização do Campo

4.1.1 Caracterização do Campo na primeira etapa da pesquisa

Segundo informações extraídas do portal de dados da Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa, com última atualização em 30 de abril de 2025, as (os) participantes da pesquisa estão distribuídas(os) em 105 unidades de ensino, localizadas em nove Polos no município de João Pessoa-PB, conforme **Figura 3** abaixo:

Figura 3

Localização dos Polos em que as escolas municipais de João Pessoa estão situadas

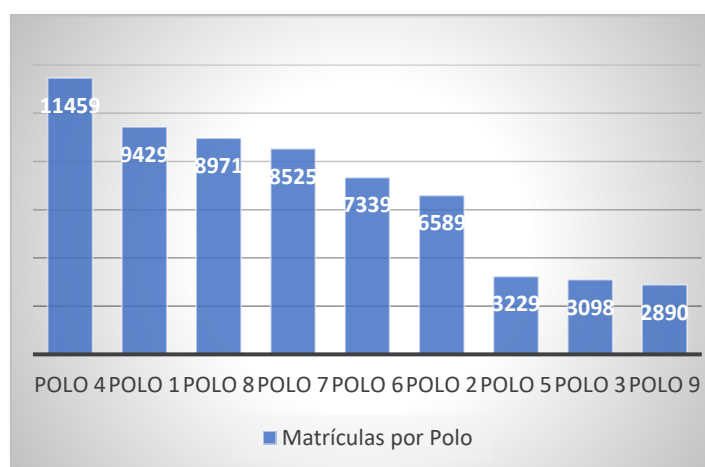


Fonte: imagem produzida pela pesquisadora por meio do aplicativo *Google My Maps*

O total de estudantes matriculados nas 105 unidades escolares atualmente é de 61.529, sendo 30.775 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 23.091 nos Anos Finais do Ensino Fundamental; 3.182 crianças na Educação Infantil (turmas de Ed. Infantil nas escolas); 2.737 no 2º segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA); e 1.744 no 1º segmento da EJA, como pode ser observado no **Gráfico 1** abaixo.

Gráfico 1

Quantidade de estudantes matriculados em cada Polo do município de João Pessoa -PB

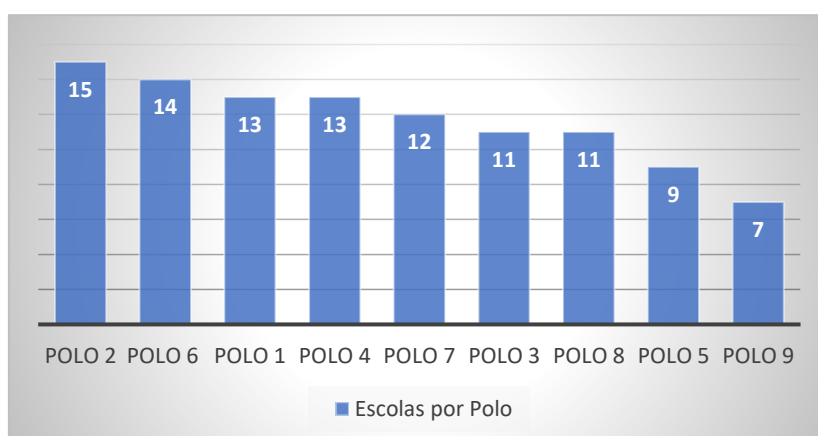


Fonte: <https://sedec.joaopessoa.pb.gov.br/portal-dados/escolas.html>

Com relação à quantidade de escolas por Polo, de modo geral há uma média aproximada de quantitativo de escolas nas regiões. Os Polos que mais se diferenciam são os Polos 7 e 9, conforme apresentado no **Gráfico 2** abaixo:

Gráfico 2

Quantidade de Unidades de Ensino por Polo



Fonte: <https://sedec.joaopessoa.pb.gov.br/portal-dados/escolas.html>

Cada Polo abrange determinados bairros da capital paraibana, que a partir do portal de dados da Secretaria de Educação e Cultura, organizam-se do seguinte modo:

Tabela 1*Distribuição de bairros da capital paraibana em cada Polo*

POLO	Bairros de João Pessoa-PB
Polo 1	Altiplano, Bancários, Cidade Verde, Jardim Cidade Universitária, Mangabeira, Penha
Polo 2	Cristo, Jaguaribe, Rangel
Polo 3	Alto do Mateus, Bairro dos Novaes, Oitizeiro
Polo 4	Ernesto Geisel, Gramame, João Paulo II, José Américo, Muçumagro, Paratibe, Valentina
Polo 5	Expedicionários, Ilha do Bispo, Roger, Tambauzinho, Torre, Varadouro
Polo 6	Bairro dos Estados, Bairros dos Ipês, Bessa, Jardim Oceania, Manaíra, Mandacaru, Padre Zé, Tambaú, Treze de Maio
Polo 7	Bairro das Indústrias, Costa e Silva, Ernani Sátiro, Jardim Veneza, Mumbaba
Polo 8	Colinas do Sul, Ernani Sátiro, Funcionários, Gramame, Grotão, João Paulo II
Polo 9	Cruz das Armas, Funcionários, Oitizeiro

Fonte: <https://sedec.joaopessoa.pb.gov.br/portal-dados/escolas.html>

4.1.2 Caracterização do Campo na segunda etapa da pesquisa

Quadro 1

Caracterização da Escola 1 (E1)

DADOS DA UNIDADE DE ENSINO				
Unidade de Ensino (Sigla): ESCOLA 1 (E1)				
Segmentos de ensino ofertados:	Ed. Infantil ()	Ens. Fund. I (X)	Ens. Fund. II (X)	EJA ()
Turnos de funcionamento:	Manhã (X)	Tarde (X)	Noite ()	
Gestores escolares:	Administrativo (X)	Pedagógico ()		
Equipe de Especialistas:	Assistente Social (X)	Supervisor(a) (X)	Orientador(a) (X)	Psicóloga(o) Escolar (X)

Fonte: Diário de Campo da Pesquisadora

A Escola 1(E1) está localizada no Polo I, que fica situado em um bairro de classe média na capital paraibana, e que possui comunidades periféricas em seu entorno que constituem o principal público da unidade de ensino. Nas proximidades da unidade de ensino, existe um centro municipal de educação infantil (CMEI), um Posto de Saúde da Família (PSF), um posto policial, igrejas, restaurantes, supermercados e uma área de lazer arborizada e recentemente construída com espaço para caminhadas, ciclofaixa e quadras de esportes.

E1 consiste em uma unidade de ensino de educação básica com o quantitativo de 512 estudantes matriculados atualmente nos segmentos de ensino do Ensino Fundamental I (Anos Iniciais), que funciona no turno da manhã, e no Ensino Fundamental II (Anos Finais), que funciona no turno da tarde. Como exposto no **Quadro 1**, a Escola 1 conta com uma (01) diretora administrativa e a equipe de especialistas da escola é composta por uma (01) psicóloga escolar (P.E.1), uma (01) supervisora escolar, uma (01) assistente social e uma (01) orientadora educacional.

A instituição de ensino está passando por uma reforma em toda sua estrutura física, de modo que a dinâmica de funcionamento da unidade de ensino tem se modificado à medida em que a reforma avança. A estrutura física da escola possui apenas um pavimento e atualmente é composta por: sete (07) salas de aula em funcionamento; quatro (04) salas de aula sem uso, por estar em reforma; um (01) refeitório; uma (01) sala Google; uma (01) biblioteca; um (01) pátio; uma (01) secretaria; uma (01) sala da equipe de especialistas; uma (01) sala da direção; uma (01) sala dos professores; uma (01) cozinha; dois (02) banheiros femininos, sendo um adaptado para pessoas com deficiência; dois (02) banheiros masculinos, sendo um adaptado para pessoas com deficiência; uma (01) quadra que está isolada em reforma; uma (01) sala de Recursos Multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE); uma (01) sala que foi rádio escola e utilizam como depósito; um (01) depósito para itens de limpeza; um (01) depósito que era a antiga sala da Banda Marcial da escola; e uma (01) lavanderia. Ressalta-se que devido à reforma alguns cômodos estão com suas funcionalidades modificadas, como, por exemplo, o refeitório, sala *Google* e biblioteca que estão funcionando como salas de aula; e o pátio que atualmente está sendo o refeitório e o espaço em que os estudantes brincam no horário do intervalo.

Quadro 2*Caracterização da Escola 2 (E2)*

DADOS DA UNIDADE DE ENSINO				
Unidade de Ensino (Sigla): ESCOLA 2 (E2)				
Segmentos de ensino ofertados:	Ed. Infantil ()	Ens. Fund. I ()	Ens. Fund. II (X)	EJA (X)
Turnos de funcionamento:	Manhã (X)	Tarde (X)	Noite (X)	
Gestores escolares:	Administrativo (X)	Pedagógico (X)		
Equipe de Especialistas:	Assistente Social (X)	Supervisor(a) (X)	Orientador(a) (X)	Psicóloga(o) Escolar (X)

Fonte: Diário de Campo da Pesquisadora.

A Escola 2 (E2) situa-se no Polo II, localizado em um bairro de classe média da capital paraibana. Atende a um público de ambas classes sociais e consiste em uma unidade de ensino da educação básica com 505 estudantes matriculados atualmente no ensino Fundamental II (Anos Finais) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), funcionando nos turnos manhã, tarde e noite. Como exhibe o **Quadro 2**, a Escola 2 possui uma (01) diretora administrativa, uma (01) diretora pedagógica, e a equipe de especialistas é composta por uma (01) psicóloga escolar (P.E.2), duas (02) supervisoras escolares, uma (01) assistente social e uma (01) orientadora educacional.

No tocante à estrutura física da Escola 2 (E2), a unidade de ensino passou por reforma há um ano em sua estrutura física, possui dois pavimentos (o térreo e o primeiro andar) e conta com: seis (06) salas de aula, sendo cinco no primeiro andar e uma sala no térreo, que trocou pela sala dos professores, devido a uma aluna que é cadeirante; uma (01) sala *Google*; um (01) elevador que nunca funcionou, não tendo acessibilidade ao primeiro andar; uma (01) biblioteca; uma (01) sala de Recursos Multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE); um (01) refeitório; uma (01) quadra de esportes; uma (01) secretaria; uma (01) sala da

direção; uma (01) sala da equipe de especialistas; uma (01) cozinha; dois (02) banheiros femininos, sendo um adaptado para pessoas com deficiência; dois (02) banheiros masculinos, sendo um adaptado para pessoas com deficiência; uma (01) sala dos professores; três (03) depósitos, sendo dois no térreo (um na cozinha e outro na direção) e um no primeiro andar para material de limpeza.

4.2 Participantes

4.2.1 Participantes da primeira etapa da pesquisa

O primeiro momento da pesquisa contou com a participação de sessenta e duas (62) psicólogas(os) escolares, de um total de 108 psicólogas(os) atuantes em escolas da rede municipal de ensino de João Pessoa-PB. Este quantitativo de participantes representou 57,40% do total de profissionais da psicologia escolar, que atuavam nas escolas de João Pessoa, até o momento da realização desta pesquisa.

4.2.2 Participantes da segunda etapa da pesquisa

O segundo momento do estudo foi realizado com duas (02) psicólogas escolares, lotadas em duas unidades de ensino distintas, que participaram da primeira etapa da pesquisa, declararam interesse em colaborar com a fase de acompanhamento das reuniões escolares. As profissionais foram sorteadas, dentre outras(os) participantes que também manifestaram interesse, em contribuir com o segundo momento da tese.

Os critérios de inclusão para a amostra da pesquisa nas duas etapas foram: estar trabalhando em uma escola por pelo menos um ano letivo; ser profissional que exerça o cargo de psicóloga(o) escolar em uma instituição de ensino da rede municipal de João Pessoa. Acrescenta-se para a segunda etapa, o critério de ter participado do primeiro momento da pesquisa e declarado, por meio de item assinalado no questionário digital, interesse em participar do segundo momento do estudo. Como critérios de exclusão, mencionam-se:

psicólogas(os) escolares que tenham menos de um ano de atuação na escola; profissional que não exerça a função de psicólogo(o) escolar na(s) unidade(s) de ensino em que a pesquisa foi desenvolvida.

A seguir serão apresentadas características das participantes da segunda etapa da pesquisa em tela.

Quadro 3

Caracterização da Psicóloga Escolar 1 (P.E.1)

DADOS DA(O) PSICÓLOGA(O) ESCOLAR (P.E.)					
Psicóloga(o) Escolar: P.E.1					
Idade: 41	Gênero:	Feminino (X)	Masculino ()	Outro ()	
Identificação étnico-racial:	Indígena ()	Amarela/Oriental ()	Parda ()	Preta (X)	Branca ()
Dias/horários do P.E.1 na escola: Segunda e Terça-feira manhã e tarde, Quarta-feira de manhã					
Ano de Conclusão da Graduação em Psicologia: 2009			Instituição de Ensino Superior: Pública		
Área de estágio de final de curso: Psicologia Clínica			Pós-graduação: Mestrado concluído em Psicologia da Saúde e do Trabalho		
Tipo de vínculo laboral: Efetivo			Ano de Conclusão Mestrado: 2019		
Anos de atuação na mesma escola: 9 anos			Instituição de Ensino Superior: Pública		

Fonte: Diário de Campo da Pesquisadora e Formulário Digital da Primeira Etapa da Pesquisa.

A psicóloga escolar 1 (P.E.1), como se observa no **Quadro 3**, possui 41 anos, identifica-se como mulher preta e ingressou na rede municipal de ensino no ano de 2015, o último concurso da educação do município de João Pessoa – PB. Está na escola desde então e atua com os segmentos do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais. P.E.1 tem mestrado em psicologia da Saúde e do Trabalho. Observa-se que mesmo esta profissional tendo o estágio de final de curso na área clínica, a partir dos referenciais mencionados por ela no formulário digital e pela menção ao curso de formação continuada em psicologia escolar feito na UFPB,

supõe-se a busca pela apropriação dos conhecimentos específicos da área escolar para sua atuação na escola.

Quadro 4

Caracterização da Psicóloga Escolar 2 (P.E.2)

DADOS DA(O) PSICÓLOGA(O) ESCOLAR (P.E.)					
Psicóloga(o) Escolar: P.E.2					
Idade: 59	Gênero:	Feminino (X)	Masculino ()	Outro ()	
Identificação étnico-racial:	Indígena ()	Amarela/Oriental ()	Parda (X)	Preta ()	Branca ()
Dias/horários do P.E. na escola: Seg: tarde / Ter: manhã / Quar:tarde/ Qui:Tarde/ Sex:manhã					
Ano de Conclusão da Graduação em Psicologia: 1990			Instituição de Ensino Superior: Pública		
Área de estágio de final de curso: Psicologia Escolar			Pós-graduação: Especialização concluída em Educação Básica		
Tipo de vínculo laboral: Efetivo			Ano de Conclusão Mestrado: 2001 Instituição de Ensino Superior: não informado		
Anos de atuação na mesma escola: 11 anos					

Fonte: Diário de Campo da Pesquisadora e Formulário Digital da Primeira Etapa da Pesquisa.

Como é possível observar no **Quadro 4** acima, P.E.2 possui 59 anos de idade e identifica-se como uma mulher parda. Ela possui vínculo de trabalho efetivo, atua na mesma escola há 11 anos nos turnos manhã e tarde, portanto não acompanha o segmento da EJA. De acordo com P.E.2, ela só se faz presente no turno da noite quando é solicitada pela equipe. Ela fez estágio de final de curso em psicologia escolar, é mestre e tem especialização em educação básica. Desse modo, na P.E.2 só foi possível realizar duas observações nos planejamentos pedagógicos de fevereiro e abril.

4.3 Instrumentos

4.3.1 *Questionário Digital*

No primeiro estudo, foi utilizado um Formulário Digital (tipo formulário *Google*) para realizar o levantamento de caracterização sociodemográfica, formativa e identificar as práticas das(os) psicólogas(os) escolares em reuniões institucionais. O referido instrumento contém um questionário sociodemográfico e formativo, e um questionário sobre as práticas institucionais das(os) profissionais de psicologia escolar, conforme **Apêndice B**.

Como é possível observar no **Apêndice B**, as questões se referem a: idade, sexo, ano de conclusão da graduação em Psicologia, área de estágio curricular na graduação, motivos que levaram a(o) participante a atuar como psicóloga(o) escolar, informações sobre cursos de pós-graduações, sobre cursos específicos que tenha feito para atuar enquanto psicóloga(o) escolar, o tipo de vínculo de trabalho, tempo de atuação na escola atual e referenciais teóricos/técnicos que embasam sua prática profissional.

Em seguida, o questionário apresenta perguntas sobre as práticas em Psicologia Escolar com questões de marcar opções e questões em que a(o) participante descreve sua participação nos tipos de reuniões escolares (planejamento pedagógico, horário departamental, conselho de classe e reunião de pais e mestres) que são foco desta pesquisa. Por último, as(os) participantes responderam se aceitavam ou não participar do sorteio para o segundo estudo da pesquisa.

De acordo com Flick (2013), a pesquisa online tem sido uma tendência crescente, por abranger diversos aspectos positivos como: a possibilidade de ter mais flexibilidade em sua elaboração, podendo conduzir o respondente a determinadas perguntas após uma resposta específica; a ajuda de dispositivos eletrônicos que facilitam a chegada da pesquisa ao público-alvo; baixo custo com a elaboração do material online; o tempo de retorno do respondente é mais curto; a facilidade de utilização do instrumento; o alcance facilitado aos participantes; e o menor índice de não respostas do que os métodos tradicionais.

Acrescenta-se que a escolha por utilizar este tipo de instrumento possibilitou obter um número expressivo de psicólogas(os) escolares atuantes no município de João Pessoa-PB, e permitiu uma atualização em relação a estudos anteriores do NEISDI (Albuquerque, 2021; Alexandrino, 2021; Cavalcante & Braz-Aquino, 2013; Cavalcante, 2015; Nascimento, 2020; Silva, 2023; Souza, 2023) com profissionais de Psicologia escolar do município pessoense, bem como compreender melhor a prática de um número maior de profissionais ao longo dos anos.

4.3.2 Diários de Campo

Para o segundo estudo, foi utilizado o Diário de Campo (DC) para registrar as observações e o acompanhamento nas reuniões institucionais. Este também se constitui um procedimento e instrumento ainda não utilizados nas pesquisas do NEISDI com o citado grupo de profissionais. O diário de campo, conforme **Apêndice D**, é composto por 3 partes: a primeira parte pretendeu explorar “O que foi planejado?” pela pesquisadora no momento de observação; em seguida, os registros feitos referiram-se a “Onde, o que e como ocorreu?” a reunião acompanhada, descrevendo o espaço físico em que a reunião estava sendo feita, participantes, materiais utilizados, bem como o transcurso da reunião em si – construção da pauta, instrumentos, demandas, aspectos da atuação da Psicóloga Escolar (interação com profissionais, parcerias, tempo de fala, referencial teórico/técnico, assunto abordado, objetivos, deliberações); e, por último, na terceira parte do diário de campo, a pesquisadora registrou suas reflexões a partir das observações realizadas.

A escolha pelo registro em Diário de Campo das atividades coletivas realizadas pelas profissionais nas escolas teve como objetivo organizar o conjunto de informações advindas dos momentos de reuniões da escola. Tais momentos configuram-se como espaços de expressão dos atores escolares, trocas relacionais complexas, atividades que envolvem o cotidiano de uma escola desde a escolha do dia, horário, local, participantes e assuntos que são abordados,

discutidos, comunicados, dialogados ou não. Desse modo, a multiplicidade de fatores presentes nestes espaços escolares leva à compreensão de que, no Diário de Campo, podem ser registradas as peculiaridades vivenciadas pelos participantes da pesquisa em cada tipo de reunião observada e acompanhada, bem como as reflexões da pesquisadora que dialogam com os registros e os significados apreendidos nas situações experienciadas pelos sujeitos de pesquisa (Oliveira, 2014).

4.4 Procedimentos Éticos

Inicialmente, foi requerida a autorização da Secretaria de Educação e Cultura do município de João Pessoa – PB (SEDEC/JP) para a realização da pesquisa nas instituições de ensino públicas da referida capital. A autorização foi concedida por meio da carta de anuência (**Anexo I**), que também foi anexada ao processo de autorização do Comitê de Ética em Pesquisa, por meio da Plataforma Brasil.

Em seguida, o projeto desta pesquisa foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP-CCS) da UFPB, seguindo os princípios éticos presentes na Resolução 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e obteve sua aprovação com o CAAE: 63056722.2.0000.5188, conforme consta no parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa no **Anexo II**.

4.5 Procedimentos para Coleta com o Formulário Digital

A pesquisadora estabeleceu contato virtual com psicólogas(os) escolares, por meio da plataforma eletrônica *Whatsapp*. Neste momento, foi explicado o objetivo da pesquisa, e mediante leitura e aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a(o) participante respondeu ao questionário sociodemográfico, formativo e de práticas com questões de respostas curtas e com opções de marcar.

4.6 Procedimentos para Realização das Observações Participantes

No segundo estudo, foram sorteadas duas (02) profissionais dentre as(os) que responderam ao formulário digital e que aceitaram participar da segunda etapa da pesquisa. Após isso, foi estabelecido o contato com a gestão das escolas para expor a proposta de trabalho e consentimento delas. Posteriormente, a pesquisa foi apresentada às duas psicólogas das escolas e, a partir do aceite em participar e da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), foram iniciados os trabalhos de observação participante e acompanhamento nas reuniões escolares de acordo com a disponibilidade institucional e participação das profissionais.

A observação participante consiste em um processo de três momentos. Inicialmente, intenta-se que os pesquisadores sejam participantes e estabeleçam contato com o contexto pesquisado e os sujeitos nele inseridos. Este primeiro passo consiste em uma observação descritiva compreendendo a complexidade do campo a ser estudado e para tornar as questões de pesquisa mais concretas. Em seguida, a observação é mais direcionada aos processos e problemas relacionados e relevantes à questão de pesquisa. No terceiro momento, algumas questões relativas ao objeto de estudo só aparecem quando há a interação entre os sujeitos. Assim, a maior parte do processo de conhecimento na observação participante serão as conversas, questionamentos, *insights* que surgem no decorrer do processo e ao longo dos protocolos de atividades (Flick, 2013).

O acompanhamento das atividades das(os) profissionais participantes foi realizado nas reuniões escolares, que fazem parte do calendário oficial do ano letivo – reunião de planejamento pedagógico, de pais e mestres, de conselho de classe e de horário departamental. Durante as observações e acompanhamento, foram feitos registros escritos pela pesquisadora em seu diário de campo, conforme **Apêndice D**.

O acompanhamento foi pactuado com as profissionais no final de 2023, mas as observações só foram iniciadas em fevereiro de 2024, por decisão da equipe gestora de cada instituição em comum acordo com a psicóloga escolar que seria acompanhada e a equipe multiprofissional da escola. As escolas serão denominadas ao longo do texto de Escola 1 (E1) e Escola 2 (E2), e as psicólogas escolares acompanhadas serão chamadas de (P.E.1) e (P.E.2) respectivamente. O período em que a pesquisadora fez a imersão no contexto da E1 foi de fevereiro a agosto de 2024, enquanto que na E2 foi de fevereiro a junho de 2024, devido a problemas de saúde de P.E.2, precisando, portanto, encerrar o acompanhamento antes do planejado.

Na Escola 1 (E1), foram realizadas cinco (05) observações participantes no planejamento pedagógico dos meses de fevereiro, março, abril, junho e julho do ano letivo de 2024; uma observação no Conselho de Classe do mês de maio com a presença de três (03) professoras do fundamental I do turno da manhã; e no mês de Agosto foi feito acompanhamento a seis (06) reuniões de Conselho de Classe com a presença de profissionais diversificados em cada uma das reuniões, por terem sido feitas por segmento de ensino e também por turmas. Diante disso, foram realizadas treze (13) observações participantes até o final do segundo bimestre do ano letivo 2024, quando foi finalizado o acompanhamento às atividades da psicóloga da escola.

A respeito do acompanhamento à P.E.2 houve uma sucessão de fatos, como segue: no planejamento pedagógico do mês de março, na E2, não foi possível acompanhar as atividades, porque a P.E.2 adoeceu e não participou da referida reunião. Já no mês de maio a mesma profissional não participou do planejamento pedagógico, por ter ido acompanhar estudantes da escola em um projeto da SEDEC-JP denominado Projeto CODE. As reuniões de Conselho de Classe estavam agendadas para os dias 23 e 24 de maio, porém foram canceladas devido a demandas da SEDEC-JP, que exigiram reajuste de calendário. Em relação à reunião de pais e

mestres do 1º bimestre, a reunião teve a data reagendada, mas P.E.2 não participou. Sobre o horário departamental, P.E.2 comunicou que participava deste tipo de reunião, mas não comunicou à pesquisadora nenhuma data. No mês de junho P.E.2, informou à pesquisadora que teve problemas de saúde, precisando realizar uma cirurgia e afastando-se de suas atividades laborais devido à licença médica para se recuperar. Com isso, o acompanhamento foi finalizado na instituição devido aos motivos apresentados.

Importante salientar que os momentos de acompanhamento dentro das duas instituições de ensino muitas vezes não se resumiram a estar presente apenas nas reuniões da escola, pois a pesquisadora, em diversos momentos, precisou ficar na instituição por turnos inteiros ou voltar à escola no mesmo dia em outro turno para poder acompanhar o calendário de reuniões, que, por vezes, precisava ser flexibilizado tendo em vista a dinâmica escolar. Desse modo, as observações no cotidiano da escola trouxeram à pesquisadora uma aproximação maior sobre a dinâmica relacional das profissionais acompanhadas junto à comunidade escolar, seus modos de agir, estratégias para administrar momentos em que era solicitada ou em que a equipe precisava parar uma atividade para resolver alguma demanda que surgia no intercurso do planejado. Atribui-se que tais momentos foram enriquecedores da pesquisa, pois trouxeram mais informações que dificilmente seriam acessadas.

Ambas instituições e seus profissionais receberam a pesquisadora de forma acolhedora e as psicólogas realizaram a apresentação desta ao coletivo da escola, esclarecendo como seria o processo de inserção no contexto. A pesquisadora, nos primeiros contatos presenciais nas duas instituições, explicou os objetivos da pesquisa e a proposta de acompanhamento que seria feito durante as reuniões escolares ao longo do ano letivo de 2024, colocando-se à disposição para possíveis esclarecimentos que fossem necessários.

4.7 Procedimentos para Análise dos Resultados do Formulário Digital

A análise das questões objetivas foi feita por meio de estatística descritiva, identificando percentualmente os dados das respostas do grupo de participantes e a relação destes com aspectos discutidos pela literatura do campo da psicologia escolar educacional brasileira que abarquem a tese a ser defendida.

O material de registro escrito das respostas textuais da segunda parte do questionário digital foi analisado a partir das diretrizes de Bardin (1977/2000). Como afirma a referida autora, realizar uma análise temática “consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (p. 105). O conteúdo das respostas dos(as) participantes foi organizado em arquivos divididos por questão. Em seguida, na pré-análise, foi feita uma leitura flutuante de todo material, que constitui o *corpus* das respostas, para ter as primeiras impressões de análise.

Seguiu-se, então, ao momento de exploração do material com a análise semântica e construção de categorias que representem da melhor maneira os significados e sentidos, observando as convergências e contradições que pudessem explicitar o tipo de participação da(o) psicóloga(o) escolar nas reuniões escolares do calendário letivo (Planejamento pedagógico, reunião de conselho de classe, reunião de pais/responsáveis e mestres, e reunião de horário departamental). As análises foram discutidas com juízes pesquisadores(as) de pós-graduação do NEISDI, que verificaram a coerência das categorias construídas (Bardin, 1977/2000).

Os resultados da análise foram discutidos com base em pesquisas sobre o tema, nos objetivos propostos, no referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski (2018), nos pressupostos de Paulo Freire (1967; 2021) e de Martín - Baró (1996) acerca da Psicologia Social Comunitária e autoras(es) da Psicologia Escolar Crítica. Com isso, intentou-se

compreender as práticas institucionais pedagógicas das(os) participantes e de que modo demarcam o fazer psicológico junto à comunidade escolar.

4.8 Procedimentos para Análise dos Resultados dos Diários de Campo

As análises foram realizadas a partir de uma leitura geral dos registros nos Diários de Campo (DC), seguindo a ordem dos itens do instrumento (1 – O que foi planejado? 2 – Onde, o que e como ocorreu? 3 – Reflexões da pesquisadora).

Após isso, procedeu-se com a organização do material registrado, tendo como critério o tipo de reunião escolar. A partir do material lido, foram descritas e analisadas dos DC, o que denominamos ‘Cenários’, bem como recortes curtos das transcrições que ilustram conteúdos relevantes a serem discutidos sobre a participação das psicólogas escolares. Os cenários selecionados para discussão foram aqueles que expressaram de forma mais explícita os tipos de participação das psicólogas acompanhadas.

O campo da Psicologia Escolar tem uma vasta construção teórica e metodológica por meio de pesquisas, propostas de intervenção e documentos orientadores, que defendem uma Psicologia Escolar de base Crítica. Tal perspectiva pauta-se na Psicologia Histórico-Cultural, que visa contestar compreensões culpabilizantes acerca do estudante e propõe que se leve em consideração na análise das questões escolares, os múltiplos fatores da realidade contextual que o cercam (Moreira & Guzzo, 2014).

Nesse sentido, a opção por uma proposta de atuação de base crítica dialoga de modo estreito com as elaborações de vários autores, a exemplo de Vigotski, Paulo Freire e Martín-Baró, que embasam seus argumentos no materialismo histórico-dialético. A defesa por uma atuação pautada em referenciais de base materialista significa compreender que a formação humana se dá pelas interações de sujeitos concretos que compartilham de uma realidade social em um contexto histórico (Vigotski, 2018). Assim, a atuação de psicólogas(os) escolares teria

como norte a promoção da conscientização dos sujeitos, de sua realidade, por meio de atividades que envolvam o coletivo em um movimento de ação-reflexão-ação como propõe Freire (2021) e que estejam comprometidas com a mudança de vida dos que fazem a comunidade de acordo com as elaborações de Martín-Baró (1996).

É por essa perspectiva que delineamos nossa proposta de análise e discussão dos resultados, articulando a literatura da Psicologia Escolar e os autores escolhidos no marco teórico dessa tese a exemplo de Vigotski (2018), Martín-Baró (1996) e Paulo Freire (1967; 2021).

CAPÍTULO V - RESULTADOS E DISCUSSÕES

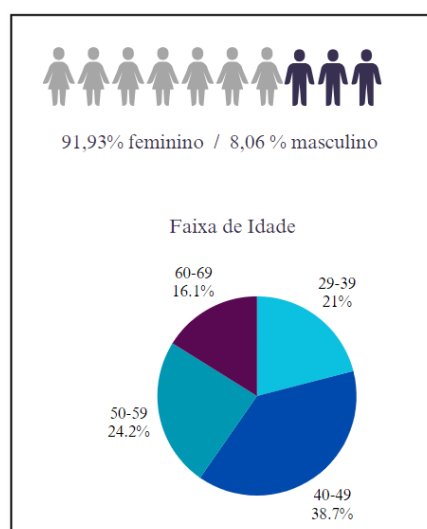
A seguir serão descritas informações levantadas a partir das respostas ao formulário digital. O referido formulário é composto por duas partes: um questionário sobre os dados sociodemográficos, formativos e de vínculo laboral, e um questionário a respeito das práticas em Psicologia Escolar.

5.1 Resultados e Discussões das respostas ao Formulário Digital

A **Figura 4** exibe os resultados das respostas ao formulário digital de 62 profissionais de Psicologia Escolar, que atuam na rede pública municipal de ensino de João Pessoa-PB. Nele, pode-se observar os dados referentes à faixa etária e média de idade dos participantes na primeira etapa da pesquisa, bem como o sexo deles.

Figura 4

Caracterização sociodemográfica sobre sexo e faixa etária dos participantes.



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Conforme pode-se observar na **Figura 4**, de 62 participantes da primeira etapa da pesquisa, 57 são do sexo feminino e 05 do masculino. Este dado confirma a predominância do público feminino nesta área de atuação, conforme outras pesquisas realizadas no município de João Pessoa com profissionais da Psicologia Escolar (Albuquerque, 2017; Braz-Aquino, Ferreira & Cavalcante, 2016; Cavalcante, 2015; Nascimento, 2020; Silva, 2023) revelaram e de acordo com a pesquisa nacional do Censo Psi sobre a prevalência do gênero feminino na profissão (CFP, 2022).

A média de idade dentre as(os) 62 participantes é de 48,25 anos, que coaduna com a média (48 anos) encontrada por Albuquerque (2017) e está um pouco acima da média encontrada por Silva (2023), que foi de 47,46 anos. Esta média ($M = 48,25$ anos) está um pouco acima do encontrado na pesquisa do Censo Psi Nacional em 2022, a qual verificou a média de idade de 41 anos, dos quais 73% têm até 49 anos. Comparando a pesquisas anteriores realizadas pelo Conselho Federal de Psicologia, pode-se dizer que houve um aumento na idade dos profissionais da categoria. Pontua-se, também, a variabilidade na faixa etária dentro das regiões do país. Na região Nordeste, 35% de psicólogas(os) estão na faixa etária de 30 a 39 anos; 26% com idade abaixo de 30 anos; 20% na faixa entre 40 e 49 anos; 13% entre 50 e 59 anos e 7% acima de 59 anos de idade (CFP, 2022).

No tocante às faixas de idade, a pesquisa de Cavalcante (2015) demonstrou maior porcentagem de profissionais na faixa de idade de 50 a 59 anos (49%) e, na presente pesquisa, verifica-se mais profissionais na faixa de 40 a 49 anos (38,70%). No que se refere ao grupo com menor porcentagem, o estudo de Cavalcante (2015) revelou 10,9% na faixa de 27 a 35 anos, enquanto os dados encontrados no presente estudo revelam a menor porcentagem ao grupo com mais idade, que está na faixa de 60 a 69 anos, o equivalente a 16,12%, um grupo que está mais perto de sua aposentadoria. Tais constatações nos levam a refletir sobre a modificação de um grupo de profissionais de uma rede de ensino, com tempo de atuação relativamente

considerável. Por meio do recorte de idade, tempo de atuação e ano de formação problematiza-se a relação que possa existir entre suas práticas e as formações realizadas tanto na graduação quanto na pós-graduação que fizeram ao longo do tempo. É importante lembrar que, em cada época de formação e atuação ao longo dos anos, os marcos teóricos, as orientações técnicas e concepções de prática se modificam, o que impacta a formação e atuação profissional.

Tabela 2

Informações da Graduação em Psicologia

Informações da Graduação	PSICÓLOGAS(OS) ESCOLARES (N=62)
ANO DE FORMAÇÃO	De 1983 a 1990: 13 De 1991 a 2000: 14 De 2002 a 2017: 35
INSTITUIÇÃO DE FORMAÇÃO	Pública: 37 Privada: 25

Fonte: elaborado pela pesquisadora

No que se refere ao ano de formação, conforme apresentado na **Tabela 2**, 13 profissionais concluíram a graduação entre 1983 e 1990; 14 de 1991 a 2000; e 35 de 2002 a 2017. É importante considerar cada período no qual a graduação foi realizada, e como se configurava, nesses momentos e no Brasil, o campo da Psicologia Escolar e Educacional. As décadas de 80 e 90, por exemplo, caracterizaram-se por movimentos de crítica interna na Psicologia Escolar e Educacional sobre as explicações acerca do ‘fracasso escolar’, suas múltiplas determinações, e a compreensão mais crítica e histórica da queixa escolar, culminando com o surgimento de propostas de cunho preventivo em Psicologia Escolar, desde os anos 1980. Tal proposta reivindica a articulação entre a prática educacional e a realidade social e cultural com o intuito de retomar a função da escola enquanto agente de transformação social (Novaes, 1992). Este também foi um período de surgimento da Psicologia Crítica, que leva em consideração a colaboração do coletivo educacional na resolutividade das questões escolares pensadas de modo crítico e voltadas ao compromisso político com as transformações

tanto subjetivas quanto socioculturais (Jager & Patias, 2020; Marinho-Araujo, Teixeira & Cavalcante, 2023).

Os anos 2000 em diante caracterizam-se por publicações sobre propostas de intervenção em Psicologia Escolar, bem como a publicação de documentos do Conselho Federal de Psicologia a exemplo do “Ano da Psicologia na Educação: Textos geradores” (2008), as “Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos(os) Escolares na Educação Básica” (2013; 2019), “Ano da Formação em Psicologia: revisão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em psicologia” (2018), o documento norteador para a implementação da Lei 13.935 de 2019 intitulado “Psicólogos(os) e Assistentes Sociais na rede pública de educação básica: orientações para regulamentação da Lei 13.935 de 2019” e a Nota Técnica da Associação Brasileira de Psicologia Escolar Educacional (ABRAPEE), que coloca as atribuições da(o) profissional que atua como Psicóloga(o) Escolar e Educacional (ABRAPEE, 2022; Asbahr, 2014; CFP, 2013, 2019; Guaragna & Asbahr, 2022; Guzzo et al., 2019; Marinho-Araujo, 2015; Martínez, 2010; Oliveira et al., 2020; Souza et al., 2014).

Essas publicações trouxeram para o campo um arcabouço de conhecimentos direcionados ao fazer da(o) psicóloga(o) escolar, a compreensão mais clara sobre suas atribuições e o foco de sua atuação nos espaços educacionais. A Psicologia Escolar brasileira possui características específicas e precisa ser concretizada a partir de uma compreensão contextualizada, crítica e direcionada a processos de aprendizagem e desenvolvimento dos atores escolares. Desse modo, um campo com produção científica e documentos técnicos elaborados para uma atuação condizente com o contexto correspondente ganha força na construção do perfil profissional claramente definido quanto a seus alcances.

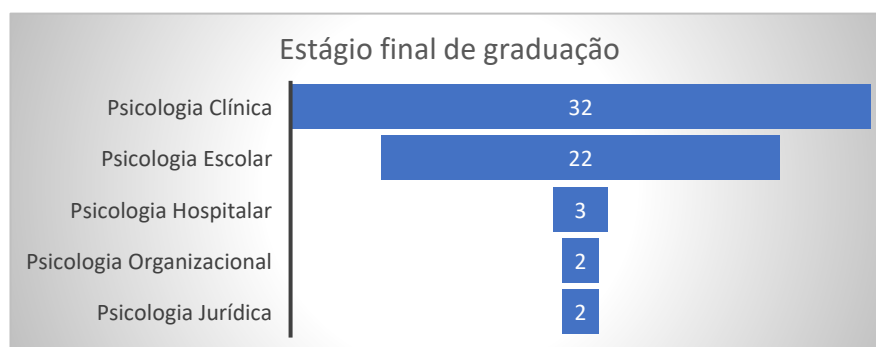
No tocante à instituição em que concluiu a graduação em Psicologia, 37 profissionais formaram-se em instituição pública enquanto 25 concluíram a graduação em instituição privada. Dados semelhantes são observados no estudo Albuquerque (2017) e diferenciam-se

dos dados encontrados por Cavalcante (2015), em que predominaram profissionais formadas(os) em instituições privadas de Ensino Superior. No que se refere à segunda graduação, 10 profissionais afirmaram possuir também formação nos cursos de Pedagogia (n=3); Letras (n=3); Matemática e Engenharia Civil (n=1); Teologia (n=1); e História (n=1).

Em relação ao tipo de vínculo laboral, das(os) 62 profissionais participantes, 45 (72,5%) possui vínculo de trabalho efetivo pela via do concurso público, enquanto 17 (27,5%) são prestadoras(es) de serviço. Apesar de a maioria possuir vínculo de trabalho permanente, problematiza-se sobre a fragilidade do vínculo de trabalho das(os) prestadoras(es) de serviço, pois não possuem garantias trabalhistas, o que pode interferir no modo como essa(e) profissional possa assumir determinadas posturas e funções em seu espaço de trabalho. Diferente disso, quando há um vínculo estatutário de trabalho, estas(es) profissionais podem assumir posturas mais autônomas e críticas, e podem construir uma trajetória formativa direcionada ao seu campo de atuação, por meio de formações continuadas, cursos de pós-graduação, e outras formas de aprimorar seus conhecimentos na Psicologia Escolar ao longo do tempo.

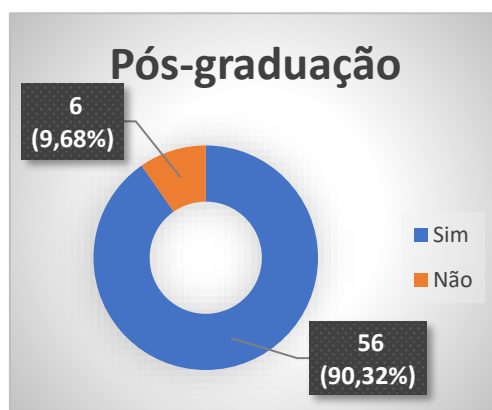
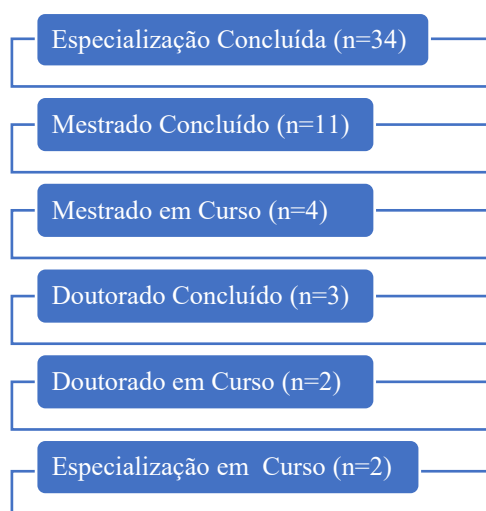
Gráfico 3

Áreas de estágio supervisionado curricular na graduação em Psicologia



Sobre o estágio de final de curso na graduação em Psicologia, o **Gráfico 3** exibe que 32 (51,6%) profissionais realizaram estágio na área clínica e 22 (48,4%) em Psicologia Escolar. Dentre essas(es) 22 participantes, os motivos que as(os) levaram a escolher essa área de atuação envolvem: o interesse por já terem contato com o contexto educacional; a identificação com o campo da Psicologia Escolar; ter realizado atividades de monitoria e pesquisa no campo, bem como cursado disciplinas relativas à área da Psicologia Escolar e Educacional durante a graduação; contribuir com a educação pelo conhecimento psicológico; acreditar na educação por entender que a Psicologia Escolar alcança mais pessoas de maneira simultânea; pelo interesse em conhecer o processo de ensino e aprendizagem e como melhorá-lo; poder participar de discussões com docentes para aprofundar as formas de intervenção com as(os) mesmas(os) e com familiares.

Observou-se, portanto, que as(os) participantes realizaram estágio curricular ao final da graduação em áreas diversas da Psicologia Escolar, pois 22 estagiaram na área escolar, enquanto 38 cumpriram o estágio em outros campos de atuação da Psicologia. O cenário encontrado assemelha-se aos resultados de Cavalcante e Braz Aquino (2019) e reforça o argumento das referidas autoras de que essa multiplicidade de formação no estágio possa gerar lacunas na atuação profissional, tendo em vista a especificidade do fazer psicológico no âmbito educacional.

Gráfico 4*Informações de Pós-graduação***Figura 5***Tipo/Nível de Pós-graduação*

Conforme exibe o **Gráfico 4**, das(os) 62 participantes da primeira etapa da pesquisa, 56 (90,32%) possuem curso de pós-graduação, enquanto seis (9,68%) não possuem. A **Figura 5** apresenta o tipo/nível de pós-graduação e das(os) 56 participantes, 34 (60,71%) têm especialização concluída, 11 (19,64%) são mestres, quatro (7,14%) estavam com mestrado em curso, três (5,35%) são doutores e dois (3,57%) estavam com doutorado em curso.

Figura 6*Áreas dos cursos de Pós-graduação***Grupo A: Relação com a P.E.E. (n=35)**

- Psicologia Social (n=05);
- Neuropsicologia (n=05);
- Psicopedagogia (n=12);
- Especialização em Psicologia Escolar (n=04);
- Psicologia Educacional e Escolar (n=01);
- Especialização em Psicologia Escolar e Neurociência (n=01);
- Psicologia escolar e da aprendizagem (n=01);
- Psicologia Educacional (n=01);
- Especialização em Psicologia Escolar e Educacional (n=01);
- Psicologia da Infância e Adolescência (n=01);
- AEE (n=01); Neuropsicopedagogia (n=01);
- Especialização em Deficiência na aprendizagem de criança e adolescente (n=01);

Grupo C: Outras áreas da Psicologia (n=15)

- Especialização em Terapia Cognitivo Comportamental (n=03);
- Psicologia Jurídica (n=02);
- Pós graduação em Psicologia Investigativa Criminal (n=01);
- Avaliação Psicológica (n=02);
- Mestrado em Psicologia da Saúde e do Trabalho (n=01);
- Aperfeiçoamento em Psicanálise -criança e adolescente (n=01);
- ABA Analista do comportamento; Especialidade em Psicologia Clínica – Psicanálise (n=02);
- Psicologia Hospitalar e Saúde (n=01);
- Mestrado em Psicologia da Saúde (n=01);
- Especialização em Psicologia Clínica infantil (n=01)

Grupo D: Área da Saúde (n=04)

- Especialização em Programa de saúde da família (n=02);
- Especialização em Saúde Mental (n=01);
- Especialização em Saúde Coletiva (n=01)

Grupo B: Em Educação (n=26)

- Educação Biocêntrica (n=02);
- Mestrado em Educação e Cultura (n=01);
- Doutorado em Educação (n=01);
- Pós-graduação em Educação (n=01);
- Especialização em Fundamentos Linguístico-Pedagógicos do Processo de Produção de Leitura e de Escrita UFPB (n=02);
- Mestrado em Educação na linha de Estudos Culturais pela UFPB (n=01);
- Formação em Pedagogia (em curso)(n=01);
- Supervisão e orientação pedagógica (n=01);
- Especialização em Fundamentos linguístico - pedagógico do processo de produção de leitura e de escrita (n=02);
- Doutorado em Educação Brasileira(n=01); Educação Básica (n=01);
- Especialização em pesquisa educacional (n=01);
- Especialização em educação e movimentos sociais (n=01);
- Mestrado profissional em educação profissional e tecnológica (n=01);
- Mestrado em linguística - programa de pós-graduação em linguística (n=01);
- Especialização em Educação (n=01);
- Especialização em Pedagogia da Sexualidade (n=01);
- Mestrado em educação (n=02);
- Mestrado em educação - Programa em Educação Popular (n=01);
- “Especialização em Ludopedagogia (n=01)”;
- Especialização em Educação Infantil (n=01);
- Educação de Jovens e Adultos (n=01).

Grupo E: Outras áreas (n=04)

- Mestrado em Direito (n=01); Mestrado em Filosofia (n=01);
- Mestrado em Filosofia (n=01);
- Especialização em Gestão escolar, mindfulness e inteligencia múltiplas (n=01).

Foi possível perceber que os cursos de pós-graduação realizados pelas(os) respondentes variaram e foram organizados em grupos pela proximidade com a área de atuação, conforme pode ser observado na **Figura 6: Grupo (A)** cursos relacionados com a Psicologia Escolar e

Educacional (P.E.E.); **Grupo (B)** cursos em Educação; **Grupo (C)** cursos em outras áreas da Psicologia; **Grupo (D)** cursos na área da Saúde; e **Grupo (E)** cursos em outras áreas.

Importa ressaltar que as(os) participantes, na maior parte dos casos, mencionaram ter realizado mais de um curso de pós-graduação. Desse modo, a contagem realizada não equivale à quantidade de participantes. No Grupo (A), estão os cursos mais relacionados com a atuação em Psicologia Escolar e Educacional, com 35 menções, sendo, portanto, o grupo com maior quantidade. Em seguida, no Grupo (B), foram organizadas as menções a cursos na área da Educação (n=26). O Grupo (C), em que estão alocados cursos de outras áreas da Psicologia, obteve-se o total de 15 menções. Nos Grupos (D) e (E), estão cursos nas áreas da Saúde e em Outras áreas respectivamente, com quatro menções em cada um deles.

A partir da análise das respostas acima referidas, observou-se que mesmo com pós-graduação em nível de Mestrado e Doutorado, profissionais continuam em processo formativo realizando cursos de aperfeiçoamento e/ou especializações. Tais informações foram observadas a partir das respostas complementares à questão “Caso deseje, coloque abaixo informação complementar referente à sua formação acadêmica/profissional”.

Ao responderem à questão supracitada, 27 das(os) 62 respondentes acrescentaram informações a respeito de sua formação acadêmica/profissional, como por exemplo: *estágio extracurricular em psicologia hospitalar; formação no magistério; curso de extensão em capacitação continuada em conselhos escolares (2006); teoria histórico-cultural de Vigotski: Articulações entre desenvolvimento humano e Psicologia Escolar; Curso de Extensão em Formação Continuada para Psicólogas(os) Escolares: atuações contemporâneas em contextos públicos de educação (2016-2021); A periodização do Desenvolvimento Infantil em Vigotski: A criança de 0 a 6 anos (2021); Participação na Formação Continuada de Psicólogas(os) Escolares a partir de sua Atuação em Contexto de Escolas Públicas.*

Além desses cursos, parte das(os) profissionais mencionaram a formação proporcionada pela Secretaria de Educação de João Pessoa-PB (SEDEC-JP): *Formação para especialistas da Rede Municipal de Ensino com o Tema: “A organização do trabalho escolar numa Perspectiva Multiprofissional”*. Também foram citadas experiências profissionais com instituição de apoio a meninas em situação de vulnerabilidade, conselho tutelar, delegacia de menor, grupos de convivência da terceira idade, acupuntura, constelação familiar, florais de bah. Um respondente mencionou participar de grupos de pesquisa e extensão, trabalhos em congressos e estágio supervisionado. No tocante a experiências profissionais mencionadas como acupuntura, constelação familiar e florais de bah, é importante refletir as possíveis implicações desse tipo de prática no espaço escolar. Algumas destas implicações são a incongruência da intervenção com o campo de trabalho e o objeto de ação da(o) psicóloga(o) escolar que é, sobretudo, o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes e do coletivo institucional.

No tocante à constelação familiar, por exemplo, o Conselho Federal de Psicologia elaborou e publicou a nota técnica nº 1/2023 (CFP, 2023) com o objetivo de orientar psicólogas(os) sobre a prática da constelação familiar no que se refere aos aspectos éticos e à sua utilização em quaisquer contextos em que haja a presença de profissionais da Psicologia. De forma geral e breve, o referido documento aponta incongruências éticas e de conduta profissional na prática da constelação familiar. Condutas na aplicação técnica da constelação familiar também colocam em questão o sigilo profissional conforme o Código de Ética da Psicologia entre outras violações de diretrizes normativas já publicadas pelo Conselho Federal de Psicologia.

Além disso, atuar com práticas não reconhecidas pelo campo de atuação pode ocasionar a descaracterização do trabalho da(o) psicóloga(o) escolar dentro da instituição, gerando o desconhecimento do coletivo sobre o que de fato essa(e) profissional faz e como pode colaborar efetivamente com as ações educativas cotidianas.

Para Oliveira (2018), a(o) psicóloga(o) escolar não apenas media as relações, como também participa delas, afeta o outro e é afetado pelas trocas cotidianas. Esse ponto é considerado pela autora como condição fundamental para a construção da representação da(o) psicóloga(o) como um(a) profissional de dentro da escola e que atua em parceria com o coletivo institucional, construindo intervenções educacionais com foco no desenvolvimento integral dos atores escolares. Portanto, é imprescindível que esta(e) profissional compreenda que a especificidade de seu trabalho na e com a escola é de natureza coletiva, pautada em uma concepção psicossocial e preventiva. Além disso, é fundamental à(ao) psicóloga(o) enxergar-se como parte deste coletivo, empreendendo intervenções que tenham como foco principal a transformação das relações nesse contexto, com vistas a um cotidiano escolar promotor de aprendizagens e desenvolvimento (Oliveira, 2018).

Quando questionadas(os) se participam ou já participaram de curso de formação para atuar como psicóloga(o) escolar, das(os) 62 profissionais que responderam, 38 (61,29%) disseram ter participado de curso que possui relação estreita com a Psicologia Escolar, 5 (8,06%) afirmaram estar participando de cursos voltados para a atuação em Psicologia Escolar, enquanto 19 (30,64%) afirmaram não ter realizado ou estar realizando curso para atuação em Psicologia Escolar. Dentre essas(es) 19 participantes, 10 fizeram estágio curricular na graduação em Psicologia Clínica, sete em Psicologia Escolar, um em Psicologia Jurídica e um em Psicologia Hospitalar. Tais constatações reforçam as informações anteriormente apresentadas sobre a maior quantidade de profissionais terem realizado estágio curricular ao final da graduação em áreas diversas da escolar, o que pode sugerir a fragilidade formativa para atuar de modo mais consistente no âmbito educacional. Essa(e) psicóloga(o) possivelmente chega ao espaço educativo com lacunas no que se refere ao arcabouço teórico-metodológico próprio àquele contexto laboral, o que demanda dela(e) um esforço formativo forjado na prática, mas que também precisa do embasamento teórico para se consolidar.

Em relação a essa última questão, foram citados cursos de Extensão vinculados à Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a exemplo de *Formação Continuada para Psicólogas Escolares do Município de João Pessoa promovida pela UFPB*; *Formação para psicólogos escolares da rede pública de ensino*; *Extensão UFPB 2020/2021*. Além desses cursos, relataram as formações oferecidas pela SEDEC-JP, bem como *curso de Psicologia da aprendizagem*, *Dificuldade de aprendizagem e transtorno de aprendizagem*, *psicomotricidade*, *autismo*, *educação especial*, *psicopedagogia* e *curso de aprofundamento com o tema "Transformando a Prática do Psicólogo Escolar"*. Percebeu-se respostas sobre cursos relacionados à saúde mental, a doenças infecto contagiosas e a prevenção às drogas, assim como respostas bem genéricas a exemplo de *fiz curso online*, *curso pela vivo* e *UFPB*.

A intencionalidade em realizar pergunta mais específica sobre a formação para atuar como psicóloga(o) escolar foi poder identificar se essas(es) profissionais buscaram cursos mais específicos para complementar sua trajetória formativa. Foi possível identificar, por meio das respostas, que o curso de extensão da UFPB foi mencionado por dez Psicólogas(os) Escolares.

Das respostas anteriormente apresentadas em relação aos cursos de pós-graduação e demais formações empreendidas pelas(os) psicólogas(os) escolares participantes, é possível observar, que as menções de cursos sinalizam a busca por conhecimentos mais relacionados ao campo de atuação educacional, o que pode favorecer a ressignificação de sua identidade profissional, bem como a mobilização de suas competências para atuar no campo educacional.

Seguindo esse debate formativo e os desdobramentos no perfil de atuação da(o) psicóloga(o) escolar, Jager e Patias (2020) referem que ainda existem elementos de uma atuação voltada ao paradigma biomédico e clínico por parte de psicólogas(os) escolares, com ênfase no aluno e os supostos problemas a ele atribuídos. As autoras pontuam a existência de uma distância substancial entre a teoria crítica e sua concretização nas ações dessas(es) profissionais. Práticas voltadas a elementos individuais dos estudantes parecem revelar uma fragilidade

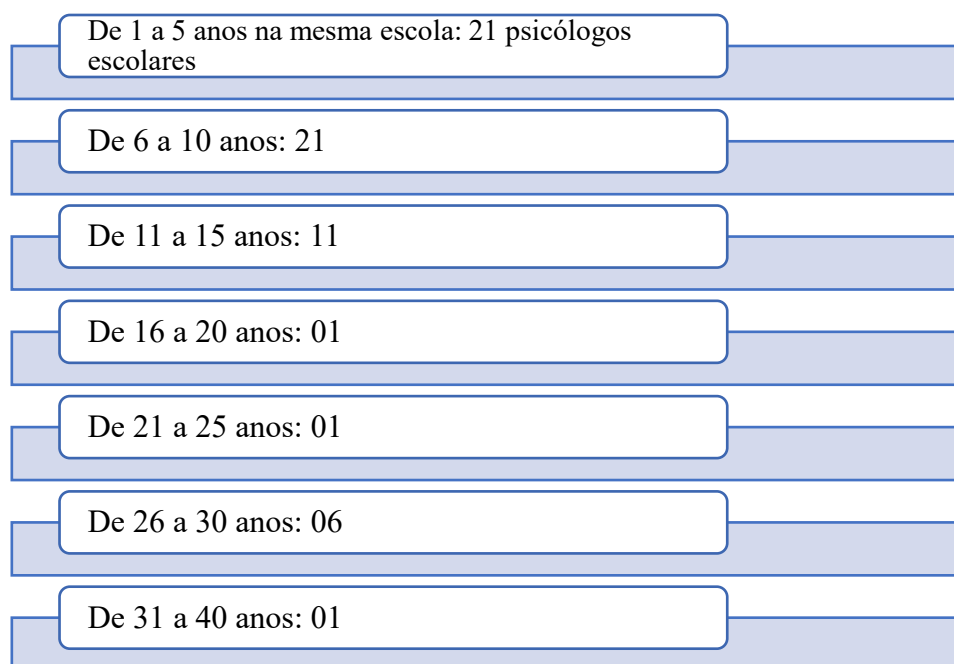
teórico-prática do processo formativo e que, conseqüentemente, resvala na dificuldade em estabelecer a identidade profissional no campo.

Como parte do questionário, foram também levantadas, junto às (aos) psicólogas(os) participantes do estudo, as suas práticas nas reuniões que constituem o objeto de estudo da presente pesquisa. Os resultados e discussões das análises das respostas a essas questões serão apresentadas a seguir.

Foi questionado às(aos) participantes sobre quanto tempo estão trabalhando na instituição de ensino em que atuam no momento que a pesquisa ocorreu. As respostas foram organizadas em faixas temporais, como exibe a **Figura 7**.

Figura 7

Tempo de atuação dos psicólogos escolares na escola atual



A partir do exposto na **Figura 7**, verifica-se que oito profissionais estão na mesma escola há mais de 20 anos como psicólogas (os) escolares, ou seja, atuam desde a década de 80 e 90 na mesma instituição de ensino. As (Os) demais profissionais estão atuando nas escolas desde a primeira década dos anos 2000 até o momento dessa pesquisa.

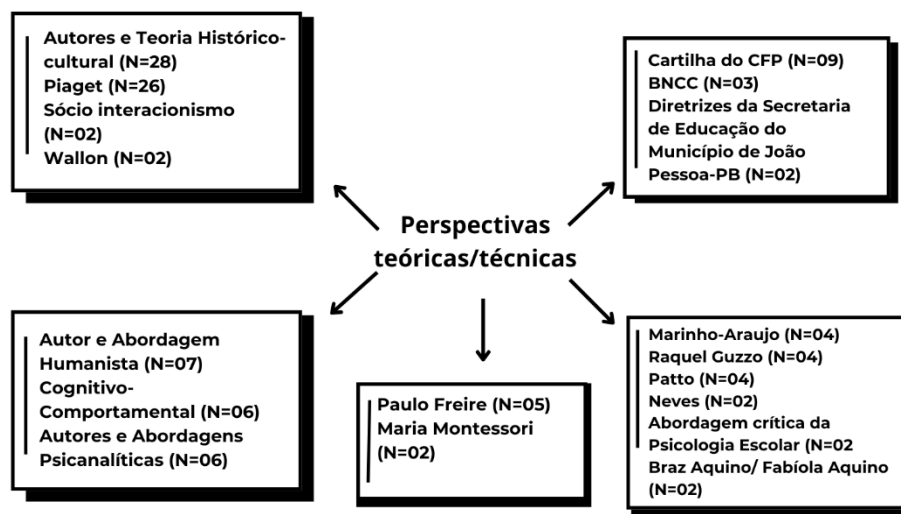
Referir-se a esta demarcação temporal e considerar as formações acadêmicas ofertadas pelas instituições de ensino superior no Brasil, nas décadas de 80 e 90, e as que se formaram a partir dos anos 2000 pode ser um importante aspecto para o entendimento das práticas assinaladas pelas(os) participantes da pesquisa. Dentre outros fatos, menciona-se que, após a regulamentação da profissão em 1962, a década de 1970 foi marcada pelo período da Ditadura Militar, bem como da Reforma Universitária, que impulsionou a privatização do Ensino Superior no Brasil (CFP, 2018).

O aumento na quantidade de cursos de Psicologia ilustrava a demanda existente em relação aos serviços de Psicologia que eram demandados à época, fortemente caracterizada por uma concepção higienista e culpabilizante em relação ao estudante e seus familiares. Os cursos de Psicologia seguiam a norma de currículos mínimos, o que foi modificado pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Psicologia (Brasil, 2004; 2011; 2023). Nas novas diretrizes, o consenso é que a formação seja generalista, com pelo menos duas Ênfases Curriculares, e a experiência de Estágios Supervisionados desde os primeiros semestres do curso de graduação (CFP, 2018). Esse cenário nos leva a refletir sobre como a formação obtida na graduação pode se materializar nas práticas atuais dentro do espaço escolar. A depender do ano de formação dessa(e) profissional, e da busca por aprofundamento ou atualização de conhecimentos na área escolar, a sua prática pode ter se modificado ou se mantido com características alinhadas à formação vigente na época de sua graduação.

No tocante ao referencial teórico e/ou técnico para atuar como psicóloga(o) escolar, 57 profissionais afirmaram basear sua prática em referenciais teóricos e/ou técnicos, enquanto 5 responderam não ter um referencial para atuar enquanto psicóloga(o) escolar. Os referenciais teóricos e/ou técnicos utilizados pelas(os) respondentes foi esquematizado, como é possível observar na **Figura 8**.

Figura 8

Referenciais teóricos e/ou técnicos que orientam a atuação em Psicologia Escolar.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Conforme exposto na **Figura 8** acima, observa-se a diversidade de perspectivas teóricas e/ou técnicas mencionadas pelas(os) profissionais participantes. As menções a Autores e Teoria histórico-cultural (n=28), reúne expressões como *Vygotsky*, *psicologia sócio-histórica de Vigotski* e *Teoria sócio-histórica/Psicologia Histórico-Cultural*; *Piaget* (n=16); *Sócio-interacionismo* (n=2) e *Wallon* (n=2). Com menções únicas, são citadas: *Neuropsicologia*, *abordagem das capacidades*, *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*, *Psicologia da Aprendizagem e do desenvolvimento*, *Socioconstrutivismo*, *Ausubel* e *Psicologia do Desenvolvimento*.

Também são mencionados os documentos técnicos oficiais/Legislações a exemplo de: *Cartilha do CFP dos Psicólogos Escolares* (n=9), *BNCC* (n=3), *Diretrizes da Secretaria de Educação do Município de João Pessoa* (n=2), e unicamente foram mencionados *RECNEI*, *DCNEI*, *LDB*, *Código de ética*, *Referências da Educação Antirracista e Inclusiva*; *Psicólogas*

e Assistentes sociais na rede pública de educação básica (CRP, 2020), e Referências Técnicas de psicólogos na educação básica.

Entre as diversas respostas também foi verificada a menção a autoras(es) e pesquisadoras(es) e/ou propostas de intervenção do campo da Psicologia Escolar e Educacional brasileira: *Marinho-Araujo (n=4), Raquel Guzzo (n=4), Patto (n=4), Neves (n=2), Abordagem crítica da psicologia escolar (n=2), Braz Aquino/Fabiola Aquino (n=2)*, e com única menção foram citados *Psicologia Escolar Preventiva; Perspectiva de intervenção institucional com abordagem preventiva das queixas escolares; Martínez; Referenciais técnicos: mapeamento institucional, escuta e manejo de queixas, observação e avaliação sistemáticas; Bezerra; Análise Institucional; Lygia de Sousa Viegas; Clássicos da Psicologia Escolar; Adriana Marcondes; Marilene Proença; Antunes e Maria Helena Novaes.*

Além disso, foram citados autores(as) e perspectivas da Educação como: *Paulo Freire (n=5), Maria Montessori (n=2)*, e, de modo único, foram citados *Barckley, Visca, Bossa, Romanelli, Izquierdo, Pedagogia Histórico-Crítica, Magda Soares, Emília Ferrero e John Dewey.*

Como observado na **Figura 8**, foram citadas como referenciais, para atuação em Psicologia Escolar, as seguintes linhas teóricas: *Cognitivo-Comportamental (n=6), Autor e Abordagem Humanista (n=7)*, e *Autores e Abordagens Psicanalíticas (n=6)*. Importante pontuar a ocorrência de, em uma mesma resposta, a menção a autores/abordagens com enraizamentos teóricos distintos, como a seguir: “*Vygotsky, Piaget e Winnicot*” (Psi9); “*Referencial teórico histórico-cultural, na Perspectiva de intervenção institucional com abordagem preventiva das queixas escolares. Princípios da Abordagem Cognitivo-Comportamental, especialmente, nas demandas das crianças acompanhadas pela professora da Sala de Recursos Multiprofissional*” (Psi12); “*Piaget e Jung*” (Psi23), “*Abordagem das capacidades; Teoria sócio-histórica; Abordagem Cognitivo-Comportamental*” (Psi26); “*Carl Rogers, Wallon, Piaget, Paulo Freire*

entre outros” (Psi30); e *“Psicanálise, Vygotsky, CFP e as Formações Continuadas da PMJP”* (Psi39).

Também foram encontradas respostas como: “Outros” (n=5); “Formações Continuadas PMJP” (n=2). De modo único, foram mencionadas as seguintes expressões: *“ecletica”*; *“Apostilas”*; *“Artigos”*; *“Participação em eventos e cursos da área”*; *“Foucault”*; *“Pesquisa e leitura de livros e artigos sobre a atuação da psicóloga na educação básica”*; *“Perspectiva interdisciplinar: sociologia, pedagogia e educação”*; *“Textos que analisam o papel político da escola”*; *“Marshall Rosenberg (CNV)”*; *“Literatura sobre dificuldades de aprendizagem, avaliação, limites e bullying”*; *“Kurt Lewin”*; *“Marianne Frank”*; e *“Técnicas de relaxamento e concentração”*.

Diante dos resultados anteriormente apresentados, considera-se relevante pontuar a diversidade de perspectivas teóricas e/ou técnicas que foram citadas nas respostas dos(as) participantes. Toda teoria possui um objetivo ou foco para o qual foi elaborada, assim como resguarda uma concepção de sujeito e de mundo, que de algum modo orientam as formas de atuação condizentes com seus referenciais teórico-metodológicos. Na esteira dessa discussão, observou-se nas respostas, apesar da diversidade, maior parte das menções serem referenciais teóricos e/ou áreas de conhecimento que dialogam no que se refere à prática na escola, o que se revelou como avanço em relação à pesquisa de Cavalcante (2015), realizada no mesmo município. Além disso, também houve menções a documentos técnicos que visam orientar propostas de intervenções. Contudo, sabe-se que pode existir um distanciamento entre o que é estudado e o que é e pode ser transposto para as realidades de atuação das(os) profissionais, tendo em vista as especificidades contextuais, suas limitações e desafios. Isso conduz a refletir a pontuação de Novaes (1992), sobre como e se as escolhas teóricas se transpõem nas práticas cotidianas.

A ciência psicológica estuda o homem em seu desenvolvimento, e sendo este, complexo e constituído por muitas dimensões em constante transformação, faz sentido falar que a psicologia pode compreender esse indivíduo em diferentes espaços e contextos, situações, grupos ou até mesmo apenas determinados aspectos do sujeito. Dessa maneira, consiste em uma ciência com diferentes objetos de investigação, campos de aplicação e maneiras de explicar esses sujeitos, como, por exemplo, a Psicanálise, a Psicologia Comportamental, a Psicologia do Trabalho, Psicologia Comunitária, Psicologia Histórico-Cultural, Psicologia Escolar e Educacional, entre outras. Tais áreas podem ainda desdobrar-se em subáreas de acordo com as teorias e práticas profissionais (Souza, 2016).

A autora supracitada refere, ainda, que tendo em vista o foco que é atribuído ao indivíduo ou à questão que se quer entender, vai existir uma ou outra subárea da Psicologia que se apresenta com maior coerência ao entendimento do fenômeno ou objeto de estudo. Nesse sentido, a diversidade de perspectivas teóricas que são possíveis na Psicologia ilustra a multiplicidade de formas em abordar e compreender o objeto de estudo que se tem como foco. Essas diversas formas de compreensão e atuação na realidade dos sujeitos em distintos espaços é que conduzem as escolhas por perspectivas teóricas e metodológicas que são mais apropriadas a contextos específicos. Portanto, a autora argumenta ainda que os contextos educacionais enquanto espaços coletivos, em que os indivíduos efetivam relações mediadas por intervenções sociais de caráter educativo, compreende-se que a perspectiva teórica a ser escolhida precisa ter como foco principal o coletivo, o social enquanto espaço de formação e promoção de desenvolvimento desses sujeitos.

A discussão sobre a formação da(o) psicóloga(o) e, especificamente, da relação entre sua formação e as práticas laborais referentes ao contexto de atuação escolar, tem sido amplamente refletida e discutida (Asbahr, 2014; CFP, 2019; Guzzo & Mezzalira, 2011; Guzzo et al., 2018; Jager & Patias, 2020; Nunes & Marinho-Araujo, 2020; Novaes, 1992; Santos et

al., 2018; Souza et al., 2014). A esse respeito, Santos et al. (2018) advertem sobre o caráter conflituoso da relação entre Educação e Psicologia, no sentido de existir o encontro entre as perspectivas das instituições de ensino e a diversidade de bases teóricas que a formação em Psicologia proporciona às (aos) profissionais. Os autores colocam ainda que mesmo existindo escolhas teóricas mais comuns a cada espaço de atuação, a(o) profissional vai atuar de acordo com as suas escolhas e preferências. Desse modo, a controvérsia no contexto escolar perpassa por dimensões epistêmicas, ideológicas, políticas e práticas.

Nunes e Marinho-Araujo (2020) discutem, a partir de uma perspectiva histórico-cultural, o que constituiria o perfil profissional da(o) psicóloga(o) escolar. Os mesmos autores referem que esse perfil:

deve ser entendido como um conjunto de conhecimentos, competências, habilidades, características pessoais, valores, percepções e construções subjetivas desenvolvidas historicamente, aliados às características particulares da profissão que a diferenciam de outras e quem explicitados em determinado momento histórico e cultural, caracterizam a prática profissional do psicólogo escolar. (p. 17 e 18).

Desse modo, esse perfil, segundo os autores supracitados, seria compreendido por uma perspectiva dinâmica, pois reúne fatores objetivos e culturalmente compartilhados, bem como se dá por meio das relações e contextos históricos diversos dos espaços de atuação da(o) psicóloga(o) no decorrer de sua jornada laboral.

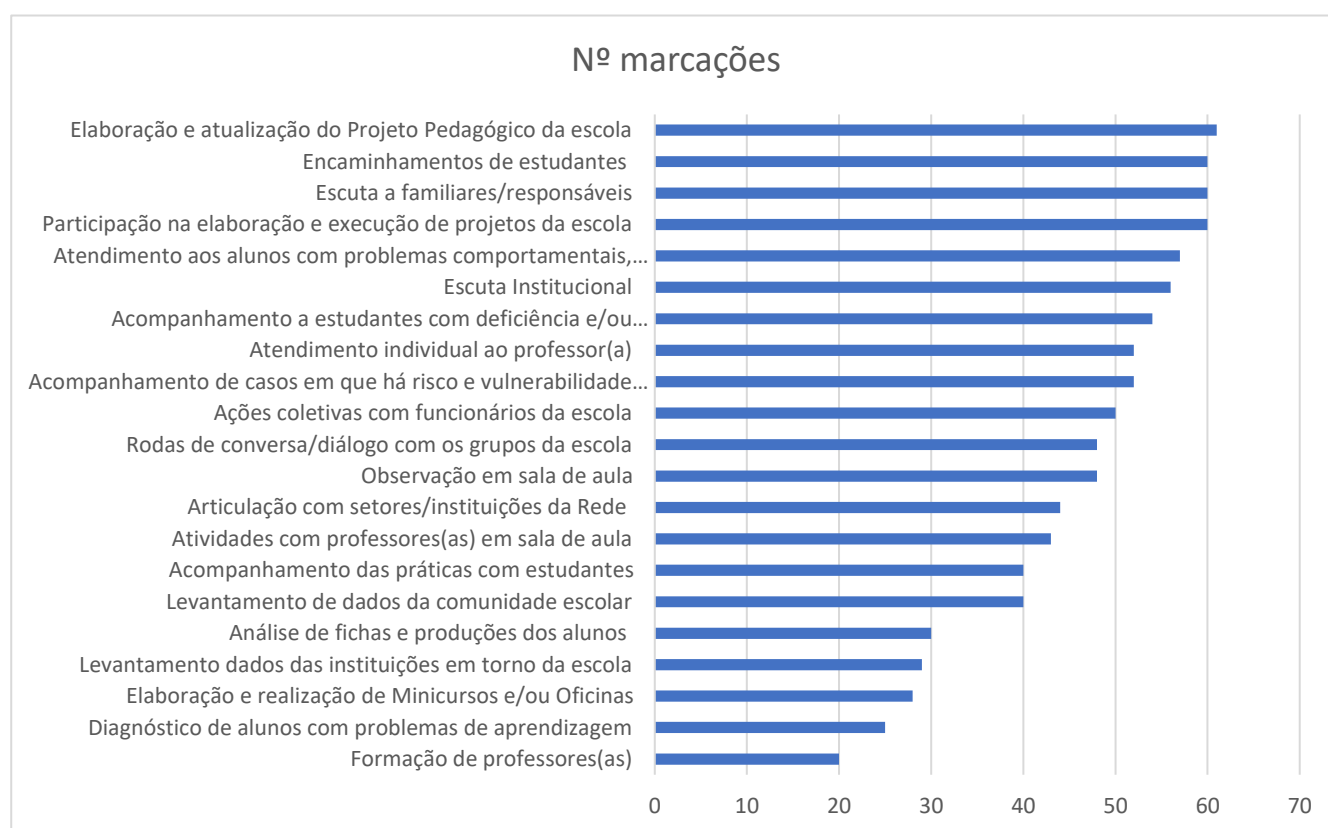
Reforçando a discussão, Guzzo et al. (2018) argumentam que o que de fato delineará a prática profissional da(o) psicóloga(o) é a sua forma de pensar a profissão e seu objeto de ação e reflexão. Além disso, para as mesmas autoras, o elemento definidor da qualidade da atuação de psicólogas(os) consiste na escolha política e ética de cada um(a), materializada na forma como consideram o contexto em que estão inseridas(os), o dia a dia, as histórias de vida das pessoas. Dessa maneira, é que, na opinião das autoras, haveria a contribuição efetiva com a

melhoria na qualidade educacional e nas relações que envolvem estudantes, familiares, escola e comunidade.

No questionário, composto por 21 itens referentes às Práticas em Psicologia Escolar, foi pedido que as(os) participantes assinalassem as ações que realizavam na escola. As (Os) psicólogas(os) podiam marcar os itens compatíveis com sua prática profissional. No **Gráfico 5**, os itens serão apresentados seguindo a ordem decrescente de marcação das respostas das(os) profissionais na primeira etapa do estudo.

Gráfico 5

Ações que as(os) profissionais afirmam realizar na escola



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Como pode ser observado no **Gráfico 5**, todas as alternativas obtiveram *quórum* de respostas. Tal questão foi elaborada a partir de pesquisas do campo da Psicologia Escolar e o objetivo foi elencar ações da(o) psicóloga(o) que atua no âmbito educacional, mais voltadas ao

acompanhamento e assessoria ao trabalho do coletivo institucional, bem como ações que fossem mais direcionadas ao indivíduo. Depreende-se dos resultados expostos anteriormente que houve equivalente número de marcações se compararmos o grupo de intervenções mais coletivas com o de cunho mais individual.

É de conhecimento da literatura no campo e de documentos técnicos que são diversas as formas possíveis de a(o) psicóloga(o) intervir nos contextos educacionais brasileiros (ABRAPEE, 2022; Asbahr, 2014; CFP 2019; Dugnani et al., 2020; Martínez, 2010; Souza et al., 2014). Os resultados acima apresentados confirmam essa afirmação, mas do exposto no **Gráfico 5** anterior destaca-se o baixo índice de marcações em intervenções, que são importantes ao trabalho desenvolvido na e com a comunidade escolar, a exemplo de “Levantamento de dados das instituições em torno da escola” (N=29); “Elaboração e realização de Minicursos e/ou Oficinas” (N=28); e “Formação de professores” (N=20).

No tocante ao “Levantamento de dados das instituições em torno da escola”, compreende-se, como intervenção importante para conhecer os dispositivos existentes no território, e a escola possa efetivar ações articuladas, que contribuam na proteção de crianças e adolescentes nas instituições públicas de ensino, a afirmação que Dias e Guzzo (2018) possuem a esse respeito:

A articulação da rede, isto é, entre escola, assistência social, saúde e demais órgãos destinados à proteção da infância e da adolescência faz sentido no contexto das escolas públicas brasileiras, pois possibilita uma alternativa de equidade e proteção para a população infantojuvenil que se encontra em grupos menos favorecidos (p. 4 e 5).

Desse modo, a ação de levantar os dados das instituições em torno da escola constitui-se como uma das intervenções necessárias à atuação cotidiana da(o) psicóloga(o) nas escolas, uma vez que a intersetorialidade é caminho para favorecer o desenvolvimento de crianças e

adolescentes, por envolver a diversidade de atores educacionais e representar uma forma de construir redes, tendo em vista que a escola é composta por diversas pessoas que fazem parte da comunidade (Dias & Guzzo, 2008).

Sobre a “Elaboração e realização de Minicursos e/ou Oficinas” constitui-se como possibilidade de intervir junto a estudantes, pais/responsáveis, direção escolar, equipe multiprofissional, e demais funcionários da instituição para abordar temas necessários ao bom desenvolvimento do trabalho escolar seja em relação a problemáticas encontradas no cotidiano, seja como uma forma de atuar de modo preventivo com assuntos pertinentes à formação continuada dos profissionais da educação.

Já em relação ao item “Formação de Professores”, as(os) profissionais que atuam no âmbito escolar podem, de acordo com as referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica (CFP, 2019), contribuir de maneira substancial quando se propõem a trabalhar conteúdos sobre aprendizagem e desenvolvimento, e sobre as relações interpessoais que permeiam o processo de ensino e aprendizagem.

Compreendendo a(o) docente como um dos agentes principais junto aos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, a formação continuada em serviço pode oferecer conhecimentos que favoreçam a compreensão, por parte das(os) professoras(es), sobre como as(os) alunas(os) aprendem. Dessa maneira, o intuito é proporcionar o entendimento das relações entre subjetividade, formação psíquica e o processo educativo, que se constituem por meio das relações sociais (CFP, 2019).

De modo geral, o que se intenta demonstrar, na discussão acima, alinha-se ao argumento de Cavalcante e Braz Aquino (2019) quando referem que as práticas institucionais, relacionais e preventivas resguardam maior possibilidade de modificar a realidade vivenciada na escola.

Foi também questionado às(aos) profissionais, em quais atividades coletivas as(os) P.E.s participam, e praticamente todas(os) marcaram todas as opções, que são: Reunião de

planejamento pedagógico (n=62); Reunião de conselho de classe (n=57); Reunião de pais/responsáveis e mestres (n=61); Reunião/horário departamental com docentes (n=33); Reunião com gestão escolar, quando solicitado (n=60); Reunião com equipe de especialistas (n=60); e Reunião com gestão escolar e equipe de especialistas (n=60). Observa-se que a opção com menos marcações (n=33) foi a que se refere à participação em reunião/horário departamental com docentes.

Nas reuniões escolares acima referidas e investigadas nesta pesquisa, compreende-se que os modos de participação da(o) psicóloga(o) escolar nesses momentos podem ser favorecedores do estabelecimento de parcerias e ações conjuntas da(o) psicóloga(o) escolar com os demais profissionais da instituição.

Configura-se como oportunidade para a(o) profissional apresentar sua perspectiva de trabalho, pela sua conduta, estilo de comunicação ou forma de abordar assuntos relativos aos processos de ensino e aprendizagem. Tais intervenções podem ser realizadas por meio da assessoria ao trabalho coletivo (Marinho-Araújo, 2015), instigando momentos de reflexões que contribuam com a modificação de concepções deterministas de aprendizagem, de ensino, de sujeito, dentre outros aspectos. Outro modo de atuar no fomento de parcerias é proporcionar momentos de diálogo sobre a conscientização de papéis entre todos que compõem a comunidade escolar, configurando uma atuação que abarque ação, avaliação e intervenção (Guzzo et al., 2016).

Após o questionamento sobre os tipos de reuniões que participam, foi também solicitado que as(os) respondentes detalhassem a maneira como ocorre essa participação em cada tipo de reunião, a saber: Planejamento Pedagógico; Conselho de Classe; Reunião de Pais/Responsáveis e Mestres; e Horário Departamental. A seguir serão analisados e discutidos os resultados referentes a cada reunião supracitada e a outras que foram citadas como parte do cotidiano de cada profissional participante.

Foi perguntado se para além das reuniões mencionadas a(o) profissional de Psicologia Escolar participa de outras reuniões e quais seriam. Dos 62 respondentes, 28 (45,16%) deram resposta afirmativa enquanto 34 (54,84%) disseram não à pergunta. Dentre os 28 que responderam de modo afirmativo, os tipos de reuniões das quais também participam são reuniões com a **Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC)** (n=09); com a **Rede de Proteção** (n=09); com a **Gestão e Demais Funcionários da escola** (n=03); com **Educadores Sociais (Cuidadores)** (n=04); **reuniões sobre os Projetos da SEDEC** (n=04); com o **Conselho Escolar** (n=04); com a **Professora do Atendimento Educacional Especializado** (n=02). Ainda foram mencionados de modo único a participação em reuniões de grupos terapêuticos; reunião com o Programa Saúde na Escola (PSE); e reuniões em que representa a escola ou que acompanha a gestão escolar e com outros setores e instituições que atendem aos alunos da escola.

Mesmo que nosso objeto de estudo na presente tese seja as reuniões que fazem parte do calendário escolar oficial (planejamento pedagógico, reunião de pais e mestres, reunião de conselho de classe e horário departamental), defende-se a participação da(o) profissional de Psicologia Escolar em outros tipos de reuniões ou encontros coletivos que façam parte do cotidiano educacional, das necessidades das Unidades de Ensino e/ou que sejam construídas com a comunidade escolar a partir das demandas encontradas.

Nesse sentido, a referência a outros tipos de reuniões acima citados pelos(as) participantes do Estudo 1, sinaliza-nos a gama de espaços em que a(o) psicóloga(o) escolar pode e precisa participar tendo em vista a relevância de estar em articulação com alguns profissionais da própria escola (no caso das cuidadoras, da professora do AEE, da direção, do Conselho Escolar); com a SEDEC-JP no tocante a projetos e demais ações necessárias ao desenvolvimento do trabalho educativo; ou que fazem parte da rede municipal de serviços que atendem às comunidades escolares em que as(os) profissionais atuam.

Exemplo disso é a participação de reuniões com a rede de proteção a crianças e adolescentes. Essas redes funcionam como defesa de direitos dentro do Sistema de Garantia de Direitos (SGD), bem como é referência de monitoramento e funcionamento junto ao Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de João Pessoa (CMDCA/JP). Nesse sentido, a rede de proteção atua na articulação entre as instituições que intervêm na defesa dos direitos a partir das políticas de assistência social e suas complexidades, bem como atua enquanto referencial na garantia de acesso às demais políticas (Oliveira, 2014). A mesma autora explica que:

A relação entre a rede de proteção e as redes locais permite maior articulação e capacidade de intervenção nas demandas das crianças e adolescentes e seus familiares a partir das temáticas de maior violação de direitos de crianças e adolescentes, como a violência sexual, trabalho infantil, convivência familiar e comunitária, acesso à educação de qualidade, crianças com deficiência e outros (p.114).

Desse modo, a participação de psicólogas(os) escolares, nas reuniões com a rede que abrange o território da escola em que atua, mostra-se relevante e demonstra o compromisso ético-político com o desenvolvimento das(os) estudantes e a garantia dos direitos das crianças e adolescentes em relação aos serviços públicos disponíveis.

A seguir, serão apresentados os resultados, análises e discussões acerca de como ocorre a participação das(os) profissionais de Psicologia Escolar do Estudo 1 nas reuniões escolares do calendário oficial do ano letivo. Optou-se por apresentar esta seção por tipo de reunião, compreendendo as especificidades de cada momento.

Reunião de Planejamento Pedagógico:

Este tipo de reunião ocorre mensalmente nas escolas do município e dos 62 participantes da primeira etapa da pesquisa, 60 (96,77%) afirmaram participar dessa reunião, enquanto dois (3,23%) disseram não participar. Dos 60 que participam deste tipo de reunião, 58 descreveram

como se dá essa participação na elaboração da reunião. Elas(es) mencionaram aspectos que se referem a participação, que a partir da análise foram organizados em três momentos: 1) com quem elaboram a reunião; 2) o que haverá na reunião; e 3) como ocorre a reunião.

Os pontos 1) com quem elaboram a reunião e 2) o que haverá na reunião, referem-se a momentos anteriores à realização da reunião de planejamento pedagógico. Em relação a 1) com quem elaboram a reunião, as(os) psicólogas(os) escolares referiram participar junto com a equipe de especialistas e gestores escolares (n=18); uma participante referiu que, além da direção e das(os) especialistas, consulta a opinião de professores(as) para elaborar a reunião. Um participante afirmou que a pauta é construída geralmente pela supervisora da escola, sem a participação da Psicologia, como exposto no trecho a seguir: *“Contribuição na elaboração da pauta a ser trabalhada. Mas muitas vezes as pautas são feitas pela supervisão, sem abordar o conhecimento psicológico”* (Psi15).

Chama atenção este discurso acima, pois é citada a ação de uma profissional da equipe (a supervisora), e pela maioria das respostas das(os) participantes, a reunião tem sido planejada em conjunto com todas(os) as(os) profissionais da equipe multiprofissional ou de especialistas junto com a direção escolar. Nesse caso acima apresentado, pode-se levantar reflexões se a profissional de Psicologia Escolar apresenta uma proposta de contribuição à reunião e não é aceita pelo coletivo ou pela supervisora, ou se a psicóloga escolar espera ser solicitada para participar nesta elaboração. Defende-se, neste trabalho, que a participação da(o) profissional de Psicologia Escolar precisa ser pela via da colaboração coletiva, desde o planejamento até a efetivação das ações no âmbito escolar (Souza et al., 2014). O formato da equipe de trabalho é o multiprofissional, o que pode favorecer a dinâmica de atuação a partir das contribuições de todas(os) do grupo escolar.

Desse modo, por mais que um(a) profissional da equipe coordene a ação, faz-se necessária a contribuição de cada um neste processo, e a(o) psicóloga(o) escolar pode

concretizar sua participação de diversas formas ao grupo, como, por exemplo: apresentar propostas de trabalho em projetos da escola, em ações com professores, com os estudantes, com os familiares/responsáveis dos estudantes, com a equipe de especialistas e direção escolar, ações que envolvam uma perspectiva inclusiva; sugestões; sinalizar, a partir de observações do cotidiano, as potencialidades da comunidade escolar, bem como suas necessidades em cada momento do ano letivo.

No tocante a 2) O que haverá na reunião, as respostas remeteram ao processo de elaboração da pauta (n=24) e como esta é construída; os avisos/informes (n=03) que serão dados; a divisão de tarefas (n=03); a escolha do dia da reunião (n=01); elaboração de convite (n=01); definição de prioridades ou temas (n=02) do que será apresentado e definição de estratégias que serão adotadas (n=03). Em relação aos aspectos de como a pauta é feita, observa-se uma diversidade de condutas para isso, a exemplo de *“levantamento das demandas a serem discutidas no planejamento; construção da pauta; discussão com a mesma equipe sobre os pontos da pauta que será levada para a reunião”* (Psi01); *“[...] discutimos e pontuamos os tópicos que serão trabalhados nos planejamentos pedagógicos [...]”* (Psi06); *“[...] definição de prioridades que podem ser trabalhadas no planejamento”* (Psi10); *“sugerir pautas [...]”* (Psi16); e *“Participo de todo o processo em colaboração com os demais especialistas. Organização da pauta e atividades que serão desenvolvidas no planejamento”* (Psi26).

Sobre a divisão de tarefas na reunião, os avisos a serem comunicados, bem como a escolha do dia e a elaboração do convite, os excertos a seguir expressam: *“Cada especialista se responsabiliza no dia por um tópico a ser trabalhado”* (Psi06); *“[...] listamos os avisos administrativos a serem dados. Bem como o melhor dia a ser realizado o planejamento”* (Psi02); e *“[...] preparação de convites”* (Psi12)

A partir do exposto acima, pode-se afirmar que elaborar uma reunião e participar deste processo envolve diversos elementos como a escolha do dia, os avisos/informes que precisam

ser passados ao corpo docente e a construção da pauta a ser abordada. Estes elementos configuram um indicativo importante de planejamento e a intencionalidade colocada nas ações da equipe de especialistas e direção escolar. Este momento de discussão em grupo pode ser favorecedor no sentido de a(o) psicóloga(o) escolar ter a possibilidade de conquistar espaço de fala na reunião e, desse modo, contribuir com os conteúdos da ciência psicológica, que possam dialogar com o que está sendo vivenciado pelo coletivo educacional, bem como apresentar elementos de sua atuação que possam esclarecer ao coletivo o seu papel na escola.

No que se refere ao ponto 3, como ocorre a reunião, foram reunidas informações acerca do transcorrer da reunião. Os resultados revelaram que a participação das(os) psicólogas(os) escolares se organiza em torno de ações voltadas a temas/assuntos que são escolhidos para cada reunião a partir do cotidiano escolar, bem como das demandas da Secretaria de Educação. A maior parte das respostas expressam as ações de participação (n=53), mas também foi possível identificar a menção aos procedimentos e recursos utilizados (n=24), bem como os temas/assuntos (n=17) que são abordados nesse tipo de reunião.

As respostas das(os) participantes foram organizadas em categorias de ações realizadas durante as reuniões de planejamento pedagógico:

Tabela 3

Categorias de ações realizadas nos planejamentos pedagógicos

Categorias	N
Temas trabalhados a partir da realidade escolar	16
Práticas de organização administrativa	11
Projetos escolares	07
Intervenções voltadas ao fortalecimento coletivo	04
Atividades relacionadas à inclusão escolar	04
Suporte ao trabalho docente	02

Foi possível observar na **Tabela 3**, que dentre as ações mais mencionadas estão as que envolvem os “Temas trabalhados a partir da realidade escolar” (N=16). Ilustram respostas dessa categoria: *“Com sugestões de temas considerando a realidade da escola naquele momento”* (Psi18); *“[...]Participo sugerindo pautas que considerem as necessidades que se apresentam no contexto escolar [...]”* (Psi53); *“[...] apresentação de temáticas que serão compartilhadas com os docentes e desenvolvidas com os alunos [...]”* (Psi54). Tais temas são sugeridos, abordados e trabalhados no planejamento pedagógico pelas(os) psicólogas(os) escolares a partir do cotidiano vivenciado. Desse modo, compreende-se que o conteúdo da reunião advém da realidade escolar, o que pode constituir como elemento fundamental para o desenvolvimento de um trabalho contextualizado que de fato dialogue com as demandas educacionais cotidianas.

A segunda categoria de respostas “Práticas de organização administrativa” (N=11), referiu-se a menções sobre a elaboração de cronograma de atividades e reuniões no calendário escolar, fazer a ata da reunião, sistematizar relatórios, fazer encaminhamentos, acompanhar documentos enviados pela SEDEC e outros órgãos, bem como preparar e expor materiais e resultados. Excertos que ilustram esse conteúdo são: *“Elaboração da Ata em reunião [...]”* (Psi52); *“[...] organização de cronograma para a realização de reuniões; análise e acompanhamento de documentos enviados pela secretaria ou por outros Órgãos [...]”* (Psi54).

No tocante à categoria “Projetos escolares” (N=07), as(os) profissionais mencionaram respostas como: *“[...] na sistematização dos projetos [...]”* (Psi 48); *“[...] projetos em execução da equipe de especialistas.”* (Psi52); *“[...] diálogo sobre o desenvolvimento dos projetos [...]”* (Psi54). Na rede municipal de ensino da capital paraibana, as escolas realizam tanto projetos que são demandados pela própria secretaria de educação como projetos construídos pelo coletivo escolar conforme suas demandas. Desse modo, percebe-se, pelas respostas das(os) participantes, o envolvimento com a realização destes projetos educacionais dentro das unidades de ensino e que o momento do planejamento pedagógico também se constitui como

espaço propício para o alinhamento das estratégias e ações do que pode ou será realizado nos projetos.

Na categoria “Intervenções voltadas ao fortalecimento coletivo” (N=04), as respostas referiram-se a ações voltadas ao bom desenvolvimento de todos que compõem a comunidade escolar, de modo a favorecer o sentimento de pertencimento do grupo como um todo. Esses aspectos podem ser ilustrados pelos seguintes exemplos de respostas: “[...] *intervenções que são necessárias para a aprendizagem e o desenvolvimento de todos que fazem a comunidade escolar.*” (Psi27); “[...] *Também são feitas intervenções psicoeducativas para o fortalecimento/ sentimento de pertencimento da equipe [...]*” (Psi48). Pesquisadoras (es) da Psicologia Escolar brasileira (Andrada, Dugnani, Petroni & Souza, 2019; Marinho-Araujo, 2015; Mezzalira et al. (2019); Souza et al, 2014; Zendron et al., 2013) têm demonstrado a relevância de práticas que tenham como foco a conscientização de papéis das(os) profissionais que compõem o coletivo institucional, e que fortaleçam as relações interpessoais dos grupos dentro da escola.

Na categoria “Atividades relacionadas à inclusão escolar” (N=04), foram mencionadas ações como solicitar atividades adaptadas aos docentes, propor atividades para contribuir no processo de inclusão de estudantes com déficit na aprendizagem, orientar docentes acerca de particularidades dos estudantes, bem como contribuir na organização da rotina pedagógica para estudantes com necessidades específicas a exemplos dos estudantes com deficiência intelectual. Trechos das respostas que ilustram tais aspectos são: “Solicitação de atividades adaptadas” (Psi43); “*Participo com proposições de atividades que contribuam para a inclusão de alunos e melhora de rendimento escolar com alunos com déficit no processo de aprendizagem. [...]* *Também na adequação da rotina pedagógica para alunos que apresentam necessidades específicas como os que tem deficiência intelectual.*” (Psi44); “[...] *orientações aos professores quanto às particularidades e vulnerabilidade do aluno*” (Psi55).

Atuar na desconstrução de preconceitos e rótulos no contexto escolar tem sido uma possibilidade de intervenção ao psicólogo(a) escolar, pelo trabalho que pode ser feito com todos(as) as(os) profissionais que compõem a instituição de ensino. Para isso, é preciso envolver o coletivo da escola, realizar trabalhos que envolvam reflexões e decisões referentes ao processo de ensino e aprendizagem modificando a ênfase geralmente dada à culpabilização unilateral pelo fracasso escolar ou aos processos de exclusão dentro da unidade de ensino (CFP, 2019; Peretta et al., 2014).

A última categoria de agrupamento das respostas dos(as) participantes, “Suporte ao trabalho docente” (N=02), englobou relatos de ações voltadas à melhoria da prática das(os) professoras(es), bem como a garantia de espaço para dialogar com os mesmos durante esse tipo de reunião mensal. Citamos como exemplo, a seguinte resposta: *“Estamos trabalhando sempre na garantia do espaço de fala e de escuta dos professores.”* (Psi33).

O planejamento pedagógico é um momento em que todas(os) as(os) docentes se fazem presentes, e sendo assim, pode se constituir como um espaço mensal em que a(o) psicóloga(o) escolar possa ter estratégias para fomentar espaços de fala e escuta. Em entrevista concedida a Viotto Filho (Viotto Filho, Salomão & Viégas, 2024), Patto defendeu a importância de o coletivo refletir sobre suas práticas escolares, escutar-se e dialogar sobre as questões cotidianas da escola. Em decorrência, o trabalho coletivo é potencializado por meio da palavra, e as práticas possivelmente enrijecidas são postas em movimento, abrindo-se, desse modo, à ação-reflexão-ação, tal como propõe Paulo Freire (2021).

Na categoria “Menções únicas” (N=08), foram agrupadas as respostas que, embora tenham sido unitárias, são igualmente relevantes à análise, como por exemplo as que se referiram a buscar ações conjuntas, trabalhar eventos relacionados à comunidade escolar, repassar as ações da equipe, colocar o ponto de vista sobre um assunto ou apresentar situações que precisam ser analisadas. Algumas das menções foram: *“Uma participação ativa, buscando*

ações conjuntas e trazer sempre a tona do olhar cuidadoso e empático frente ao aluno/comunidade escolar em todas as ações a serem planejadas” (Psi46); “[...] E também para se trabalhar eventos relacionados a comunidade escolar” (Psi56).

Nos trechos acima mencionados, destaca-se a intenção de construir parcerias com outras(os) profissionais da escola e o trabalho com a comunidade escolar. Esses aspectos são de fundamental importância para que a(o) psicóloga(o) escolar consiga construir um trabalho alinhado à uma perspectiva de educação popular forjada pelo diálogo e com a participação ativa das(os) que fazem a realidade da comunidade escolar (Freire, 1967; 2021).

No tocante aos procedimentos/recursos utilizados no planejamento pedagógico, citados nas respostas das(os) profissionais, pôde-se identificar: Dinâmicas (N=09); Acolhida/Acolhimento (N=06); Escuta Institucional (N=03); Vídeos (N=02); Textos (N=02); e Estudo de Caso (N=02).

Além desses, foram mencionados de modo único, os procedimentos/recursos como a utilização de: músicas; observações; vivência; oficina; rodas de conversa; técnicas de relaxamento; e sensibilização de profissionais. Respostas que exemplificam este ponto são: “[...] escolhemos a dinâmica ou mediação propícia ao momento vivenciado na escola [...]” (Psi02); “[...] acolhimento inicial no planejamento [...]” (Psi20); “[...] elegemos abordar, de forma coletiva e intencional, através de músicas, vídeos, dinâmicas, reflexões [...]” (Psi27).

No tocante aos assuntos/temas citados, destacaram-se os seguintes: Processo de escolarização (N=04); Questões comportamentais dos estudantes (N=04); Inclusão (N=04); Questões emocionais dos professores (N=03); e relação professor-aluno (N=02).

Além desses assuntos, também foram citados de modo único: *questões da dinâmica escolar; manejo de conflitos na escola; assuntos pedagógicos; importância da escuta e do cuidar do outro; demandas da SEDEC; dificuldades na aprendizagem dos estudantes; e temas administrativos e pedagógicos.*

Tanto em relação aos procedimentos/recursos quanto aos assuntos/temas que foram mencionados pelas(os) psicólogas(os) escolares participantes, a literatura da psicologia escolar brasileira tem vasta produção a partir de estudos e pesquisas no campo. O levantamento da literatura possibilitou ampliar o conhecimento acerca da diversidade de práticas efetivadas e assuntos trabalhados, a exemplo de questões sobre o desenvolvimento infantil; a educação sexual; o trabalho na perspectiva da educação inclusiva; dialogar sobre as demandas cotidianas; relações; atuação da(o) psicóloga(o) escolar (Andrada et al, 2019; Braz-Aquino & Albuquerque, 2016; Chagas & Pedroza, 2013; Ferreira et al., 2019; Leite et al., 2021; Peretta et al., 2014).

As pesquisas encontradas e discutidas no capítulo II acerca dos procedimentos/recursos foram semelhantes aos mencionados pelas(os) participantes e também outros a exemplo de: rodas de conversa; oficinas, momentos formativos; escutas coletivas e individuais; questionários; observações em sala de aula; observações no cotidiano escolar; roteiros estruturados para anotações; imagens; fotografias; contação e produção de histórias; sínteses de registros reflexivos, entre outros (Braz-Aquino & Albuquerque, 2016; Ferreira et al., 2019; Jesus & Souza, 2018; Leite et al., 2021; Nunes et al., 2019; Santos et al., 2018; Souza et al., 2014; Souza et al., 2015; Zendron et al., 2013). Dessa maneira, percebe-se os diversos modos pelos quais as(os) profissionais de Psicologia Escolar podem construir a efetivação de suas ações junto ao coletivo institucional.

Reunião de Horário Departamental:

Dos 62 participantes, 30 (48,39%) afirmaram participar das reuniões de horário departamental, enquanto 32 (51,61%) não participam. Sobre como participam desse tipo de reunião, 58 profissionais responderam à questão. Observou-se que não há uma presença majoritária das(os) psicólogas(os) escolares neste tipo de reunião. Três (03) psicólogas(os) escolares sinalizaram ter sua participação condicionada à solicitação por parte da supervisão ou

de professores da escola. Já outros três (03) profissionais salientaram estar presentes em reuniões de departamento de apenas alguns segmentos da escola. Estes aspectos podem ser visualizados a partir dos seguintes trechos de respostas: “[...] *horário departamental, geralmente, participo quando solicitado pelo professor ou supervisor, quando necessitam falar sobre um determinado aluno*” (Psi29); “*Participação em reuniões de alguns segmentos, escuta de professores e gestão pedagógica [...]*” (Psi10).

Com isso, lança-se como hipótese que a reunião de horário departamental possa ainda ser compreendida como uma atividade mais atrelada ao fazer da(o) pedagoga(o), por ser um momento mais próximo aos docentes. Contudo, entende-se esse momento importante para estreitar as relações entre psicóloga(o) escolar e os demais profissionais que estejam presentes nesse momento a exemplo das(os) docentes e também as(os) pedagogas(os), no sentido de ampliar o diálogo, a análise das questões e construção de estratégias e propostas de intervenção relativas ao processo educacional. As análises das respostas também indicaram outras ações organizadas nas categorias exibidas a seguir:

Tabela 4

Categorias de ações realizadas no horário departamental

Categorias	N
Escuta e diálogo com docentes	18
Orientar, propor e planejar ações e estratégias	16
Ações de acompanhamento ao processo de ensino e aprendizagem	09
Discutir estratégias direcionadas a alunos específicos	06
Espaço para reflexões	02
Dar suporte aos docentes em questões emocionais e de saúde mental dos estudantes	02
Atividades direcionadas às relações e trabalho em grupo	02

As respostas direcionaram-se principalmente em relação à “Escuta e diálogo com docentes” (N=18) e a “Orientar, propor e planejar ações e estratégias” (N=16). A primeira categoria abrange relatos sobre acolher e escutar as demandas docentes em relação às dificuldades dos professores em seu trabalho e com alguns alunos em relação a comportamento e aprendizagem, e conhecer o trabalho docente. Como exemplos, podem ser citados: *“Escuta de demandas específicas dos professores (relacionadas às turmas, a estudantes específicos e ao componente curricular); diálogo com os professores sobre tais demandas [...]”* (Psi01); *“Ampliar a minha escuta psicológica, a partir das falas das professoras(es) [...]”* (Psi14); *“Acolho as demandas trazidas pelas professoras”* (Psi20); e *“[...] ouvindo as dificuldades e desafios dos professores na sua atuação”* (Psi61).

A segunda categoria mencionada reúne respostas sobre oferecer apoio aos docentes, pensando estratégias conjuntas no enfrentamento às dificuldades de aprendizagem ou de comportamento de estudantes específicos, bem como orientar e propor atividades de acordo com o perfil da turma ou determinados alunos. São trechos representativos dessa categoria: *“[...] propor atividades a partir do perfil da turma/de alunos específicos”* (Psi16); *“Em conjunto pensamos em estratégias para auxiliá-los e melhorar o rendimento e participação do aluno no espaço escolar.”* (Psi36); *“[...] definição de estratégias para enfrentamento das dificuldades de aprendizagem”* (Psi37); e *“[...] fazer sugestões e planejar ações que facilitem o processo em sala de aula.”* (Psi53).

Percebe-se a menção recorrente aos desafios das(os) docentes em relação a dificuldades de aprendizagem e comportamentais das(os) estudantes, e a busca conjunta em construir estratégias que possam dirimir tais demandas. Diante do exposto nas duas categorias, compreende-se esse espaço de horário departamental como um momento que pode ser utilizado pela(o) psicóloga(o) escolar para, a partir dessa escuta à(o) professora(or) ampliar sua análise sobre as queixas escolares, e nessa aproximação poder estabelecer parceria com o(a) docente

elaborando intervenções colaborativas que possam ser efetivadas nas salas de aula (Oliveira, 2018).

Para além disso, a escuta à(o) docente possibilita que a(o) psicóloga(o) compreenda a especificidade e historicidade das demandas ou queixas, possibilitando que haja uma circulação do discurso, inicialmente dentro da escola e com os profissionais dela, como propõe Neves (2011) em seu modelo de intervenção “Procedimentos de Avaliação das Queixas Escolares e Níveis de Intervenção” (PAIQUE). Indica-se, também, a relevância da atuação da(o) psicóloga(o), quando colabora para que a(o) professora(or) amplie e recupere sua compreensão acerca do potencial de seu trabalho junto aos discentes, quando engloba os diversos fatores que contribuem para que o processo de ensino e aprendizagem se materialize de modo eficaz e mobilize novas formas de ensinar e aprender com o coletivo estudantil.

Outro aspecto a ser pontuado sobre as dificuldades de aprendizagem ou de comportamento dos estudantes que são relatadas pelas(os) professoras(es), é a necessidade de a(o) psicóloga(o), no cotidiano escolar, perceber que essa queixa focada na(o) aluna(o) também comunica sobre questões subjetivas da(o) docente que se queixa (Jager & Patias, 2020). Essas mesmas autoras discutem que um(a) estudante que não aprende sinaliza que há um(a) professor(a) que falhou na sua tarefa de ensinar, gerando uma frustração em relação ao ideal docente. Desse modo, a queixa docente expressa a possível falta de conhecimento em relação aos fatores que influenciam no fracasso escolar, a exemplo das questões sociais, culturais, históricas, familiares e políticas, bem como a subjetividade docente e a identidade profissional em crise.

No tocante à categoria “Ações de acompanhamento ao processo de ensino e aprendizagem” (N=09), foram mencionadas: as observações feitas das atividades docentes; o aprofundamento das observações em sala de aula; comunicar aos docentes sobre as intervenções realizadas pela(o) psicóloga(o) e também pela equipe multiprofissional; levantar demandas; a

construção e orientação de projetos escolares; acompanhar avanços do processo de ensino e aprendizagem e o desempenho de alunos. Os trechos a seguir podem ilustrar os aspectos citados: “[...] *devolutiva de ações feitas pela psicologia e equipe de especialistas [...]*” (Psi01); “[...] *levantamento de demandas para a psicologia Escolar [...]*” (Psi10); “[...] *orientação em projetos sobre trabalho infantil, bullying etc.*” (Psi40); “[...] *observação das atividades desenvolvidas pelos docentes no contexto escolar [...]*.” (Psi26); “[...] *acompanhar os avanços do processo de ensino e aprendizagem, identificar as fragilidades nesse processo [...]*” (Psi48).

Já na categoria “Discutir estratégias direcionadas a alunos específicos” (N=06), reuniram-se respostas sobre a discussão e análise de casos de alunos pensando estratégias que atendam às necessidades dos mesmos. São exemplos de respostas: “[...] *discutimos algumas estratégias empregadas para atender as necessidades de determinados alunos [...]*” (Psi13); “[...] *discussão dos casos dos alunos [...]*” (Psi48); e “[...] *apresentar e discutir com os docentes sobre casos em acompanhamento [...]*” (Psi62).

As três últimas categorias “Espaço para reflexões” (N=02); “Dar suporte aos docentes em questões emocionais e de saúde mental dos estudantes” (N=02); e “Atividades direcionadas às relações e trabalho em grupo” (N=02), foram compostas por duas menções cada uma. Além disso, houve uma resposta com menção única relatando uma atuação no horário departamental voltada à *contribuição com o olhar para educação inclusiva*. Pontua-se, que mesmo tendo uma menor adesão das(os) psicólogas(os) escolares a esse tipo de reunião, em comparação às outras reuniões aqui discutidas, quando essa(e) profissional participa deste momento, ela(e) pode ampliar o arcabouço de informações acerca do processo de ensino e aprendizagem, as relações professor-aluno, o conhecimento sobre o planejamento e atividades docentes, realizar orientações, promover espaços de reflexão com docentes e com demais grupos, orientar e construir projetos e aprofundar seus conhecimentos sobre o contexto escolar e os seus atores. Tais intervenções alinham-se ao que M. Helena Novaes (1970) já defendia sobre os resultados

positivos da atuação de psicólogas(os) junto às(aos) professoras(es), norteadas pela Perspectiva Preventiva no campo da Psicologia Escolar, trabalhando com grupos sobre as questões que os pressionam no dia a dia escolar. Dessa maneira, abre-se a oportunidade da(o) psicólogo(a) escolar estabelecer parcerias e também poder esclarecer seu papel no espaço escolar por meio das intervenções anteriormente citadas.

Ainda sobre a questão de como participam do horário de departamento, foi perguntado aos(às) psicólogos(as) escolares *se esta reunião acontece durante todo ano letivo e em qual período ocorre*. Do total de participantes (n=62), 57 (91,94%) respondeu que a reunião ocorre durante todo ano letivo, e cinco responderam que não ocorre o ano todo. Dentre estes cinco psicólogos(as) escolares, três descreveram como é a periodicidade das reuniões. Os motivos elencados são: devido ao sistema híbrido de funcionamento, os docentes se revezam em atividades presenciais e remotas, o que dificulta a realização das reuniões. Deste modo, é preciso que agendem uma data para esta reunião acontecer. Já outro profissional afirma participar quando é solicitada ou quando sente a necessidade de planejar algo com os docentes. Por último, é pontuado na resposta a frequência quinzenal dos departamentos, que também são organizados por ano, e afirmou perceber resistência por parte das(os) professoras(es) na realização desta atividade, mesmo ela sendo obrigatória a todas(os) docentes da rede municipal de ensino da capital paraibana.

Reunião de Conselho de Classe:

Com relação ao Conselho de Classe, 50 psicólogas(os) escolares afirmaram participar deste tipo de reunião, enquanto 12 disseram não participar. Sobre como descreveram sua participação na reunião do conselho de classe, dos 50 profissionais que afirmaram participar desse momento coletivo, dois (02) profissionais não explicaram como ocorre sua participação e cinco (05) tiveram respostas que não responderam à pergunta realizada.

A partir da descrição de como atuam neste tipo de reunião, as(os) profissionais de Psicologia Escolar afirmaram realizar este tipo de reunião com a equipe de especialistas, diretores e professores.

As análises das respostas permitiram organizar as seguintes categorias:

Tabela 5

Categorias de ações realizadas no Conselho de Classe

Categorias	N
Análise de casos específicos	22
Planejar e organizar a reunião previamente	18
Intervenções propostas ou efetivadas	14
Escuta e registro de informações	13
Elaboração de documentos	05

A categoria “Análise de casos específicos” (N=22) abrangeu conteúdos relativos à análise detalhada da situação escolar de cada estudante durante a reunião, seja no tocante a situações de aprendizagem, questões emocionais ou de comportamento. Alguns excertos que ilustram os aspectos apresentados são: “[...]pontuando e refletindo com os professores, as situações específicas de cada aluno e do quanto tem de cada setor da escola naquela situação.” (Psi27); “O conselho de classe o professor vai citando aluno por aluno aprendizagem e comportamento [...]” (Psi41); e “[...]visão global sobre o aluno de acordo com cada série e as dificuldades apresentadas por eles individualmente não apenas no aspecto da aprendizagem em si, mas sobre seu comportamento e como isto vem impactando em seu desenvolvimento integral como ser humano.” (Psi46).

Destaca-se aqui a referência acima por parte da(o) profissional quando leva o coletivo a refletir sobre o papel e a responsabilidade de cada um dentro da situação apresentada, de modo que isso descentraliza a queixa na figura do aluno, implicando o coletivo escolar e levando-o a pensar sobre suas práticas cotidianas e os desdobramentos delas. Além disso, pontua-se também a fala de (Psi46) ao afirmar sobre uma análise integral do desenvolvimento do estudante e a importância desse tipo de posicionamento no espaço escolar para que os demais profissionais possam ampliar seu modo de avaliar ou analisar os casos de estudantes em suas especificidades, o que se alinha a uma perspectiva Crítica em Psicologia Escolar que defende a problematização das dificuldades encontradas no cotidiano escolar e a relação das mesmas com o contexto sócio-histórico, político e econômico que as subjazem (Sant’Ana & Lombardi, 2020).

Na categoria “Planejar e organizar a reunião previamente” (N=18), as(os) participantes mencionaram elaborar e utilizar instrumentos que contribuem na sistematização das discussões e na organização prévia dos assuntos que precisam ser discutidos na reunião com as(os) docentes. Estes aspectos podem ser observados nos seguintes trechos de respostas: *“Colaboração para elaborar/ organizar material que será usado (ex: planilhas); discussão de casos específicos e situações que deverão ser levantados durante o conselho de classe; discussão prévia com a equipe de especialistas sobre decisões que deverão ser tomadas no conselho.”* (Psi01); *“Elaboração em conjunto com a equipe de instrumentos para subsidiar as reuniões do Conselho de Classe para serem enviados previamente.”* (Psi10); e *“De forma antecipada e intencional, a equipe de especialistas planeja coletivamente, material formativo sobre Conselho de Classe[...].”* (Psi27). Nessas falas, ficam evidentes as estratégias de sistematização do trabalho no espaço escolar, elemento importante para o planejamento e organização necessários para efetivar as intervenções durante a reunião do Conselho de Classe de modo organizado e que auxilie as(os) profissionais na operacionalização de seu trabalho.

A categoria “Intervenções propostas ou efetivadas” (N=14) reuniu respostas que abarcaram as intervenções sugeridas pelas(os) profissionais aos(às) docentes ou implementadas por elas(es) com base nas análises realizadas durante os conselhos, incluindo o acompanhamento e sugestões de estratégias que possam dirimir as questões apresentadas na reunião. Para ilustrar o conteúdo descrito, são apresentados os seguintes exemplos: “[...]faço as devidas intervenções quando surgem as falas de concepções deterministas do sujeito” (Psi13); “Acompanhamento dos alunos que estão em situação de risco” (Psi21); “Participo dando opiniões sobre, as dificuldades que um aluno ou mais apresenta na aprendizagem, e o que se pode fazer para sana-las, sobre como está sendo atuação do professor e dos responsáveis, como as estratégias estão sendo bem aproveitadas e executadas ou se há necessidade de mudança” (Psi23).

Já a categoria “Escuta e registro de informações” (N=13) abarcou a escuta realizada aos docentes, o registro das informações repassadas, bem como a contribuição da(o) profissional com as informações advindas da sistematização de seu trabalho para colaborar com a discussão na reunião. Algumas das respostas representativas são: “Escuto e anoto tudo que os professores tratam em relação aos alunos.” (Psi13); “Faço a escuta da demanda para identificar os casos dos alunos com desempenho escolar satisfatório e dos que apresentam de dificuldade de aprendizagem [...]” (Psi48); e “[...]a escuta dos professores sobre cada caso e suas especificidades.” (Psi53)

Na categoria “Elaboração de documentos”, houve respostas que mencionaram a construção de documentos como pareceres, ata da reunião e encaminhamentos relativos ao acompanhamento aos estudantes. Os trechos que demonstram os aspectos citados são: “Realizo pareceres sobre alunos quando solicitado.” (Psi11); “Pauta e pareceres sobre as questões de aprendizagem e desenvolvimento das crianças ou desempenho de profissionais da escola (habilidades e perfil para desenvolver determinadas funções).” (Psi12); “[...] as vezes elaboro

a ata [...]” (Psi40); e “[...]encaminhamento para serviços da saúde, proteção e defesa (casos de violação) [...]” (Psi48). Compreende-se, neste trabalho, que este espaço coletivo do conselho de classe tem como alvo principal a análise e discussão de aspectos que compõem as atividades do processo de ensino e aprendizagem, e de que maneira estes elementos estão contribuindo de modo efetivo ou não no desenvolvimento dos estudantes. Nessa linha de raciocínio, reafirma-se nessa pesquisa que a avaliação deste processo seja feita de modo ampliado, colocando em pauta junto com o coletivo escolar as possíveis questões que levaram a determinado cenário, a exemplo das relações professor-aluno, aluno-aluno, família-escola, aluno-funcionários, dentre outros aspectos.

Tal discussão é levantada, por ter sido observado em parte das respostas acima, o foco nas dificuldades de aprendizagem, problemas comportamentais ou emocionais dos estudantes, como anteriormente citado. Apesar disso, também foi possível destacar respostas de participantes, que demonstraram indicativos de ampliação da análise das questões escolares, bem como trechos que ilustram uma prática voltada ao acompanhamento do desenvolvimento integral dos estudantes, com olhar voltado ao sucesso e em contraponto a concepções deterministas de sujeito (Psi13; Psi46). Além disso, foi pontuado a implicação dos docentes e demais setores da escola na resolutividade das questões discutidas coletivamente (Psi23; Psi27). Exemplos, nesse sentido, são: *"Pensamos qual a melhor forma de ser abordados o desenvolvimento do ano com os professores a fim deles focarem mais nos avanços do que nas dificuldades” (Psi02); “No momento minha participação tem sido provocar mais a gestão e equipe de especialistas a refletirem sobre a dinâmica dessas reuniões, que não se limitam em um aluno ser aprovado ou retido, mas num espaço de acompanhamento do processo de aprendizagem dos estudantes” (Psi14).*

Reunião de Pais e Mestres:

Em relação à participação na reunião de Pais e Mestres, 59 psicólogas(os) escolares afirmaram participar deste momento escolar, enquanto 03 disseram não participar. Dentre as(os) que afirmaram participar, 57 profissionais descreveram sua forma de participar nesse tipo de reunião. As análises das respostas indicaram as categorias apresentadas a seguir na **Tabela 6**.

Tabela 6

Categorias de ações realizadas nas Reuniões de Pais/Responsáveis e Mestres

Categorias	N
Elaborar e Organizar a reunião	32
Escolher e Sugerir de Temas	23
Orientar os pais/responsáveis	21
Dialogar sobre desenvolvimento do processo educacional	21
Estratégias para acolher e recepcionar	12

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Como pode ser observado na **Tabela 6** acima, a categoria com mais menções foi “Elaborar e Organizar a reunião” (N=32), em que se observou a explicação de como ocorre o planejamento prévio da reunião em conjunto com a direção escolar, a equipe de especialistas e docentes para definir o assunto a ser levado para a reunião com os pais, bem como ações mais voltadas à organização e logística do momento, a exemplo de elaborar pauta, ata, cronograma, convites/comunicados e divisão de tarefas. Alguns trechos de respostas sobre isso são: *“Levantamento dos pontos que serão discutidos na reunião e discussão desses pontos com a equipe de especialistas, gestão e professores; construção da pauta; divisão de tarefas; elaboração de comunicado/convite da reunião; postagem dos comunicados/convites nos*

grupos de whatsapp.” (Psi01); *“Discutimos com a direção os pontos principais a serem tratados com os pais. Elaboramos as pautas das reuniões.”* (Psi06); *“[...] organização da lista de presença”* (Psi33); *“[...] organização da logística da reunião, produção de material”* (Psi45); e *“Organização de cronograma [...]”* (Psi54).

A categoria “Escolher e Sugerir Temas” (N=23) apresentou respostas referentes à sugestão de assuntos relevantes para as demandas escolares a exemplo de comportamento, bullying, afetividade, questões emocionais, relação família e escola, adaptação escolar, prevenção ao abuso sexual, violação de direitos, entre outros. São indicados a seguir, trechos de respostas que exemplificam tais conteúdos: *“Costumo indicar pontos a serem acrescentados na reunião: adaptação escolar, como auxiliar a criança no desenvolvimento das atividades, locais para encaminhamento, importância da afetividade e não violência [...] costumamos realizar reuniões com foco na prevenção ao abuso sexual infantil, no mês de maio [...].”* (Psi20); *“[...] temáticas determinadas, como relação família x escola; violação de direitos; frequência escolar, entre outros”* (Psi26); e *“[...] sugestão de pontos que precisam ser discutidos [...].”* (Psi28).

Tanto nesse tipo de reunião escolar como em outras anteriormente discutidas, foi possível perceber a participação ativa das(os) psicólogas(os) junto à equipe de especialistas, direção escolar e professoras(es) no tocante ao processo de planejamento das reuniões, a deliberação do que será abordado, discutido coletivamente, a organização da pauta, do que será necessário de abordar. Além disso, a diversidade de temáticas a serem abordadas nesse momento com os familiares/responsáveis pelas(os) estudantes é imensa e isso sugere a potencialidade que esse encontro pode ter, quando bem preparado, discutido e planejado pela(o) psicóloga(o) junto com o coletivo institucional.

A terceira e quarta categorias “Orientar os pais/responsáveis” (N=21) e “Dialogar sobre desenvolvimento do processo educacional” (N=21) tiveram mesma quantidade de menções. A

primeira englobou relatos sobre falas da(o) psicóloga(o) direcionadas à orientação aos pais/responsáveis sobre a importância do acompanhamento familiar na vida escolar das(os) estudantes e o espaço de escuta às inquietações destes. Esses aspectos são ilustrados nos trechos de respostas a seguir: *“Geralmente oriento sobre como os responsáveis podem colaborar na vida escolar dos alunos.”* (Psi18); *“Sempre buscando dar o direito de voz aos familiares para que possam ter um espaço de fala sobre suas inquietações e dúvidas [...]”* (Psi46); e *“Faço intervenções psicoeducativas sobre a importância da família no acompanhamento da vida escolar [...]”* (Psi48).

No tocante à categoria “Dialogar sobre desenvolvimento do processo educacional”, identificou-se intervenções com foco no retorno aos pais sobre o desempenho escolar e sugestões de apoio à aprendizagem. Exemplos de trechos que representam esse conteúdo são: *“[...] entrega de Boletim Escolar”* (Psi07); *“[...] devolutiva sobre desempenho bimestral das crianças [...]”* (Psi12); *“Tenho incentivado a realização de reuniões por turma no fim do semestre para retorno aos familiares do desenvolvimento das crianças e ao final do ano como plantão pedagógico. O plantão ainda não foi aceito pela escola.”* (Psi20); e *“Organizo reflexões sobre a aprendizagem, orientação de estudo [...]”* (Psi40).

A orientação aos pais/responsáveis e o diálogo em relação ao processo educacional de seus filhos nos direciona a refletir sobre como as(os) profissionais (psicólogas(os), diretoras(es), demais especialistas, docentes e funcionários(as) da escola) que, a partir de suas concepções e práticas fazem as escolas, pensam e constroem a relação entre escola e família classicamente discutida no campo da Psicologia Escolar. Reforçar a importância da participação familiar na vida escolar de suas(seus) filhas(os) é sim de grande relevância ao longo do trabalho escolar desenvolvido, bem como o diálogo acerca de como o desenvolvimento educacional está ocorrendo. Contudo, acredita-se também na reflexão sobre como essa comunicação

reivindicatória de acompanhamento escolar está acontecendo e as expectativas que esse chamamento resguarda.

Pesquisas têm demonstrado que a participação da família na escola ainda se constitui enquanto desafio aos profissionais da educação. Contudo, não significa que não estejam sendo efetivadas intervenções que melhorem essa relação e participação (Albuquerque, 2017; Albuquerque & Braz Aquino, 2018; Silva, 2022).

Silva (2022) reforça que:

[...] a participação das famílias nesses espaços envolve a necessidade da escola conhecer a família e o estudante para além do desempenho escolar e comportamental, ou seja, para participar se faz necessário se relacionar conhecendo o sentido da escola e a expectativa dos familiares para a trajetória escolar e de desenvolvimento dos filhos, assim uma identificação entre os projetos da escola e a família se formariam em função do objetivo comum que têm, que é a criança (p.88).

Como no trecho de resposta de (Psi46) anteriormente referido, o papel da Psicologia nesses espaços com as famílias é apoiar e mediar espaços de escuta e fala. Desse modo, as questões são interpretadas coletivamente e as estratégias de resolutividade também são compartilhadas, sem recair na busca por culpados em um processo que é de comum interesse entre familiares e escola: a aprendizagem e o desenvolvimento do(a) estudante (Guzzo et al., 2018; Silva, 2022).

A última categoria identificada nas respostas foi referente a “Estratégias para acolher e recepcionar” (N=12) pais/responsáveis pelas(os) estudantes. Aqui as(os) participantes descrevem seu envolvimento em momentos de recepção aos pais e a realização de dinâmicas com o intuito de acolhê-los. Para além da menção às dinâmicas, observou-se que não houve exemplificação de como seria o momento de acolhida, como os exemplos seguintes

demonstram: “*E começamos com uma acolhida [...]*” (Psi03); “*Geralmente faço a abertura com dinâmica.*” (Psi30); e “*[...]dinâmicas de boas vindas [...]*” (Psi33).

Para além das categorias anteriormente discutidas, pode-se destacar respostas que demonstraram uma articulação do trabalho desenvolvido nesta reunião com as outras práticas profissionais da(o) psicóloga(o) no seu dia a dia de trabalho, com outras reuniões da escola, bem como a criação de outros momentos coletivos ou de novos formatos de realizar a reunião com pais/familiares dos estudantes. Os seguintes trechos de respostas ilustram esses aspectos: “*A partir do que eu percebo com a escuta psicológica institucional, discuto com a gestão e equipe de especialistas sobre questões a serem compartilhadas com os responsáveis pelos estudantes, isso é levado também para os educadores nas reuniões de planejamento, e contribuo com alguma ação que pode ser realizada durante as reuniões de pais e mestres*” (Psi14); e “*[...] As reuniões às vezes se dão no formato de plantão pedagógico. Nesses momentos visito as turmas e também estabeleço diálogo com as famílias. Outro formato é reunião por ano/série de acordo com as necessidades que as turmas apresentam.*” (Psi53).

Percebe-se, portanto, que a presença cotidiana da(o) psicóloga(o) na escola e sua efetiva participação nos processos educacionais possibilitam a construção de um trabalho dialogado e que perpassa por todos os níveis de atuação que lhe são possíveis, desde a escuta institucional diária envolvendo estudantes, docentes, funcionários, equipe de especialistas, direção, familiares, passando pelas reuniões e a construção de parcerias com outros profissionais e órgãos externos à escola.

São múltiplas e diversas as ações pelas quais as(os) profissionais participantes mencionaram sobre como contribuem na elaboração e efetivação de cada tipo de reunião investigado nesse trabalho. Avalia-se que maior parte das intervenções encontradas se alinham com as práticas tanto tradicionais quanto emergentes em Psicologia Escolar (Martínez, 2010). Tal constatação também conduz à reflexão sobre os desafios que esses profissionais enfrentam

em seus contextos de trabalho para conseguir realizar suas propostas e planejamentos de ações, o que em certo sentido depende sim de sua práxis profissional, mas, por outro lado, não fica apenas em suas mãos, já que é um(a) componente da equipe com a tarefa, que é ou precisa ser compartilhada coletivamente.

Com intuito de aprofundar as análises e reflexões sobre a atuação de psicólogas(os) escolares nas reuniões institucionais pedagógicas já apresentadas anteriormente, a seguir apresentam-se os resultados e discussões das análises das observações participantes realizadas na segunda etapa da pesquisa junto a duas psicólogas escolares da rede municipal de ensino de João Pessoa-PB.

5.2 Resultados e Discussões das Observações Participantes

Nessa seção, serão apresentados os resultados, análises e discussões das observações participantes realizadas nas duas instituições de ensino (E1 e E2) junto às profissionais de Psicologia Escolar (P.E.1 e P.E.2) já mencionadas. Importante retomar que o objeto foco das análises dos diários de campo (DC) foi a participação das psicólogas nas reuniões escolares, que estão previstas no calendário do ano letivo: planejamento pedagógico, reunião de pais e mestres, horário departamental e conselho de classe. Como anteriormente mencionado, as análises terão como base os conteúdos registrados em Diários de Campo de onde foram selecionados os Cenários, bem como trechos ilustrativos da participação das profissionais de psicologia escolar acompanhadas, para discussão à luz da literatura da área.

O diário de campo é composto por três tópicos: O que foi planejado?; Onde, o que e como ocorreu?; e Reflexões da pesquisadora. Esta organização foi feita com fins didáticos de organização da pesquisadora no momento de acompanhamento das atividades e para facilitar os registros de informações durante as atividades. Compreende-se que as referidas partes do diário de campo estão relacionadas devido à dinâmica própria da escola. Nesse sentido, para as

análises e discussões das observações participantes, optou-se por eleger o que denominaremos de ‘cenário(s)’ por tipo de reunião, em que a participação da profissional junto ao coletivo se destaca e dialoga com o objeto de estudo desta tese anteriormente anunciado.

Para melhor compreensão do leitor sobre o que cada parte (O que foi planejado; Onde, o que e como ocorreu; e Reflexões da pesquisadora) do Diário de Campo abarcou, será feita uma breve explicação a seguir.

1 - O que foi planejado?

Neste tópico, a pesquisadora registrou em qual(ais) momentos estaria presente para observação, esclarecendo a reunião que seria acompanhada (planejamento pedagógico, reunião de conselho de classe, reunião de pais e mestres ou reunião de horário departamental), bem como o dia e horário dela. Além disso, foi registrado com quais turmas ou segmentos de ensino a reunião acompanhada ocorreu e em alguns casos da sequência de desenvolvimento dos momentos das reuniões.

2 – Onde, o que e como ocorreu?

Neste tópico, dos Diários de Campo, foram registrados detalhes acerca do espaço físico em que a reunião ocorreu (*Espaço físico da reunião (local, disposição de mobiliário e de participantes, materiais utilizados)*), mas também o desenvolvimento completo dela, a partir da pauta planejada pela equipe escolar, os instrumentos, as demandas abordadas e os elementos sobre a participação da psicóloga escolar durante a reunião (*Realização da reunião (construção da pauta, instrumentos, demandas/situações, participantes – Sobre P.E.: interação com profissionais, parcerias, tempo de fala, referencial teórico/técnico, assunto abordado, objetivo, deliberações)*).

3 – Reflexões da Pesquisadora

Neste espaço, foram registradas as reflexões da pesquisadora, os elementos que considerou relevantes para serem discutidos e analisados a partir do marco teórico desta tese,

as estratégias utilizadas pelas profissionais, os elementos constitutivos da dinâmica relacional da instituição e que de algum modo se conectam com a forma com que a profissional se conduz neste espaço, suas possibilidades de intervenções ou momentos de recuo necessários na construção do trabalho coletivo.

Desse modo, a seguir serão apresentadas as análises e discussões das observações participantes, divididas por tipo de reunião escolar: planejamento pedagógico, reunião de pais e mestres, conselho de classe e horário departamental. Na apresentação dos resultados e discussões, optou-se por apresentar alguns dos trechos de Cenários e/ou trechos de falas e momentos extraídos dos registros de Diários de Campo (DC) durante as reuniões acompanhadas nas duas instituições de ensino (E1 e E2).

5.2.1 Reunião de Planejamento Pedagógico

Esta reunião ocorre mensalmente na unidade de ensino e tem como objetivo maior a organização do trabalho pedagógico para os meses do ano letivo. Participam desta reunião a equipe multiprofissional ou de especialistas, docentes, professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e direção escolar. Na E2, as cuidadoras participaram da primeira reunião de planejamento pedagógico do ano, mas não ficaram em todo o momento, apenas inicialmente para serem apresentadas ao corpo docente da escola.

O planejamento pedagógico do início do ano letivo geralmente ocorre em mais de um dia nas Unidades de Ensino. No ano de 2024, as reuniões ocorreram em uma terça-feira nos turnos manhã e tarde, quarta-feira manhã e tarde. Os demais planejamentos pedagógicos do ano são realizados no início de cada mês, podendo ser realizados em um sábado ou ao final do expediente escolar no turno da noite a depender da rotina da instituição de ensino.

Organização dos ambientes e materiais utilizados:

Nas reuniões da Escola 1 (E1), percebeu-se a preocupação em organizar as cadeiras em formato de ‘U’ ou de modo que favorecesse a interação dos participantes nas reuniões e a atenção com relação ao que estava sendo conduzido na pauta. O primeiro planejamento do ano letivo foi realizado em uma sala de aula de outra escola (**Figura E1 no Apêndice E**) no mesmo bairro, devido à reforma da E1. A referida sala estava decorada com um painel em toda parede que tinha escrito ‘você é importante’ e um acróstico da palavra ‘importante’ (incomparável, magnífico(a), protagonista, otimista, responsável, tolerante, artista, notável, talentoso(a), empático(a)). A segunda reunião de planejamento pedagógico de E1 já foi realizada na escola em uma sala de aula (**Figura E2 no Apêndice E**). Como a E1 estava em reforma, nos meses subsequentes, as reuniões concentraram-se na Sala *Google*, que estava parcialmente pronta e conseguia acomodar as(os) profissionais de modo mais confortável, apesar de estar ainda servindo de local para armazenar boa parte dos instrumentais da banda marcial e outros materiais da escola, como pode ser visto nas **Figura E3 e E4 no Apêndice E**.

Além disso, nas reuniões de planejamento pedagógico da E1, foram utilizados pela equipe multiprofissional ou de especialistas os seguintes recursos e materiais: mensagem com chocolate, projetor de *slides*, caixa de som, vídeos, textos e *notebook*.

Na Escola 2 (E2), o planejamento pedagógico do início do ano foi realizado na sala *Google* (**Figura E5 do Apêndice E**) da Unidade de Ensino. Esta sala possui quadro, caixa de som grande, *SmartTV*, mesas redondas e cadeiras coloridas. Apesar dos recursos audiovisuais disponíveis, eles não foram utilizados e a disposição das mesas e cadeiras também não foram alteradas. Os materiais utilizados e distribuídos na primeira reunião de planejamento do ano foram: a pauta da reunião impressa, a lista de estudantes público-alvo do AEE com suas(seus) respectivas(os) cuidadoras(es) e o cronograma das reuniões de planejamento pedagógico de

todo ano letivo de 2024. O material utilizado na reunião seguinte foi a pauta do planejamento impressa.

Foi possível perceber o planejamento prévio da equipe da E1 para cada momento e a responsabilidade de cada profissional na condução dos pontos de pauta abordados. Além disso, menciona-se a importância da intencionalidade dos materiais escolhidos e apresentados para a condução das reuniões e consequente reflexão coletiva.

Durante as reuniões na E2, foi percebida a ausência de uma definição de quem conduziria cada momento, como e por quem seria feito, bem como não houve um fechamento da reunião, pois as(os) participantes começaram a se levantar e conduziram-se ao momento do lanche. Outro aspecto importante é que a direção da escola era nova e a P.E.2 comentou com a pesquisadora, que a equipe estava em transição, por ainda estar conhecendo o modo de trabalho da direção da escola. Compreende-se que, para uma equipe funcionar bem, precisa existir alinhamento do trabalho, por meio de um planejamento prévio do que e como será abordado cada assunto, e qual a contribuição de cada profissional na condução da reunião.

No entanto, a escola enquanto espaço social é permeada por sistemas relacionais e a esse respeito, Martínez (2010) pontua que

os sistemas de relações que se dão entre os membros da instituição, os estilos de gestão, os valores, as normas e o clima emocional constituem apenas alguns exemplos de importantes fatores que influem direta ou indiretamente, não apenas nos modos de agir dos integrantes do coletivo escolar, mas também nos seus estados emocionais, na sua satisfação com a instituição e no seu compromisso e motivação com as atividades que realizam (p. 9).

Na esteira dessa discussão, a negociação de intencionalidades na construção de um momento coletivo pode ser permeada de tensionamentos relacionais e institucionais e é tarefa endereçada a diversos atores(as), dos quais a(o) psicóloga(o) faz parte, e sendo assim, precisa

estar ciente das possibilidades que pode alcançar nessa organização coletiva, mas principalmente reconhecer seus limites com a ciência de ter feito sua parte nessa conciliação do grupo no planejamento de uma reunião.

Participação das Psicólogas durante as reuniões:

A partir da apreensão e análise do material registrado nos Diários de Campo (DC), foi possível perceber que as profissionais de Psicologia Escolar acompanhadas pela pesquisadora demarcaram sua participação de formas diversas no decurso dos planejamentos pedagógicos observados.

Dentre os cenários que caracterizaram uma atuação participativa de P.E.1 em reuniões de planejamento pedagógico, pode-se citar: “acolhimento ao corpo docente” (DC01); “relação entre afeto e cognição” (DC01); “sugestões docentes” (DC01); “discussão e atualização do PPP da escola” (DC01); “reflexão sobre educação brasileira” (DC02); “reunião online e reflexão sobre relações com Ensino Fundamental I e II” (DC06); “instituto na comunidade” (DC02); “apresentação de propostas vinculadas ao PPP e Plano de Ação da Escola” (DC03); “parceria entre professor e psicóloga escolar” (DC07); “ação docente a partir da orientação de P.E.1”.

Destacam-se cenários de participação de P.E.1 no início das reuniões de planejamento pedagógico, no tocante ao acolhimento ao corpo docente e apresentação de temáticas/assuntos que suscitaram reflexões e discussões sobre os temas que foram abordados durante as reuniões, como exemplificado nos trechos a seguir.

Exemplos ilustrativos dos aspectos acima mencionados foram:

P.E.1 produziu um vídeo com música, fotos e trechos de vídeos de momentos na escola do ano letivo anterior. O vídeo foi mostrado para a acolhida aos profissionais. Em seguida P.E.1 fez um resgate do ano anterior, de tudo que foi vivenciado pelo coletivo, o quanto que foi construído. Este momento durou mais ou menos 10 minutos e foi

conduzido em parceria com a supervisora escolar (DC01 – cenário “acolhimento ao corpo docente”);

Com *Slides* P.E.1 apresentou um material sobre a relação entre o que se tem na realidade, qual (ais) a(s) finalidade(s) na educação e o plano de ação que a escola vai propor. Em seguida ela explicou sobre a relação entre afeto e cognição e sua importância no processo educativo. Apresentou esquema fundamentado em livro de José Pacheco. Trouxe exemplos de como essa relação se dá no cotidiano de aprendizagem dos estudantes (DC01 – cenário “relação entre afeto e cognição”).

As escolhas da referida profissional em termos de conteúdo, o modo como este foi apresentado por meio de recursos audiovisuais, e a conexão com a organização temática do que foi abordado nas reuniões fizeram a diferença na forma como isso foi recebido pelo coletivo de profissionais, no engajamento ou não nas discussões, na atribuição de sentidos e significados que podem acontecer nestes momentos. Além disso, menciona-se a disponibilidade para escuta e discussão por parte de P.E.1 e da equipe multiprofissional junto ao coletivo docente, como foi percebido nos seguintes momentos:

P.E.1 apresentou em *slides* os resultados de um formulário digital proposto pela equipe e respondido pelos docentes sobre o que eles gostariam de saber/dialogar nos planejamentos pedagógicos (DC01 – cenário “sugestões docentes”);

P.E.1 convidou os docentes a se dividirem em grupos de trabalho para que discutissem os pontos do PPP que seriam revistos e discutidos para depois construir o plano de ação da escola. Durante o diálogo entre grupos, P.E.1 ficou circulando pela sala, conversando com os grupos, respondendo dúvidas e partilhando ideias (DC01 – cenário “discussão e atualização do PPP da escola”);

P.E.1 iniciou a reunião apresentando em slides alguns trechos do texto de Bráulio Bessa “Fome de Educação”. Perguntou aos docentes se aceitariam fazer leitura compartilhada

do texto. Em seguida, P.E.1 falou sobre as fragilidades da educação brasileira, a questão do trabalho docente precarizado e que precisa ser valorizado como profissão. Após este momento, P.E.1 apresentou um vídeo curto também de Bráulio Bessa, em que ele falou a respeito da gratidão que sente aos professores da escola pública onde estudou. P.E.1 fez uma fala sobre a importância do vínculo do professor com o aluno. Afirmou ainda que nem sempre os alunos têm esse reconhecimento, porque ainda não tem maturidade para isso, mas que no futuro terá essa gratidão. (DC02 – cenário “reflexão sobre educação brasileira”)

Esses cenários, além de demonstrarem a atitude de escuta ao coletivo, trazem a centralidade na discussão de situações, temáticas e questões que permeiam o cotidiano da escola e que precisam ser dialogados na busca de alternativas de resolutividade coletiva, como por exemplo, o projeto político pedagógico. Esse caminho de construção, por meio da colaboração de todos que compartilham o dia a dia da escola, caracteriza uma atuação psicossocial, que visa a modificação do contexto através da conscientização dos atores escolares (Andrada et al., 2018).

Além disso, pontua-se a relevância da discussão coletiva sobre o projeto político pedagógico (PPP) da instituição ter sido realizada no início do ano e com a participação docente. O PPP da escola não deve ser apenas um documento escrito, mas sim representar os objetivos educacionais escolhidos para tal comunidade, de modo a abranger suas especificidades contextuais a partir de uma construção dialogada do grupo (Dugnani et al., 2020).

As estratégias utilizadas para fomentar a discussão com os grupos de trabalho e o formulário digital para os docentes darem suas opiniões, configuram-se como estratégias favorecedoras da participação coletiva. Desse modo, percebe-se que havia o incentivo ao espaço de discussão, de escuta das opiniões, de deliberações necessárias, da oportunidade de as diferenças serem compartilhadas. Estes constituem-se como elementos fundamentais na

atuação da(o) psicóloga(o) escolar, que atua em uma perspectiva preventiva e crítica no contexto educacional (Carvalho et al., 2018; Guzzo et al., 2019; Oliveira et al., 2020).

No decorrer do acompanhamento, foi possível perceber o investimento de P.E.1 no diálogo acerca das relações entre professor e aluno e o impacto dessa relação no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

P.E.1 iniciou a reunião apresentando o vídeo intitulado “Pais e Filhos – com quem eles gostariam de jantar?”. Em seguida, ela fez reflexões sobre o desgaste nas relações e o quanto os alunos sofrem com isso, da importância de conversar. Frisou que o professor se envolve também com a problemática das relações, que não é só o processo de ensino-aprendizagem. P.E.1 colocou: *“dentro da escola podemos nos relacionar melhor, ter um vínculo positivo com os alunos. Em maio trabalhamos muito sobre o enfrentamento ao abuso sexual e percebemos que várias crianças se sentiram fortes para contar situações de abuso e a escola realizou todo o trâmite de denúncia”* [...] ela colocou: *“vejam a importância do que se fala para a criança, e não dizer: “você não tem jeito mesmo” e o quanto isso interfere na vida da criança. Desde o porteiro podemos cultivar relações mais saudáveis, o quanto as crianças valorizam o básico das relações”*. Em seguida, ela abriu para reflexão coletiva. (DC06 – cenário “reunião online e reflexão sobre relações com Ensino Fundamental I”);

“[...] e esse vínculo afetivo profissional, criar relações positivas que vão impactar no processo de ensino-aprendizagem. A importância do vínculo com o prof. para a criança se sentir valorizada”. Pontuou também do sistema de carga do professor, das condições físicas, mas afirmou: *“mas é importante refletir as nossas palavras e relações para os alunos e como a vivência externa interfere nesse processo, a exemplo da não alimentação”* [...] *Se quem está na escola tenta fazer diferente, entender que é um processo, porque tudo que se refere ao humano é assim e os estudantes estão em fase*

peculiar de desenvolvimento”. A seguir, abriu-se a discussão coletiva. Professor J. se pergunta o que está acontecendo com as relações e pede para a equipe dizer o que de fato está ruim para eles poderem fazer. P.E.1 disse que as violências são múltiplas, fala do professor sobrecarregado e que no calor da emoção fala diante do aluno, que ele não quer nada, mas que a parte mais frágil é o estudante. Ela orientou que o professor procure primeiro a equipe, porque o que é dito marca o aluno. Professores falaram que levam para equipe técnica e não acontece nada e P.E.1 disse que o que se espera é a punição, repressão e a equipe atua contra a violência e age pela via do diálogo, da reflexão e, mostrando, o que leva tempo. P.E.1 afirmou que elas compreendem que o professor na sala não tem condição de fazer, mas que dizer certas coisas só reforçam a violência e dificulta mais as relações (DC06 – cenário “reunião online e reflexão sobre relações com Ensino Fundamental II”)

A partir dos cenários acima apresentados elencam-se aspectos que indicam a participação da profissional como: a intencionalidade na escolha do material utilizado para suscitar o diálogo com o grupo docente; a importância da ação mediadora da(o) psicóloga(o) escolar sobre as relações entre os atores institucionais, destacando a inseparabilidade entre afeto e cognição no processo de ensino e aprendizagem; o reconhecimento das condições laborais dos docentes no Brasil, mas junto a isso a disponibilidade em assessorar as(os) professoras(es) com a equipe de especialistas para alcançarem respostas mais condizentes às demandas escolares, de modo que essa(e) professora(or) compreenda o papel da equipe multiprofissional no acompanhamento cotidiano; e articulação com o sistema de garantia de direitos em situações de violação dos direitos das crianças e adolescentes, como o abuso sexual que foi mencionado.

Destaca-se o modo como a profissional abordou a perspectiva relacional e os desdobramentos disso no desenvolvimento das(os) estudantes no seu processo escolar. A partir de uma perspectiva histórico-cultural, compreende-se o sujeito de modo integrado, composto

por uma unidade. Nesse sentido, a perspectiva vigotskiana de desenvolvimento humano defende a unidade entre afetividade e cognição. Assim, no processo educacional, precisam ser considerados tanto os fatores histórico-sociais da formação humana quanto a unidade afetivo-cognição no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Portanto, seguindo por esse caminho, é possível transpor uma compreensão naturalizante do que se entende por afetivo e resgata a importância dos mediadores sociais (relações, o conhecimento, o meio) enquanto elementos que transformam os afetos, frisando aqui a educação escolar, bem como a intencionalidade da prática das(os) professoras(es) nesse processo (Mello, 2010).

Além disso, pontua-se o relevante debate suscitado pela psicóloga escolar no cenário “reunião online e reflexão sobre relações com Ensino Fundamental II” (DC06) junto aos docentes, quando promove espaço de reflexão sobre o modo como as(os) docentes pensam sobre as(os) estudantes e esperam enquanto resolutividade por parte da equipe multiprofissional. Nesse momento P.E.1 aproveitou para esclarecer o modo como a equipe trabalha contrastando com a expectativa que as(os) docentes têm de que as especialistas resolvam as situações através de modos violentos de comunicação e imposição de regras que não são efetivos para as questões discutidas.

Sobre essa questão da relação com as(os) professoras(es), Oliveira (2018) coloca que: [...] a relação com os professores não está dada e, portanto, demanda permanentemente ser construída por meio de novas experiências, de outras significações que envolvem os psicólogos e professores. Neste processo, ocorrem tensionamentos em que a (des)construção e (re)construção dos modos de pensar, sentir e agir dos sujeitos colocam em jogo as representações e concepções que cada profissional tem de si, do outro e da realidade, evidenciando-as (p. 68 e 69).

Outro elemento importante observado foi a resposta de P.E.1 diante das solicitações do coletivo docente sobre um instituto localizado no bairro da escola e o modo como a profissional

apresentou seu plano de ações para o ano letivo e a parceria construída com professoras(es) nessas ações, como exposto nos registros abaixo.

P.E.1 falou sobre a reunião que ela e a equipe tiveram com um instituto da comunidade e a oferta dos seus serviços, que são: música, instrumentos, pão e sopa, atletismo, taekwondo, parceria com a UFPB, com o prédio da igreja, parceria com serviço de psicologia do Unipê. P.E.1 falou que durante a reunião com o pessoal do instituto sugeriram a parceria com o CE da UFPB no tocante ao reforço escolar. Em seguida, P.E.1 respondeu questionamentos dos professores sobre o instituto e se comprometeu a verificar quantos estudantes da escola estão participando das atividades do instituto (DC02 – cenário “instituto na comunidade”);

P.E.1 apresentou suas propostas de ações para o ano letivo, relacionando-as com o que foi discutido coletivamente sobre o PPP e o plano de ação da escola para o ano letivo. Lançou proposta de realizar assembleia de classe com o 2º ano A, já tinha conversado com a professora e ela aceitou realizarem a ação. Em seguida, mostrou um vídeo de relato de experiência em uma escola de São Paulo com crianças. Após apresentação do vídeo, P.E.1 mostrou em *Slides* o que é Assembleia de Classe, o seu objetivo principal que é ser um espaço democrático de diálogo. Apresentou também uma proposta de reunião cooperativa, que é uma forma de assembleia escolar idealizada e desenvolvida por Freinet. P.E.1 falou ainda da intenção de levar a proposta para os 6º anos, mas que ainda iria conversar com os professores a respeito. Depois mostrou o planejamento de ações do 1º ao 5º ano junto com o professor de Artes: trabalho com emoções e relações interpessoais a partir da árvore dos valores, acordos de convivência e a arte como mediadora estética da subjetividade. Também apresentou seu planejamento para o 3º ano ‘A’ com roda de conversa de 2ª a 6ª feira sobre vínculo e fortalecimento coletivo

(DC03 – cenário “apresentação de propostas vinculadas ao PPP e Plano de Ação da Escola”).

A profissional demarcou sua participação por meio da apresentação de suas propostas de intervenções em Psicologia Escolar já dialogadas com parte das(os) docentes e outras que ainda seriam combinadas com elas(es). Pontua-se que esse modo de condução pode favorecer a construção de parcerias com o coletivo institucional, pois na ocasião, ao mesmo tempo em que as(os) docentes conheceram a proposta e a forma de trabalho da profissional, também foi criado espaço para as possibilidades de firmar novas parcerias para trabalhar as questões cotidianas da escola.

Compreende-se nessa tese a participação como um processo de pertencer ao coletivo institucional e ser coparticipante em suas decisões (Campos & Paro, 2019). Nesse sentido, é possível perceber o envolvimento de P.E.1 com as(os) demais profissionais da escola na condução de ações, que envolvem uma responsabilidade social compartilhada no que se refere ao processo educacional, pois ela demonstrou comunicação com outros professores(as), bem como o estabelecimento de parcerias críticas na efetivação destas intervenções, quando afirma já ter combinado com a docente sobre o que será realizado, e no relato do que já tem realizado com o professor de Artes em anos anteriores.

Conforme defende Oliveira (2018), a participação constitui-se como caminho fundamental para negociar os significados e sentidos das intervenções realizadas, e propiciem a construção de um trabalho conjunto. Quando existe a abertura para pensar, planejar e efetivar ações a partir da contribuição de cada um com seus conhecimentos e práticas profissionais, abre-se a possibilidade de construção de práticas educacionais de caráter crítico. Para a mesma autora, a cooperação entre os profissionais permite que as relações deixem de ter um caráter individualista e de competição, para dar lugar a um espaço de compartilhamento e

corresponsabilidade em que cada um tem o seu lugar e sua importância. Isso gera, portanto, a multiplicação das possibilidades interventivas, bem como o engajamento.

Dessa maneira, acredita-se que no momento em que a psicóloga apresentou seu plano de ação, em que continha ações em parceria com outras(os) professoras(es), esse movimento pode gerar uma corrente propagadora das contribuições da psicóloga ao trabalho escolar desenvolvido, e abre possibilidades de que outras(os) docentes possam engajar-se em ações de parceria com esta.

A respeito das parcerias com a P.E.1 em sala de aula, dois professores relataram suas experiências em conjunto com a profissional, conforme segue nos trechos:

P.E.1 durante a reunião relatou sobre o trabalho que está sendo feito com turmas do 7º ao 9º ano uma vez por mês com a contação de história com um livro junto com professores de artes e português e elaboração de podcasts. Um dos professores comenta sobre a ação da P.E.1 e elogia a forma como ela trabalha, pois ela cria um ambiente sonoro para os estudantes e isso tem sido muito positivo (DC07 – cenário “parceria entre professor e psicóloga escolar”);

Outra professora também pontuou uma boa ação que teve ao elogiar o desenho de uma aluna, o que foi orientado por P.E.1 (DC07 – cenário “ação docente a partir de orientação de P.E.1”).

Depreende-se do exposto anteriormente, que a participação da(o) profissional de Psicologia Escolar pode ser feita em todo e qualquer momento das reuniões, seja no início, no meio ou no final do planejamento pedagógico. O que constitui foco de análise na presente tese é o modo como essa(e) profissional se coloca junto ao coletivo, se ela(e) constrói propostas de intervenção junto com os outros profissionais, a forma como percebe as potencialidades e necessidades dos grupos com os quais trabalha, o que tem sido desafiador no cotidiano e precisa ser dialogado, e o melhor momento e oportunidade para fazer suas falas e intervenções.

Além disso, compreende-se a partir do acompanhamento na E1, que a participação nas reuniões faz parte de um histórico de ações cotidianas da profissional P.E.1 em parceria com o coletivo institucional, os acordos estabelecidos, as estratégias comunicacionais, as habilidades relacionais que utilizou para conseguir espaço nas reuniões, o diálogo com os docentes e demais profissionais que fazem parte do processo educativo. Desse modo, reafirma-se a defesa da tese que a participação da(o) psicóloga(o) escolar em reuniões escolares pode favorecer a construção de parcerias e o esclarecimento aos atores escolares acerca de sua atuação no acompanhamento do trabalho coletivo.

No tocante aos cenários que caracterizaram participação de P.E.2, pode-se destacar: “formulário enviado aos professores(as)” (DC14); “sugestões e disponibilidade para intervenções” (DC14); “parceria com professora do AEE” (DC14); “projeto dos representantes de turma” (DC15).

P.E.2 participou das reuniões fazendo intervenções verbais pontuais sobre os temas que foram sendo discutidos durante as reuniões de planejamento pedagógico. Exemplo disso são as seguintes cenas:

P.E.2 falou sobre um formulário que foi enviado aos professores para que contribuíssem com as metas de aprendizagem para colocar no plano de ação da escola. Contudo, uma das diretoras levou as metas já escritas e leu para todas(os) - (DC14 – cenário “formulário enviado aos professores(as)”);

P.E.2 comentou sobre os jogos e a formatura da escola, sugerindo modificar as estratégias para o novo ano, tendo em vista os aspectos que não deram certo no ano anterior (DC14 – cenário “sugestão de intervenção”).

Ao comentarem sobre os novatos da escola, P.E.2 falou da necessidade de acolher esses alunos, levar para conhecer a escola. Pontuou questões sobre a transição dos 6º anos e

se colocou à disposição dos professores para ir às salas de aula conversar com os alunos (DC14 – cenário “sugestão e disponibilidade para intervenção”).

Nos registros acima elencados, percebeu-se a abertura da P.E.2 e da equipe multiprofissional em conhecer, por meio de um formulário, as opiniões docentes sobre as metas de aprendizagem para o ano letivo. Contudo, a diretora pedagógica pareceu desconsiderar tal ação da equipe e levou as metas já escritas e leu para todas(os) durante a reunião. Este momento ilustrou um desencontro de ações por parte da direção escolar e da equipe de especialistas em relação à condução das decisões sobre o trabalho a ser realizado na escola. Outros elementos importantes identificados na participação de P.E.2 foram: a sugestão de novas formas de conduta a partir de experiências negativas em ano anterior, o que indica sua preocupação em flexibilizar estratégias de acordo com a necessidade contextual; sua contribuição sobre a fase de transição dos estudantes do 6º ano e a importância de realizar um trabalho sobre isso; bem como a sua disponibilidade para realizar ações com os docentes sobre esse momento de transição escolar.

Também foi possível perceber que P.E.2 tinha uma parceria com a professora do AEE e envolveu-se na realização de um projeto da Secretaria de Educação sobre os representantes de turma, como segue nos trechos:

P.E.2 falou sobre os estudantes acompanhados pela professora do AEE e as cuidadoras que estavam na reunião. Em seguida, pontuou a parceria que tem com a professora do AEE em ações no cotidiano da escola com os estudantes público-alvo do AEE, como, por exemplo, conversar com familiares, realizar o acompanhamento ao estudante em algumas situações que necessitem (DC14 – cenário “parceria com professora do AEE”); P.E.2 apresentou um pouco do projeto da SEDEC e como ficou decidido que seriam realizadas as eleições. Ela chamou atenção dos docentes para o respeito às escolhas dos alunos nestas eleições (DC15 – cenário “projeto representantes de turma”).

Relacionar-se bem com a equipe é fundamental na realização das atividades do cotidiano escolar e, neste sentido, as pontuações da profissional P.E.2 foram relevantes, demonstrando boas relações com o coletivo institucional e disponibilidade em contribuir com o trabalho. Contudo, defende-se a necessidade de ações contínuas junto ao coletivo docente e à equipe multiprofissional, construindo espaços de escuta e discussão dos assuntos que permeiam o cotidiano escolar. Oliveira, Ramos e Souza (2020) argumentam que quando a(o) psicóloga(o) escolar apresenta junto ao coletivo posturas assertivas, que tem como base o diálogo e a reflexão, ela(e) consegue processualmente construir o contato com o outro, que possa desenvolver uma relação de respeito e confiança mútuos, que se desdobrem em intervenções que favoreçam os processos de desenvolvimento dos estudantes, caracterizando o que as autoras denominam de parceria crítica.

Colocar-se à disposição para as ações é importante, mas também é fundamental construir com as(os) profissionais um planejamento de ações em parceria, que expresse uma proposta como ponto de partida para uma construção coletiva. Este tipo de participação colaborativa se mostra necessário, principalmente, em relação a assuntos como a transição dos estudantes do 6º ano, e a importância da escola preparar intervenções com este grupo que vivenciará um período do desenvolvimento, que envolve muitas mudanças pedagógicas, psicológicas e relacionais.

5.2.2 Reunião de Pais/Responsáveis e Mestres

Este tipo de reunião é feita bimestralmente e tem como objetivo principal o diálogo de pais/responsáveis dos estudantes com as(os) docentes a respeito do desenvolvimento do alunado. Só foi possível acompanhar duas reuniões em uma das Unidades de Ensino (E1), devido ao fato desta reunião não ter ocorrido na Escola (E2), enquanto a pesquisadora estava acompanhando a profissional (P.E.2).

Organização dos ambientes e materiais utilizados:

Esta reunião de pais/responsáveis e mestres aconteceu no pátio central da escola E1 nas duas ocasiões de observação participante, conforme **Figura E6** no **Apêndice E**. Esse local era amplo, bem iluminado, com pouca ventilação, mas com mesas e bancos do refeitório, para que as(os) participantes se acomodassem. No tocante aos materiais utilizados neste tipo de reunião, podem ser citados o projetor de *slides*, *notebook*, caixa de som e microfone. Sobre as(os) participantes nesta reunião, das(os) profissionais da escola estiveram presentes a diretora administrativa, equipe multiprofissional (uma psicóloga escolar, uma supervisora, uma orientadora educacional, duas assistentes sociais), professoras(es) do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais e os pais/responsáveis pelas(os) estudantes.

Participação da Psicóloga Escolar durante as reuniões:

A partir do acompanhamento neste tipo de reunião, foi possível perceber que a profissional P.E.1 demonstrou conhecer como a reunião foi estruturada (possivelmente participou da elaboração da pauta e desenvolvimento da reunião), os momentos em que cada ponto de pauta seria abordado e as(os) participantes envolvidas(os). Exemplos sobre estes pontos estão indicados nos cenários elencados a seguir:

P.E.1 explicou como ocorreriam as atividades entre pais/familiares e docentes do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais (Ens. Fund. I) e Finais (Ens. Fund. II). P.E.1 apresentou as profissionais da equipe de especialistas e os pais seguiram para as salas de aula para falar com os docentes de seus filhos (DC08 – cenário “participação no decorrer da reunião”).

[...] P.E.1 conversou com as famílias dos estudantes. Em seguida, ela circulou por todas as salas e entre os participantes, conversando e fazendo registros fotográficos do momento. Ainda neste momento, a profissional dialogou com as componentes da equipe multiprofissional a respeito de situações de estudantes, demandas a serem conduzidas posteriormente (DC08 - cenário “participação no decorrer da reunião”).

Dos cenários acima mencionados, destaca-se a participação de P.E.1 em todo momento de reunião: na organização do espaço posicionando onde as(os) professoras(es) iriam ficar para falar com os pais/responsáveis, a partir do que foi discutido na reunião de conselho de classe; na entrega dos boletins às(aos) professoras(es); na identificação das mesas das(os) professoras(es), tempo de fala durante a reunião; interação com os demais profissionais e com pais/responsáveis das(os) estudantes. Percebe-se, portanto, uma diversidade de ações que se conectam na construção de relações comunitárias com foco no desenvolvimento de um trabalho escolar dialogado, construído a muitas mãos, principalmente, aquelas que moram na comunidade local.

A partir do anteriormente exposto, pontua-se que o fazer laboral da profissional P.E.1, revelado a partir de sua postura respeitosa, proativa, demonstrou abertura ao diálogo, busca por conhecer o coletivo com o qual atua, o que ilustra, portanto, o que denominamos de pertencimento à comunidade escolar. Dessa maneira, a profissional se propõe a construir uma atuação que dialoga com as condições concretas de vida dos sujeitos com os quais se relaciona cotidianamente, na busca por respostas efetivas e que são coerentes com a realidade vivenciada pela comunidade com a qual a(o) profissional da Psicologia atua (Martín-Baró, 1996).

Considera-se que esses elementos se constituem como indicadores de participação, pois favorecem o conhecimento dos atores escolares, o estreitamento das relações da profissional com pais/responsáveis, e podem contribuir de modo significativo com a qualidade do serviço ofertado pela escola aos estudantes e suas famílias. Notou-se o diálogo acerca das questões que

permeiam o cotidiano escolar, a exemplo da frequência escolar, o desenvolvimento dos estudantes e a interação com as(os) demais profissionais da instituição.

Uma ação da P.E.1 que ocorreu em momento posterior à reunião de pais/responsáveis e mestres, mas que merece ser mencionada foi uma intervenção de escuta com uma mãe de estudante acerca do tema abuso sexual. Devido a questões de sigilo não foi possível a presença da pesquisadora durante a escuta. Contudo, ressalta-se a importância da atuação de P.E.1 em realizar a escuta da situação. A escola precisa ser um espaço de proteção e promoção ao desenvolvimento de estudantes, e as(os) profissionais, que nela estão, precisam estar cientes de seu papel que é contactar as instâncias cabíveis para intervir na proteção das(os) discentes. Sobre essa questão, Sant’Ana, Costa e Guzzo (2008) denominaram essa(e) profissional de intermediadora(or) entre a escola, a família e os órgãos da rede intersetorial diante das demandas que se apresentam.

Na esteira dessa discussão, da escola enquanto espaço de proteção ao desenvolvimento de estudantes, defende-se a articulação da escola com os serviços e demais instituições do sistema de garantia de direitos (SGD), cuja função é “garantir os direitos universais às crianças e adolescentes” (Sant’Ana & Lombardi, 2020, p. 54). Defende-se a importância desse tipo de ação e que as reuniões da escola também podem ser espaços de participação de profissionais externos à instituição, que venham a contribuir com o atendimento às necessidades da comunidade escolar. A esse respeito, destaca-se o cenário “parceria escola e Conselho Tutelar” na reunião de pais/responsáveis e mestres, como trecho a seguir:

As conselheiras tutelares informaram que o intuito era conversar sobre orientações aos pais de como lidar com seus filhos. [...] explicaram um pouco a Lei 8.069/90 (ECA), as atribuições do Conselho Tutelar (CT), como o órgão acompanha os casos, o número para fazer denúncia e da responsabilidade de todos no combate a situações de violência, a importância do diálogo entre família e escola para saber como o aluno está na escola.

Também explicaram um pouco sobre o que é ato infracional e sobre denúncias de abuso sexual. Em seguida P.E.1 apresenta-se e explica a parceria da escola com o CT e a importância desta parceria em prol dos direitos das crianças e dos adolescentes (DC08 – cenário “parceria escola e Conselho Tutelar”).

O Conselho Tutelar (CT) é um dos órgãos que fazem parte da rede intersetorial de proteção dos direitos das crianças e adolescentes e conta com a atuação de profissionais chamados conselheiros tutelares, na efetivação da proteção à população infantojuvenil em articulação com outras instâncias (Sant’Ana & Lombardi, 2020). A partir do registro acima exposto, coloca-se a importância da articulação da instituição de ensino com o CT para dialogar com as famílias dos(as) estudantes da escola, o que pode estreitar a relação entre familiares, escola e CT, bem como auxiliar no esclarecimento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), das funções do CT junto à comunidade escolar e demais instituições da rede de proteção.

O cenário acima discutido revela uma decisão necessária da equipe escolar junto à comunidade. Pode-se afirmar que a profissional P.E.1, como partícipe da referida equipe, aproxima-se do que Alberto et al. (2008) discutem sobre o papel da(o) psicóloga(o), que faz parte das políticas sociais e do sistema de direitos: articular-se com os demais profissionais da rede em um trabalho de parceria, dando ênfase a intervenções coletivas dialogadas que visem o protagonismo da população atendida pelos serviços e a relação entre os participantes da rede (Sant’Ana & Lombardi, 2020).

5.2.3 Reunião de Conselho de Classe

O foco principal deste momento é discutir a situação de aprendizagem e desenvolvimento das(os) estudantes em cada bimestre do ano letivo. Geralmente estão presentes nesta reunião as(os) professoras(es), a equipe multiprofissional e a professora da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Em uma das reuniões de Conselho de

Classe (CC) na E1, dois estudantes participaram da reunião, por serem representantes das turmas do 8º e 9º anos. É importante mencionar a presença estudantil, por ela não ser habitual. Além disso, a escolha da equipe da escola de inserir os estudantes nesse espaço de discussão e deliberações no processo de ensino e aprendizagem dos discentes, é muito relevante para a apropriação por parte deles, de seu próprio processo junto às(aos) docentes, à equipe de especialistas e à direção da escola.

Com relação à presença estudantil na reunião do conselho de classe, como anteriormente mencionado, pontua-se a necessidade de empreender ações que envolvam as(os) estudantes em momentos coletivos das instituições de ensino, de modo que a presença delas(es) se torne participação, na medida em que essas(es) discentes se apropriam conscientemente de seus processos educacionais e da estrutura que as(os) abarca. A participação estudantil tem sido alvo de pesquisadoras(es) brasileiras(os), que defendem a necessidade de a(o) psicóloga(o) escolar construir, junto ao coletivo institucional, intervenções a partir da escuta do ponto de vista estudantil, bem como dos demais atores escolares (Braz Aquino & Albuquerque, 2014; Facci, 2014; Guzzo et al., 2016; Guzzo, Silva, Feldmann, Cantares, Leme, Lisboa & Santos, 2020; Meireles & Guzzo, 2020; Santos, Dazzani & Zucoloto, 2020; Souza et al., 2014)

O material analisado e discutido acerca desse tipo de reunião, refere-se às observações participantes realizadas apenas na E1, pois durante o tempo de acompanhamento à E2 este tipo de reunião não ocorreu. A profissional P.E.2 afirmou que haveria a reunião, mas que foi remarcada, e provavelmente quando a reunião aconteceu, P.E.2 já estava afastada de suas atividades laborais, de modo que a pesquisadora precisou encerrar o acompanhamento às atividades.

Organização dos ambientes e materiais utilizados

Tendo em vista a orientação da SEDEC-JP de que o Conselho de Classe (CC) ocorra sem a interrupção das aulas, na E1 a dinâmica do CC se deu por segmento de ensino. Com as(os) docentes do Ensino Fundamental I (Ens. Fund.I), as reuniões ocorreram no turno das aulas (manhã), em momentos de componentes curriculares como Educação Física, Artes ou Ensino Religioso, para que as(os) professoras pudessem se ausentar da sala de aula e conversar com a equipe de especialistas, a professora do AEE e a direção da escola.

Já com as(os) docentes do Ensino Fundamental II (Ens. Fund. II), a reunião do CC ocorreu no turno da noite, após as aulas da tarde junto com a equipe multiprofissional, a professora do AEE e a direção da escola. Para ambos os segmentos de ensino, foi feito um calendário das reuniões do CC com data e horários das aulas de disciplinas (no caso do Ens. Fund. I), e data e horário para o Ens. Fund. II e as respectivas turmas. Devido à dinamicidade própria da escola, foi preciso modificar algumas datas e horários, porque não deu tempo de concluir com uma turma e começar outra.

No tocante ao material utilizado nesse tipo de reunião, P.E.1 fez uso do *Chromebook*, caderno, algumas tabelas impressas e texto para discussão coletiva. Sobre o local de realização da reunião, com o Ens. Fund. I, as reuniões ocorreram na sala da equipe de especialistas (**Figura E7 no Apêndice E**) e, com o Ens. Fund. II, as reuniões aconteceram na sala *Google* ainda em reforma à época das observações, mudando apenas a forma de organização do ambiente, como pode ser observado nas **Figura E8 e E9 no Apêndice E**).

Participação da Psicóloga Escolar durante as reuniões:

De modo mais geral, nas reuniões de CC com o Ens. Fund. I, foram abordadas questões sobre temas como: infrequência escolar, falta de higiene pessoal, condições cognitivas das(os) alunas(os), questões comportamentais, atendimentos às famílias, situação sobre gênero, encaminhamentos que foram dados ou que precisavam ser feitos, famílias envolvidas com drogadição. Já com o Fund. II apareceram, para além de algumas das questões acima mencionadas, as seguintes: indisciplina, uso de celular, não querer ficar em sala de aula, namoro entre estudantes, sobre familiares/responsáveis pelas(os) estudantes, situações de alunas(os) que já foram institucionalizados, alunas(os) que não fazem atividades e rotina das(os) estudantes.

Elemento que chamou atenção na participação da P.E.1, nesse tipo de reunião, foi a propriedade com a qual ela conversou a respeito do desenvolvimento de cada estudante mencionada(o). Em suas colocações durante as reuniões de CC, P.E.1 dialogou com as(os) professoras(es), a equipe e a direção (quando se fazia presente), a respeito de diversas informações referentes ao acompanhamento que realizava com as turmas da escola, as quais podemos citar com base nos DC (participações em dias diferentes registrados em diários de campo):

Falou sobre caso de revelação espontânea de abuso sexual e a condução que teve junto à família e ao CT (DC04);

Pontuou motivos de infrequência escolar (DC04);

Falou sobre os acompanhamentos que realiza com os estudantes e as famílias sobre atendimentos de saúde (DC04);

Relatou sobre momentos de interação nos lanches e nas aulas (DC04);

Sabia os estudantes que estavam sendo acompanhados por serviços fora da escola (DC10);

Resgatou aspectos de alguns estudantes fazendo uma análise desde o início do ano (DC10);

Mencionou sobre as relações de algumas crianças com os pais, demonstrando conhecimento da condição de vida dos/as alunos/as (DC10);

Pontuou situações de vulnerabilidade das famílias de alguns estudantes e o quanto isso podia impactar no desenvolvimento dos mesmos (DC11);

Resgatou o histórico de alunos e faz questionamentos à professora para saber se o estudante melhorou (DC12);

Falou sobre as solicitações de relatórios por parte de órgãos e/ou profissionais externos à escola e como conduz esta demanda (DC12).

Como é possível observar nos excertos apresentados acima, P.E.1 pontuou especificidades da história de vida de estudantes, da interação e dinâmica das turmas, de acompanhamentos extraescolares e de encaminhamentos realizados. Tudo isso são indicativos da efetiva participação da profissional no cotidiano da comunidade escolar, as nuances do dia a dia, o que já foi feito ou o que precisa acontecer, uma fala crítica para reflexão com os presentes na reunião, a abertura às relações para formação de parcerias, a demarcação de seus posicionamentos em defesa do desenvolvimento das(os) estudantes.

Destaca-se o modo como a profissional utilizou-se das informações que apreende no cotidiano escolar sobre a história de vida e escolar das(os) estudantes, colocando em discussão junto aos docentes, para que ampliem seus modos de compreensão acerca do processo educacional. Suely Amaral Mello (2010), ao defender a utilização da teoria histórico-cultural de Vigotski, propõe que a análise desse processo educacional pela via da historicidade, da diversidade de relações entre os elementos que o compõem, constitui-se como um desafio, mas

quando encarado em seu cerne, proporciona um entendimento dos processos de ensino e aprendizagem que podem favorecer a modificação das práticas educativas.

Afirma-se que a apropriação por parte da profissional das informações sobre as(os) discentes se fortalece com a sistematização do trabalho desta, que se utilizou de registros em *Chromebook*, caderno, tabelas. Com seus instrumentos de registro, a profissional também adicionava informações a partir de questionamentos feitos às(aos) docentes e das discussões com a equipe e direção durante a reunião, anotando também as alternativas de resolução no enfrentamento às questões postas em reunião.

Durante a reunião com professoras(es) do Ens. Fund. I, P.E.1 dialogou e refletiu com as(os) mesmas(os) sobre diversas situações como: a percepção docente sobre a(o) aluna(o), sobre os combinados feitos entre professora(or) e aluna(o), bem como o diálogo reflexivo sobre as situações trazidas pelas(os) docentes e possíveis intervenções, como nos seguintes cenários:

P.E.1 questionou a docente “em que o aluno resiste a fazer na sala?”, “porquê o aluno pediu para fazer atividade isolado, fora da sala? Em seguida, P.E.1 conversou com a docente acerca da metodologia utilizada e hipotetizou que o comportamento do aluno e questão de estar apático em sala, de ter vergonha e se sentir constrangido possa ter a ver com o fato deste aluno não saber ler ainda (DC09 – cenário “diálogo e sugestões a professora”);

A professora pontuou questões da turma, principalmente alguns alunos líderes que estão influenciando de modo negativo na sala de aula. P.E.1 a partir da escuta à questão fez considerações e orientações que pudessem melhorar a exemplo de mudanças dos alunos de lugar na sala. P.E.1 demonstrou conhecer a dinâmica da turma, onde cada aluno senta e as relações que ocorrem em sala entre os alunos (DC10 – cenário “escuta e orientações à professora”).

Percebeu-se que as informações compartilhadas pela profissional na reunião trouxeram diversos elementos para a análise e discussão da situação das(os) estudantes, demonstrando a ampliação da análise das questões escolares, trazendo a problematização e reflexão junto à equipe e à(ao) docente sobre o acompanhamento àquela(e) estudante, as estratégias já utilizadas e o que pode ser feito para promoção do desenvolvimento dessa(e) aluna(o). Tal ampliação na análise das queixas escolares e as empreendidas reflexivas e de orientação, a partir do conhecimento de P.E.1 da dinâmica da sala de aula em discussão, caracterizam ações de acompanhamento ao processo de ensino aprendizagem, como defendido por Marinho-Araujo (2015) e a proposta de Neves (2011) em relação às discussões das queixas junto ao coletivo da escola.

Interessante mencionar também quando a profissional P.E.1, em suas colocações, reconheceu o trabalho docente e relacionou o assunto discutido com o conteúdo abordado em uma das reuniões da escola. Isso pode ser percebido no trecho descrito a seguir:

P.E.1 fez reflexão sobre a atuação da professora elogiando a conduta da mesma, por relacionar o contexto da criança com a aprendizagem. P.E.1 relacionou sua fala com o conteúdo que foi trabalhado no planejamento pedagógico de fevereiro sobre vínculo afetivo do aluno com a professor(a) e como isso tem demonstrado bons resultados na aprendizagem do aluno em questão (DC04).

Ficou perceptível a importância da participação da(o) psicóloga(o) escolar nas reuniões da escola e a sua contribuição com os conhecimentos da ciência psicológica para o trabalho educacional ser efetivo. Um conteúdo que é planejado e trabalhado com o coletivo profissional pode se tornar preponderante para a qualidade do trabalho realizado ao longo do ano letivo, ou seja, de maneira intencional, processual e longitudinal (Andrada et al., 2019).

Ademais, considera-se relevante o reconhecimento por parte de P.E.1 ao trabalho docente, quando em sua fala elogiou a ação da professora integrando-a com o planejamento

pedagógico realizado na instituição. Tal exemplo revela o caráter de acompanhamento contínuo por parte da(o) psicóloga(o) escolar junto ao trabalho coletivo dentro da escola (Marinho-Araujo, 2015; Mezzalira, Weber, Beckman & Guzzo, 2019).

Acrescenta-se que nesse tipo de reunião também se percebeu a utilização de recurso textual como instrumento mediador para a condução de uma temática a ser dialogada com o coletivo da escola. Em uma das reuniões de CC com o Ens. Fund. II, P.E.1 utilizou o texto “Na escola do futuro NÃO haverá provas”, de Tina Carvalho, para discutir a temática de avaliações das(os) estudantes com professoras(es) do Ens. Fund. II. Para ilustrar melhor como o uso do texto auxiliou o coletivo no diálogo e a participação de P.E.1 no decorrer das duas reuniões, optou-se por apresentar alguns exemplos de Cenários:

P.E.1 fez colocações sobre a necessidade de os profissionais da escola ensinarem aos alunos como ler a avaliação, como responder. Ela diz: *“compreender que o aluno nunca foi ensinado a isso e agora é cobrado e é preciso olhar para isso”*. P.E.1 falou do hábito de *“podarmos os alunos, de não valorizarmos a fala dos alunos e a importância de criar hábito desde o fundamental I”*. Em seguida a discussão continuou e professores comentaram que não há fórmula, mas que é preciso que cada professor/a encontre sua forma de trabalhar (DC11 – cenário “valorização da fala estudantil”);

Outro professor falou que dentro dos bairros há uma categorização pela comunidade. P.E.1 refletiu o que é que os profissionais precisam fazer, “será reforma mesmo? Será investimento diferente por parte da SEDEC?” Ela pontuou experiência em outra escola, em outra comunidade: *“os alunos riscavam os carros dos professores, não entravam na sala e eu vejo que os alunos da escola são maravilhosos e penso que sempre há o que se fazer para além disso”* (P.E.1). Um professor relatou experiência de P.E.1 com ele na turma e como foi o desenvolvimento do momento (DC13 – cenário “posicionamento crítico e reflexivo”).

No excerto do DC11 acima apresentado, quando P.E.1 sinaliza ao coletivo docente a contradição existente entre cobrar da(o) estudante algo que não as(os) ensinaram, bem como os costumes em negligenciar o conhecimento das(os) discentes e a não valorização de sua fala, ela abre espaço à reflexão docente acerca de novas formas de a(o) professora(or) se relacionar com as(os) estudantes e construir um trabalho que seja coerente com o modo de atuação de cada docente, não havendo, portanto, uma receita a ser seguida, mas uma construção a ser realizada a partir da valorização do saber discente por parte de suas(seus) professoras(res).

No trecho do DC13 – cenário “posicionamento crítico e reflexivo”, P.E.1 fez questionamentos durante a discussão da reunião, como uma tentativa de as(os) profissionais refletirem sobre seus papéis naquele espaço, transpondo a queixa de elementos estruturais (não menos importantes), e voltando o foco do diálogo para um posicionamento, que se alinha a uma perspectiva de sucesso escolar, transpondo o fatalismo e a desesperança (Souza, Petroni & Dugnani, 2011). Tal perspectiva, denominada por Marinho-Araujo (2014; 2015) de sucesso escolar, dá-se no sentido da construção conjunta, e parece ter sido evidenciada pela fala do professor ao relatar sua experiência de parceria com P.E.1 dentro de sala de aula. Dessa maneira, o cenário como um todo revelou a potencialidade do diálogo coletivo acerca das questões cotidianas da escola, o trabalho que está sendo desenvolvido, os desdobramentos disso na conscientização de cada profissional presente, bem como abre possibilidades de novas parcerias serem construídas a partir do relato de uma experiência exitosa no exemplo em tela.

Ainda para ilustrar outros momentos em que a psicóloga escolar se posicionou durante outras reuniões de CC e dialogou com as(os) docentes, pode-se mencionar os seguintes cenários:

P.E.1 reconhece que alguns casos merecem atenção e se esforça para fazer articulações com serviços da rede pública e privada para conseguir atendimentos especializados para estudantes que acredita que precisam deste suporte extra escolar. Ela afirma: “só

encaminho quando realmente acho que o estudante precisa” (DC12 – cenário “posicionamento sobre encaminhamentos”);

Em reunião de CC com professora do 2ºB, P.E.1 lança reflexão sobre a condição da família acompanhar tarefa de casa e diz *“tenho problemas com tarefa de casa”*. Falou que quando a família pergunta à professora sobre como faz a atividade, já demonstra interesse, mas diz que *“é preciso ver a real condição dessa família”* (DC10 – cenário “reflexão sobre condições de vida do estudante”).

Notou-se nas falas reflexivas da profissional de P.E.1, o empenho em construir com o coletivo, pela via da reflexão-ação, um caminho para potencializar o desenvolvimento das(os) estudantes, trazendo ao corpo docente a reflexão de ações educacionais arraigadas e que podem ser reconstruídas. A partir das cenas anteriormente mencionadas, percebe-se quantas questões puderam ser dialogadas em grupo, valorizando a fala das(os) professoras(es), possibilitando que verbalizem, pensem e repensem o assunto em tela. P.E.1 colocou-se junto a este coletivo como agente que provoca, mas que oferece suporte profissional em forma de parceria. Assim, a atuação volta-se para um caminho contrário ao fatalismo sobre a educação, e em contrapartida, apresenta uma perspectiva de sucesso escolar, a partir de um trabalho que seja contínuo e construído por todos.

Como bem pontua Chagas-Ferreira (2016), o sucesso escolar é um processo e não apenas um resultado, uma vez que demanda potencializar as habilidades e competências do indivíduo. A mesma autora enfatiza que “não se pode restringir o sucesso às características do aluno ou de sua família, ou à sua relação com os conteúdos e avaliações escolares, desconsiderando-se os processos nos quais a criança participa, na escola e fora dela” (p.182). Desse modo, modifica-se o paradigma de análise de uma perspectiva daquilo que falta, para uma proposta focada aos recursos e capacidades da pessoa, da família e da escola, fortalecendo-os para participarem de soluções compartilhadas.

Nesse sentido, as ações de P.E.1 quando dialoga com as(os) professoras(es), posicionando-se criticamente sobre encaminhamentos das(os) estudantes (excerto do DC12 cenário “posicionamento sobre encaminhamentos”) e sobre a necessidade de analisar a condição da família da criança, no que se refere às cobranças em relação às tarefas de casa (excerto do DC10 – cenário “reflexão sobre condições de vida do estudante”), revelam uma atuação alinhada a uma perspectiva crítica de atuação em psicologia escolar.

Tal perspectiva pode ser efetivada por meio de ações institucionais que tenham como foco colocar o grupo escolar para dialogar, referendadas por Patto em entrevista realizada por Viotto Filho, Salomão e Viégas (2024). A este respeito Patto afirma:

Você precisa primeiro ajudar as pessoas a se descristalizarem, botar as coisas em movimento. Por exemplo, nas instituições escolares, que geralmente são instituições muito cristalizadas, você pôr a palavra em movimento, fazer com que as pessoas comecem a falar e comecem a ouvir. É nesse sentido que você torna a instituição mais dinâmica [...] (Viotto Filho et al., 2024, p. 04).

Para a referida autora, as(os) profissionais da educação no Brasil necessitam refletir acerca de suas práticas e pensar o que é a educação nesse país e porque é desta ou daquela forma, visando ao entendimento de qual propósito as(os) profissionais têm ao agirem de um modo ou de outro. Esse movimento de ação-reflexão-ação revela o compromisso de uma Psicologia Escolar de base Crítica, uma vez que considera os sujeitos constituídos social e historicamente, inseridos em um contexto datado e com especificidades (Asbahr, 2014; Guzzo et al., 2016; Lessa & Facci, 2008).

5.2.4 Reunião de Horário Departamental

Este tipo de reunião não foi acompanhado e observado pela pesquisadora nos momentos de observações participantes em ambas as unidades de ensino, pelo fato de as profissionais não terem participado destes momentos durante o tempo de acompanhamento realizado. Ambas profissionais sinalizaram à pesquisadora que só se faziam presentes neste momento quando eram solicitadas pela equipe multiprofissional ou por alguma(um) professora(or).

A partir dos resultados, análises e discussões apresentadas anteriormente, reafirma-se a importância de a(o) psicóloga(o) escolar participar do cotidiano educacional e da sua relevância nos momentos coletivos como as reuniões escolares, a exemplo do planejamento pedagógico, a reunião de conselho de classe, a reunião de pais/responsáveis e mestres, e o horário departamental.

O conteúdo das respostas em relação às práticas profissionais de psicólogas(os) escolares, na primeira etapa da pesquisa, possibilitou compreender o panorama mais geral das ações efetivadas por elas(es) em cada tipo de reunião analisado. Foi possível identificar a diversidade de estratégias e procedimentos utilizados desde o momento anterior às reuniões, quando atuavam com a direção e a equipe multiprofissional para deliberar sobre como e o que seria abordado, passando pelo momento da reunião em si até o pós-reunião com desdobramentos posteriores.

Tendo em vista a intenção de estudar o objeto foco desta pesquisa (as reuniões escolares) de modo mais aprofundado, optamos pela realização da imersão em duas Unidades de Ensino e o acompanhamento a duas psicólogas escolares que participaram do primeiro momento do estudo. Desse modo, as observações participantes realizadas possibilitaram ampliar a gama de informações conhecida no primeiro momento do estudo. Pontua-se que o caminho

metodológico escolhido possibilitou perceber como se dá a participação cotidiana da(o) profissional de Psicologia Escolar junto ao coletivo institucional nas reuniões escolares.

Verificou-se que para uma atuação ser efetiva ela precisa ser construída cotidianamente, em parceria com diversos atores escolares, da comunidade, bem como de outros serviços externos à escola. Enquanto uma(um) componente deste coletivo, é de grande importância que essa(e) profissional compreenda seu papel no seu espaço de atuação, a partir do conhecimento teórico e metodológico de seu campo de atuação e a partir de suas condutas cotidianas, consiga estabelecer boas relações no espaço escolar. Tais relações possibilitam compreender o coletivo com o qual atua, reconhecendo suas possibilidades de intervir com os grupos em determinados momentos, bem como as limitações que a(o) encontram no percurso da atuação.

Desse modo, apresentam-se a seguir as considerações finais sobre todo caminho percorrido na feitura dessa tese, desde as escolhas teóricas até as análises, discussões e desdobramentos dos resultados das práticas profissionais de psicólogas(os) escolares da rede municipal de ensino da capital paraibana, marcadamente nas reuniões escolares (planejamento pedagógico, reunião de conselho de classe, reunião de pais/responsáveis e mestres, e reunião de horário departamental).

CAPÍTULO VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os espaços educacionais consistem em contextos sociais nos quais os conhecimentos culturalmente produzidos pela humanidade são socializados por meio da educação formal. Além dessa função precípua e da realização das atividades cotidianas, existem trocas relacionais entre estudantes de diversas idades, bem como docentes, diretoras(es), psicólogas(os) escolares, assistentes sociais, supervisoras(es), orientadoras(es), demais funcionárias(os) e pais/responsáveis das(os) estudantes. Desse modo, junto com os citados atores, estão presentes também os fatores sociais, políticos, econômicos e culturais, que compõem o contexto social no qual a instituição e seus componentes se inserem (Rego, 2014). A (O) psicóloga(o) escolar, enquanto componente desse espaço, ao se relacionar com o coletivo escolar, precisa tanto estar ciente de que faz parte desse grupo, quanto estabelecer relações que a(o) façam se sentir pertencente a ele, ao mesmo tempo em que considera os diversos elementos anteriormente mencionados, que fazem parte da constituição humana em seu processo de desenvolvimento.

Lançar esse olhar é compreender as relações dentro da escola por meio da perspectiva crítica e psicossocial (Alves & Silva, 2006; Andrada et al., 2018). Defende-se, portanto, que uma das funções da(o) psicóloga(o) na escola é mediar as relações institucionais e fomentar espaços de trocas e deliberações coletivas nas quais se privilegia a contribuição de todos os atores, para a construção de uma escola que promova o desenvolvimento de suas(eus) componentes (Souza et al., 2014).

Nesse sentido, o objetivo geral desse trabalho de tese foi analisar a atuação de psicólogas (os) escolares nas reuniões institucionais pedagógicas de escolas da rede pública municipal de educação de João Pessoa-PB. Para alcançar esse intento, escolhemos um caminho respaldado pela Psicologia Histórico-Cultural, que compreende os sujeitos enquanto ativos em seu

processo de desenvolvimento com avanços e retrocessos em sua trajetória, em um movimento revolucionário de tornar-se. Por essa perspectiva teórica, os conflitos e as contradições são mobilizadores de mudanças e, portanto, de desenvolvimento no surgimento do novo.

A escolha por pesquisar a atuação da(o) psicóloga(o) escolar nas reuniões institucionais (planejamento pedagógico, conselho de classe, reunião de pais/responsáveis e mestres e reunião de horário departamental) advém das reflexões e inquietudes forjadas na prática profissional da pesquisadora enquanto psicóloga escolar no município de João Pessoa-PB. As memórias da escola resgatam os tensionamentos na elaboração das reuniões, o desafio de promover momentos reflexivos ou de diálogo das questões cotidianas, que precisavam ser resolvidas com a participação das demais vozes institucionais. Na vivência escolar, foi possível perceber que, nos momentos em que existia o diálogo e a pausa para refletir determinadas temáticas, surgia a possibilidade de que as(os) demais profissionais conhecessem algumas possibilidades de contribuição da Psicologia Escolar àquela realidade compartilhada e, nesse movimento, conseguia estabelecer parcerias com docentes e outras(os) profissionais da instituição. Tais situações são aqui destacadas no intuito de a(o) leitora(or) compreender de onde vieram parte das inquietações que nos trouxeram até aqui na feitura dessa pesquisa de tese.

Para ampliar a gama de possibilidades de atuação dessa(e) profissional, optamos por conhecer, por meio do levantamento de literatura nacional, as práticas de psicólogas(os) escolares, estagiárias(os) e pesquisadoras(es) do campo em momentos coletivos da escola. Foi possível perceber tipos de reuniões semelhantes e diferentes aos do contexto pesquisado, mas também a diversidade de estratégias e recursos utilizados nas intervenções com os grupos da instituição, reforçando a importância dessa(e) profissional no cotidiano da escola. Essa presença ainda não acontece em nível nacional como no contexto pesquisado, em que a(o) psicóloga(o) escolar se faz presente desde a década de 80. Assim, optou-se por apresentar um arcabouço legal e documental tanto a nível local quanto nacional, que possibilitou conhecer de modo mais

aprofundado como se deu a chegada dessas(es) profissionais nas escolas públicas de João Pessoa. Além disso, foi apresentado o funcionamento do sistema educacional da capital paraibana para a melhor compreensão dos desdobramentos da pesquisa e, em seguida, os fundamentos que embasam nossa defesa por uma atuação participativa e dialogada na e com a comunidade educacional em uma perspectiva crítica e libertadora.

Fazer a imersão no contexto mencionado possibilitou avançar na leitura do cenário de atuação das(os) profissionais de Psicologia que estão nas escolas, no sentido de perceber a relação entre seus perfis formativos e suas práticas nas reuniões escolares. Percebeu-se um grupo profissional com elevado número de pós-graduados em cursos, na maior parte dos casos, ligados à atuação em Psicologia Escolar e na Educação. Ademais, foi percebida a amplitude no embasamento teórico e técnico adotado para atuar na escola. Apesar disso, os resultados ainda apontaram a existência de práticas dissonantes com a atuação do campo de atuação aqui discutido. No entanto, compreende-se que esse elemento já se faz presente há décadas na história de construção da Psicologia Escolar no Brasil e ao longo dos anos tem sido modificado a partir da atuação de profissionais comprometidas(os) com esse campo de atuação, por meio da inserção de estagiárias(os) em Psicologia Escolar alinhados ao compromisso ético-político com a melhoria da educação pública brasileira, e também pela realização de pesquisas que reforcem os argumentos no tocante à necessidade de nossa presença qualificada nos espaços educacionais brasileiros.

Como ponto de reflexão, coloca-se que não é que a(o) psicóloga(o) escolar não possa efetivar ações genéricas, a exemplo de fazer uma ata ou dar avisos em uma reunião, mas que sua prática se esgote nisso. A defesa é de que toda e qualquer ação da(o) psicóloga(o) dentro da escola seja feita com intencionalidade, mas que, principalmente, esteja alinhada aos conhecimentos da ciência psicológica, e mais especificamente, aos da Psicologia do Desenvolvimento, da Psicologia Social Latino-Americana, e nas produções da Psicologia

Escolar brasileira. A investigação da pesquisa em tela, principalmente por meio do questionário digital, também possibilitou conhecer a diversidade de ações e intervenções realizadas pelas(os) participantes, as escolhas em termos de estratégias, recursos, materiais utilizados nas reuniões, a forma como se relacionam com o coletivo nas decisões e discussões das questões escolares.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, afirma-se que utilizar o instrumento digital possibilitou acessar um número maior de profissionais e ter um panorama mais ampliado sobre suas formas de participação nas reuniões escolares. Mesmo consistindo em um instrumento com respostas objetivas e subjetivas, percebeu-se a boa adesão das(os) respondentes, principalmente nas questões em que foi solicitada a descrição do tipo de participação das(os) psicólogas(os) escolares nas reuniões institucionais pontuadas. O uso desse recurso metodológico pode ter oportunizado às(aos) profissionais o acesso a uma diversidade de atuação, pela leitura das opções listadas no questionário digital e, por meio dela, refletir sobre o que realizam e os objetivos das ações implementadas, nos seus espaços de trabalho. Acrescenta-se a possibilidade dessa experiência provocar a apropriação de termos específicos do campo, por parte das(os) profissionais, e se reverter em circulação de termos e práticas que expressem a experiência com a pesquisa.

O panorama geral do primeiro momento da pesquisa serviu de base para o que encontramos durante o acompanhamento às duas profissionais durante as reuniões escolares, ao longo de sete meses de observações participantes registradas em diários de campo. Avalia-se a utilização dos registros em diários de campo como recurso importante na apreensão das informações da profissional pesquisadora, e principalmente na elaboração de suas reflexões de análise para as discussões realizadas. Essa imersão nos contextos e a relação de confiança que foi sendo construída com as profissionais e as comunidades escolares nos trouxe uma vasta bagagem de informações sobre a dinâmica relacional para a construção de parcerias, a complexidade das relações institucionais, os tensionamentos existentes no dia a dia, as tomadas

de decisão a partir de uma realidade específica, que fazem sentido àquela comunidade em questão e àquele momento de um coletivo de profissionais, o que reverbera no modo de fazer a reunião, as escolhas de data, local e os demais desdobramentos. Isso denota a dinamicidade e complexidade existentes na elaboração do trabalho educacional coletivo, do qual é parte a(o) psicóloga(o) escolar, e como tal, seu planejamento e efetivação de trabalho também se alteram mediante essa dinâmica da escola, requerendo dela(e) ações conscientes das possibilidades que pode construir com este coletivo, bem como seus limites e desafios.

Os modos de cada profissional construir e conduzir suas parcerias na escola, negociar estratégias, tempos e espaços de fala, alinhar suas intenções com as do grupo, são tarefas complexas, em se tratando de cenários da educação pública brasileira, permeados pelo cansaço, a sobrecarga das(os) trabalhadoras(es), bem como o desgaste relacional, que se torna um dos maiores desafios, a serem administrados e superados para que o processo educacional se efetive de modo satisfatório a todas(os). Dessa maneira, as reflexões advindas da convivência com as profissionais nos fez enxergar o compromisso delas com uma prática em Psicologia Escolar voltada à melhoria da educação pública, que contempla a todas e todos que nela chegam, e que mesmo com seus desafios específicos, a exemplo de uma escola em plena reforma estrutural com refeitório e biblioteca se tornando sala de aula, não declinaram em suas proposituras interventivas, mesmo que muitas vezes precisassem reformular seus objetivos e reconhecer suas limitações.

Ficou evidente que a participação das psicólogas acompanhadas nas reuniões escolares se mostrou como elemento complementar e fundamental do trabalho desenvolvido por elas no cotidiano da escola, pois nas reuniões era possível colocar em circulação as falas das(os) profissionais sobre assuntos, que vão se complexificando, por não serem dialogados e postos em reflexão e discussão com o grupo no dia a dia. Somado a isso, percebeu-se que um tema abordado pela psicóloga, e discutido em um tipo de reunião, tornava-se conteúdo de trabalho

para outras reuniões, a exemplo do conselho de classe e da reunião de pais/responsáveis e mestres. Quando todas(os) contribuíam com suas opiniões, os desdobramentos em termos de ações se ampliavam, de maneira a possibilitar novas parcerias entre as(os) profissionais. Durante as atividades nas reuniões, as profissionais esclareciam aspectos de suas funções, quando posicionavam-se intervindo em situações de estigmatização, de problematização de concepções deterministas de sujeito, bem como no fomento de reflexão e diálogo coletivos a respeito dos assuntos tratados nas reuniões.

Pelo exposto, sustenta-se a contribuição da ciência psicológica no que se refere aos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento daqueles que fazem a educação cotidianamente e das(os) estudantes e suas famílias. Além disso, reforça os argumentos da importância da presença dessa(e) profissional no cotidiano da e com a escola, especialmente nos espaços de trocas coletivas como são as reuniões institucionais escolares que estão definidas no calendário oficial por parte da secretaria de educação do município de João Pessoa-PB. Atribui-se desse modo, que a tese defendida - a participação da(o) psicóloga(o) escolar em reuniões escolares, pode favorecer a construção de parcerias e o esclarecimento aos atores escolares acerca de sua atuação no acompanhamento do trabalho coletivo – foi confirmada, a partir das análises e discussões realizadas dos resultados da pesquisa.

Diante dos argumentos acima, sugere-se que, em estudos futuros, o acompanhamento longitudinal seja realizado por mais tempo e com a possibilidade de intervenções conjuntas com a(o) psicóloga(o) da escola, de modo a potencializar o processo de aprendizagem dialeticamente construído entre a(ao) profissional e a(ao) pesquisadora(or). Reafirma-se o compromisso em continuar publicizando os resultados e discussões desse trabalho de tese por meio de artigos científicos; capítulos de livros; documentos orientativos sobre a temática, que possam ser compartilhados e trabalhados coletivamente com psicólogas(os) escolares da rede de ensino pesquisada e em outros fóruns profissionais; bem como a participação em eventos do campo da

Psicologia Escolar e Educacional. Espera-se que os frutos dessa produção científica possam chegar a todas e todos, que têm interesse no campo da Psicologia Escolar e Educacional de base crítica e comprometida com processos de desenvolvimento humano.

De todo percurso realizado ao longo do processo de construção da tese, pode-se mencionar também o movimento complexo e dialético entre a pesquisadora e sua prática profissional enquanto psicóloga escolar da rede pública de ensino do município pesquisado. De toda vivência nesses quatro anos da tecitura da pesquisa, fizeram-se presentes a mistura de sentimentos, responsabilidades e desafios no tocante ao movimento de estar enquanto pesquisadora e também trabalhadora da educação municipal. A opção por responder inquietações profissionais, por meio da pesquisa e ao mesmo tempo estar diante dos desafios institucionais da prática, por vezes demandaram uma energia a mais para continuar e contraditoriamente em outros momentos, forneciam essa força extra.

Pela perspectiva de desenvolvimento humano escolhida nesse trabalho, acredita-se que a complexidade das contradições nesse percurso foram fundamentais para desenvolver novas formas de compreender o campo da Educação, e mais especificamente, o da Psicologia Escolar no município estudado, bem como os avanços já alcançados e os desafios que precisam ser transpostos. Desde o início dessa longa empreitada até aqui, percebo e sinto a complexidade da relação estabelecida entre a temática de estudo escolhida, as reflexões e inquietações vindas da prática na escola e as intenções profissionais atuais construídas a partir do aprofundamento da tese. Tudo isso desdobra-se em um sentido idiossincrático da pesquisadora, que talvez não consiga ser completamente transposto em palavras, mas que potencializa o propósito em contribuir com a construção de conhecimento para o campo da Psicologia Escolar e Educacional na capital paraibana.

REFERÊNCIAS

-
- Agostini, N.; & Silveira, C. R. da. (2018). A Educação segundo Paulo Freire: da participação à libertação. *Revista Reflexão e Ação*, v.26, n.1, 149-164. <https://doi.org/10.17058/rea.v26i1.10602>.
- Aguiar, W. M. J. (2000). Reflexões a partir da psicologia sócio-histórica sobre a categoria “Consciência”. *Cadernos de Pesquisa*, n. 110, 125 – 142. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742000000200005>.
- Alberto, M. F. P.; Almeida, D. R.; Dória, L.; Guedes, P.; Sousa, T.; Ramalho; & França, W. L. (2008). O papel do psicólogo e das entidades junto a crianças e adolescentes em situação de risco. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 28 (3), 558-573. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932008000300010>
- Albuquerque, J. A. (2017). *Concepções de familiares e agentes escolares acerca da relação família-escola: o que a psicologia escolar tem a dizer?*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa - PB.
- Albuquerque, J. A. de; & Braz Aquino, F. de S. (2018). Psicologia Escolar e Relação Família-Escola: Um Levantamento da Literatura. *Psico-USF*, 23, 2, 307-318. <https://doi.org/10.1590/1413-82712018230210>
- Albuquerque, J. A. de; & Braz Aquino, F. de S. (2021). Psicologia escolar e relação família-escola: um estudo sobre concepções profissionais. *Psicologia em Pesquisa*, 15, 1, 1-22. <https://periodicos.ufjf.br/index.php/psicologiaempesquisa>.
- Albuquerque, J. A. (2021). *Análise de habilidade de atenção conjunta em interações educadora-bebê: um estudo em contexto de creches*. (Tese de Doutorado). Programa de

- Pós-graduação em Psicologia Social, Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa-PB. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/22813>
- Alexandrino, V. P. (2021). *Psicologia Histórico-Cultural, Arte e Desenvolvimento Humano: Contribuições para a Prática de Profissionais da Educação Infantil*. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa-PB. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/27042>
- Álvaro, J. L. & Garrido, A. (2017). *Psicologia Social: perspectivas psicológicas e sociológicas*. AMGH Editora.
- Alves, C. P. & Silva, A. C. B. (2006). Psicologia escolar e psicologia social: articulações que encontram o sujeito histórico no contexto escolar. *Psicologia da Educação*, São Paulo, vol. 23, p. 189-200. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752006000200010
- Andrada, P. C. de; Petroni, A. P.; Jesus, J. S. de.; & Souza, V. L. T. de. (2018). A Dimensão Psicossocial na Formação do Psicólogo Escolar Crítico. In: Souza, V.L.T. et al. (2018). (Orgs). *Psicologia escolar crítica: atuações emancipatórias nas escolas públicas*. (pp. 13-33). Editora Alínea.
- Andrada, P. C. de.; Dugnani, L. A. C.; Petroni, A. P.; & Souza, V. T. de. (2019). Atuação de Psicólogas(os) na Escola: Enfrentando Desafios na Proposição de Práticas Críticas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 39, 1-16. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003187342>

- Arelaro, L. R. G. & Cabral, M. R. M. (2020). Paulo Freire: por uma teoria e práxis transformadora. In.: Arelaro, L. R. G. *Escritos sobre políticas públicas em educação*. (pp. 21-44). FEUSP.
- Asbahr, F. da S. F. (2014). Notas sobre o ensino de psicologia escolar em uma concepção crítica. *Psicologia: Ensino & Formação*. 5(1), 20-31.
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v5n1/v5n1a03.pdf>
- Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRapee). (2022). *Nota Técnica sobre Atribuições da(o) Psicóloga(o) Escolar e Educacional*.
https://abrapee.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/12/abrapee_nota_tecnica_2020.pdf
- Bardin, L. (1977/2000). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Braz Aquino, F. de S.; & Albuquerque, J. de A. (2014). O que Pensam e Sentem as Crianças sobre a Escola? Uma análise de relatos e desenhos infantis. In.: Guzzo, R. S. L. (Org.). *Psicologia Escolar – Desafios e Bastidores na Educação Pública*. (pp. 55-83). Editora Alínea.
- Braz-Aquino, F. de S; Ferreira, I. R. L; & Cavalcante, L. de A. (2016). Concepções e práticas de psicólogos escolares e docentes acerca da inclusão escolar. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v.36, n.2, 255-266.
<https://www.scielo.br/j/pcp/a/jxXzzcs9QhKWRJHgQYNgV4q/?format=pdf&lang=pt>
- Braz-Aquino, F. de S.; & Albuquerque, J. de A. (2016). Contribuições da Teoria Histórico-cultural para a prática do estágio supervisionado em Psicologia Escolar. *Estudos de Psicologia*, 33, 2, 225-235. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752016000200005>.

Braz Aquino, F. de S.; Bezerra, H. J. S.; Vicente, A. C.; Nascimento, G. O. de.; & Silva, M. C. da. (2018). In.: Souza, V. L. T. de.; Aquino, F. de S. B.; Guzzo, R. S. L.; & Marinho-Araujo, C. M. (Orgs.). *Psicologia escolar crítica: atuações emancipatórias nas escolas públicas*. (pp 107-124). Editora Alínea.

Brasil, *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*, CF 88.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Brasil, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *LDBN. N° 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior (2004). *Parecer 0062/2004, aprovado em 19/02/2004*, fixa as *Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia*. Brasília.
 Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces062.pdf>

Brasil. Ministério da Educação e Cultura (2011). *Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em psicologia*. Brasília: DF: MEC. Recuperado de:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&category_slug=marco-2011-pdf&Itemid=30192.

Brasil, Ministério da Educação. Resolução CNE/CES N° 1, de 11 de outubro de 2023. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Psicologia. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 de outubro de 2023, Seção 1, pp. 55-57.
<https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/ces-n-1-de-11-de-outubro-de-2023-518120795>

- Campos, F. L. R.; & Paro, C. A. (2019). Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola: diálogos e reflexões a partir de Paulo Freire. *Revista Educação Popular*, v.18, n.3, 255-267. file:///C:/Users/ana_r/Documents/TEXTOS/mzocratto,+ensaio_01.pdf
- Carvalho, J. P. M.; Meireles, J.; & Guzzo, R. S. L. (2018). Políticas de participação de estudantes: Psicologia na Democratização da Escola. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 38, 2, 378-390. <https://doi.org/10.1590/1982-3703002522017>.
- Cavalcante, L. de A. & Braz Aquino, F. de S. (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&format=html>
- Cavalcante, L. de A.; & Braz Aquino, F. de S. (2019). Práticas favorecedoras ao Contexto Escolar: Discutindo Formação e Atuação de Psicólogos Escolares. *Psico-USF*, Bragança Paulista, v. 24, n. 1, p. 119 – 130. <https://doi.org/10.1590/1413-82712019240110>
- Cavalcante, L. de A. (2015). *O psicólogo na rede pública de educação: concepções, formação e atuação profissional*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Psicologia Social. Universidade Federal da Paraíba –UFPB. João Pessoa – PB.
- Cavalcante, L. de A.; & Marinho-Araujo, C. M. (2020). Potencialidades da mediação estética para a formação continuada de psicólogos escolares. In.: Marinho-Araujo, C. M.; & Teixeira, A. de M. B. (Orgs.). *Práticas exitosas em psicologia escolar crítica*. (vol.1). (pp. 33-51).Alínea.
- Chagas-Ferreira, J. F. (2016). Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano: Articulação de saberes para a promoção do sucesso escolar. In.: Dazzani, M. V.; & Souza, V. L. T. (Orgs.). *Psicologia Escolar Crítica: Teoria e Prática nos Contextos Educacionais*. (pp.173-187). Alínea.

- Chagas, J. C.; & Pedroza, R. L. S. (2013). Psicologia escolar e gestão democrática: atuação em escolas públicas de Educação Infantil. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 17, 1, 35-43. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000100004>.
- Cole, S. & Scribner, S. (2007). Introdução. In.: Vigotski, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. (7ª Ed.). Martins Fontes.
- Conselho Federal de Psicologia. (2008). *Ano da Psicologia na Educação: Textos Geradores*. Brasília – DF: CFP.
- 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*. – São Paulo: Conselho Federal de Psicologia/Associação Brasileira de Ensino de Psicologia/ Federação Nacional dos Psicólogos, 2018. <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2018/07/RELAT%C3%93RIO-FINAL-REVIS%C3%83O-DAS-DIRETRIZES-CURRICULARES-NACIONAIS-PARA-OS-CURSOS-DE-GRADUA%C3%87%C3%83O-EM-PSICOLOGIA.pdf>
- Conselho Federal de Psicologia. (2013). *Referências técnicas para Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica*. (1ª Ed.) Conselho Federal de Psicologia: Brasília – DF: CFP. <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. (2019). *Referências técnicas para Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica*. (Ed. rev.) Conselho Federal de Psicologia: Brasília – DF: CFP. https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf

- Conselho Federal de Psicologia (2022). *Quem faz a psicologia brasileira? um olhar sobre o presente para construir o futuro: formação e inserção no mundo do trabalho – Volume I*. Conselho Federal de Psicologia (1ª ed.): Brasília: CFP, 2022. https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2022/12/Censo_psicologia_Vol1-1.pdf
- Conselho Federal de Psicologia (2023). *Nota técnica CFP Nº 1/2023 visa orientar psicólogas e psicólogos sobre a prática da Constelação Familiar, também denominada Constelações Familiares Sistêmicas*. https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2023/03/Nota-Tecnica_Constelacao-familiar-03-03-23.pdf
- Dias, C. N.; & Guzzo, R. S. L. (2018). Escola e demais redes de proteção: aproximações e atuações (im)possíveis? *Pesquisas e práticas psicossociais*, 13, 3, 1-17. http://periodicos.ufsj.edu.br/revista_ppp/article/view/3061.
- Dugnani, L. A. C.; & Souza, V. L. T. de. (2016). Psicologia e gestores escolares: mediações estéticas e semióticas promovendo ações coletivas. *Estudos de Psicologia*, 33, 2, 247-259. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752016000200007>.
- Dugnani, L. A. C.; Petroni, A. P.; Medeiros, F. P.; & Souza, V. L. T. de. (2020). Equipe gestora, projeto político pedagógico e psicologia escolar: articulações de práticas possíveis. In.: Marinho-Araujo, C. M.; & Sant’Ana I. M. (Orgs). *Práticas exitosas em psicologia escolar crítica*. Vol. 2. (pp. 131-150). Editora Alínea.
- Dutra-Freitas, R. A.; & Marinho-Araujo, C. M. (2018). Inovações metodológicas em psicologia escolar: pesquisa-intervenção e formação continuada. In.: Souza, V. L. T. de.; Aquino, F. de S. B.; Guzzo, R. S. L.; & Marinho-Araujo, C. M. (Orgs.). *Psicologia escolar crítica: atuações emancipatórias nas escolas públicas*. (pp 35-64). Editora Alínea.

- Facci, M. G. D. (2014). No Cotidiano da Escola: A adolescência desperdiçada? In.:Guzzo, R. S. L. (Org.). *Psicologia Escolar – Desafios e Bastidores na Educação Pública*. (pp. 111-133). Editora Alínea.
- Ferreira, F. G.; Carvalho, M. M.; Gomes, Y. de A. F.; Alarcão, L. C. P.; Galvão, D. M.; & Marinho-Araujo, C. M. (2019). Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar: Uma Experiência na Perspectiva Institucional. *Revista de Psicologia da IMED*, 11, 1, 202-216. <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.3027>.
- Fleith, D. S. (2016). Avaliação psicológica no contexto escolar: implicações para a atuação do psicólogo escolar. In.: Dazzani, M. V. M.; Souza, V. L. T. (orgs.). *Psicologia escolar crítica: teoria e prática nos contextos educacionais*. Alínea.
- Flick, U. (2013). *Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes*. Porto Alegre: Penso.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2021). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (70ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Góes, M. C. R. de. (2000). A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, n. 50, 9-25. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000100002>
- Guaragna, C. S.; & Asbahr, F. da S. F. (2022). Queixas escolares e outros fenômenos das escolas a partir da psicologia histórico-cultural: um estudo de metapesquisa. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v. 25, n.1, 118-134. <https://doi.org/10.4025/tpe.v25i1.61560>

- Guzzo, R. S. L.; Mezzalira, A. S. C.; Moreira, A. P. G.; Tizzei R. P.; & Silva Neto W. M. de F. (2010). Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 2010, vol. 26, 131-141.
<https://www.scielo.br/j/ptp/a/fV7MZsGSyvth4V8RkvMYGtb/?format=pdf&lang=pt>
- Guzzo, R. S. L.; Moreira, A. P. G.; & Mezzalira, A. S. da C. (2011). Avaliação psicossocial: desafios para a prática profissional nos contextos educativos. *Avaliação Psicológica*, volume 10 (2), 163-171.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712011000200007&lng=pt&tlng=pt.
- Guzzo, R. S. L.; & Mezzalira, A. S. da C. (2011). 2008 – Ano da Educação para os Psicólogos: encaminhamentos e próximos passos. In.: Guzzo, R. S. L.; & Marinho-Araujo, C. M. (Orgs.). *Psicologia Escolar: Identificando e Superando Barreiras*. (pp. 11-31). Alínea.
- Guzzo, R. S. L.; Mezzalira, A. S. da 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 e Educacional*, 16, 2, 329-338.
<https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000200016>.
- Guzzo, R. S. L.; Moreira, A. P. G.; & Mezzalira, A. S. C. (2016). Desafios para o cotidiano do psicólogo dentro da escola: A questão do método. In.: Dazzani, M. V. M.; & Souza, V. L. T. de. (Orgs.). *Psicologia escolar crítica: teoria e prática nos contextos educacionais*. (pp. 21-35). Editora Alínea.
- Guzzo, R. S. L.; Mezzalira, A. S. da 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.: Souza, V. L. T.; Braz Aquino, F. de S.; Guzzo, R. S. L.; & Marinho-Araujo, C. M.

- (Orgs.). *Psicologia Escolar Crítica: Atuações Emancipatórias nas Escolas Públicas*. (pp. 143-162). Editora Alínea.
- 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*, Passo Fundo, vol. 11, n. 1, 153-167. <http://dx.doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.2967>
- Guzzo, R. S. L. Ribeiro, F. de. M.; Rangel, L. H. & Camargo, L. M. B. de. (2020). Do risco à proteção: promoção integral do desenvolvimento infantil. In.: Marinho-Araujo, C. M. & Sant'Ana, I. M. (Orgs.). Vol. 2. *Práticas exitosas em psicologia escolar crítica*. Editora Alínea.
- Guzzo, R. S. L.; Silva, S. S. G. T. da.; Feldmann, M.; Cantares, T. da S.; Leme, J. B.; Lisboa, C. B.; & Santos, H. G. F. dos. (2020). Psicologia no Enfrentamento à Violência na Escola: Conhecer, refletir e agir. In.: Marinho-Araujo, C. M. & Teixeira, A. de M. B. (Orgs.). Vol.1. *Práticas exitosas em Psicologia Escolar Crítica*. (pp. 123-142). Editora Alínea.
- Guzzo, R. S. L. Silva, S. S. G. T. de.; Martins, L. G; Castro, L. de.; & Lorenzetti, L. (2021). Psicologia na escola e a pandemia: buscando um caminho. In.: Negreiros, F.; & Ferreira, B. de O. (Orgs.). *Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?* Editora Pimenta Cultural.
- Gomes, C.; Medeiros, F. P.; Arinelli, G. S.; & Zucoloto, P. C. S. do V. (2022). Imaginando, criando, construindo juntos: práticas do psicólogo escolar em tempos de pandemia. *Estudos de Psicologia*, 39, 1-12. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202239e210093>
- González Rey, F. L. (2011). *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Cengage Learning.

Governo Municipal de João Pessoa. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. (2023). *Orientações para o início do ano letivo 2023*. João Pessoa: Secretaria de Educação e Cultura.

Governo Municipal de João Pessoa. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. (2024). *Diretrizes para atuação profissional das(os) especialistas da rede municipal de João Pessoa – PB*. João Pessoa: Secretaria de Educação e Cultura.

Governo Municipal de João Pessoa. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. (2025). *Orientações para o planejamento pedagógico 2025*. João Pessoa: Secretaria de Educação e Cultura.

Jager, M. E.; & Patias, N. D. (2020). Identidade do psicólogo escolar e educacional: Reflexões com base na supervisão de estágio. In.: Marinho-Araujo, C. M.; & Teixeira, A. de M. B. (Orgs). *Práticas Exitosas em Psicologia Escolar Crítica*. Editora Alínea.

Jesus, J. S. de.; & Souza, V. L. T. de. (2018). Desenvolvimento da atenção: atuação em classes de recuperação. *Revista Psicologia da Educação*, 47, 21-29.
<https://doi.org/10.5935/2175-3520.20180014>

Lei Municipal nº 3.061, de 02 de outubro de 1980. *Dispõe sobre os estatutos do magistério público do município de João Pessoa e dá outras providências*. Prefeitura Municipal de João Pessoa. <http://leismunicipa.is/ufarb>

Lei Ordinária nº 7.846, de 04 de agosto de 1995. *Obriga a presença de técnicos em educação nas escolas municipais*. Prefeitura Municipal de João Pessoa.
<http://leismunicipa.is/gkdqu>

Lei 13.935, de 11 de dezembro de 2019. *Dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e Serviço Social nas redes públicas de educação básica.*

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13935.htm

Lei Complementar nº 60 de 29 de março de 2010. *Dispõe sobre o plano de cargos, carreira e remuneração dos profissionais da educação do município de João Pessoa, e dá outras providências.* Prefeitura Municipal de João Pessoa. <http://leismunicipa.is/pkrua>

Lei Complementar nº 73 de 05 de julho de 2012. *Altera o artigo 16 da Lei Complementar nº 60 de 29 de março de 2010, da Jornada de trabalho e dá outras providências.* Prefeitura Municipal de João Pessoa. <http://leismunicipa.is/unpbq>

Leite, F.; Alberto, M. de F. P.; & Santos, D. P. dos (2021). Atuação em psicologia escolar: intervenções com profissionais sobre educação sexual. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, 25, 1-4. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392021231489>.

Lessa, P. V. & Facci, M. G. D. (2008). Contribuições da psicologia histórico-cultural para a atuação crítica da psicologia escolar. *Revista Terra e Cultura*, 47, 24, 1-11. https://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/terra_cultura/n47/terra_08.pdf

Lordelo, L. da R.; & Tenório, R. M. (2010). A consciência na obra de L. S. Vigotski: análise do conceito e implicações para a Psicologia e a Educação. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v.14, n.1, 79-86. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000100009>

Marinho-Araujo, C. M. (2014). Intervenção Institucional: Ampliação crítica e política da atuação em Psicologia Escolar. In.: Guzzo, R. S. L. (Org.). *Psicologia Escolar: Desafios e Bastidores na Educação Pública*. (pp. 153 - 175). Editora Alínea.

- Marinho-Araújo, C. M. (2015). Psicologia escolar para todos: a opção pela intervenção institucional. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*. Instituto Superior Politécnico Gaya., XIX, 1, 146-163. <https://1library.org/article/psicologia-escolar-para-todos-op%C3%A7%C3%A3o-pela-interven%C3%A7%C3%A3o-institucional.ye9391rq>
- Marinho-Araujo, C. M. (2016). Perspectiva Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano: Fundamentos para atuação em Psicologia Escolar. In.: Dazzani, M. V. & Souza, V. L. T. (Orgs.). *Psicologia Escolar Crítica: Teoria e Prática nos Contextos Educacionais*. Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M.; Teixeira, A. de M. B.; & Cavalcante, L. (2023). Lei 13.935/2019: histórico, limites e potencialidades para a Psicologia Escolar. In. Marinho-Araujo, C. M.; Teixeira, A. de M. B.; & Cavalcante, L. (Orgs.). *Psicologia Escolar: Atuação profissional e a Lei 13.935/2019*. Alínea.
- Martinez, A. M. (2010). *O que pode fazer o psicólogo na escola?* (Impresso). 23, 83, 39-56.
- Martín-Baró, I. (1996). O papel do psicólogo. *Estudos de Psicologia*, 2(1), 7 -27.
- Meira, M. E. M. (2003). Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia SocioHistórica. In Meira, M.E.M.; Antunes, M. A. M. (Orgs.). *Psicologia escolar: teorias críticas*. Casa do Psicólogo.
- Meireles, J.; & Guzzo, R. S. L. (2020). Assembleias de classe: Psicologia Escolar na promoção da participação de estudantes. In.: Marinho-Araujo, C. M. & Teixeira, A. de M. B. (Orgs.). Vol. 1. *Práticas exitosas em Psicologia Escolar Crítica*. (pp. 91-103). Editora Alínea.

- Mello, S. A. (2010). A questão do meio na pedologia e suas implicações pedagógicas. *Revista Psicologia USP*, 21, 4, 727-739. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400005>
- Mezzalira, A. S. da C.; Weber, M. A. L.; Beckman, M. V. R.; & Guzzo, R. S. L. (2019). O Psicólogo Escolar na Educação Infantil: Uma Proposta de Intervenção Psicossocial. *Revista de Psicologia da IMED*, v.11, n.1, 233-247. <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.3051>
- Moreira, A. P. G. & Guzzo, R. S. L. (2014). O psicólogo na escola: um trabalho invisível? *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 7, 1, 42-52. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v7n1/v7n1a05.pdf>
- Nascimento, A. R. D. do (2020). *Atuação do psicólogo escolar junto a professores da educação básica: concepções e práticas*. [Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia Social. Universidade Federal da Paraíba – UFPB]. Repositório institucional da UFPB. https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/18675/1/AnaRog%C3%A9liaDuarteDoNascimento_Dissert.pdf
- Neves, M. M. B. J. (2011). Queixas escolares: conceituação, discussão e modelo de atuação. In: C. M. Marinho-Araújo, *Psicologia Escolar: identificando e superando barreiras*. (pp. 175-214). Átomo e Alínea.
- Neves, M. A. P.; Jesus, J. S. de; Arinelli, G. S.; & Souza, V. L. T. de (2020). Vivências e processos imaginativos em adolescentes: práticas desenvolvidas em uma escola pública estadual. In.: Marinho-Araujo, C. M.; & Sant’Ana I. M. (Orgs). *Práticas exitosas em psicologia escolar crítica*. Vol. 2. (pp. 165-180). Editora Alínea.

- Novaes, M. H. (1970). A Escola na Comunidade: Ação Preventiva. *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*, (22)2, 65-68.
<https://periodicos.fgv.br/abpa/article/download/16443/15249>
- Novaes, M. H. (1992). Opções da Psicologia face ao fracasso escolar. In.: Novaes, M. H. (1992). *Psicologia da Educação e Prática Profissional*. Petrópolis - RJ: Vozes.
- Núcleo de Dados da Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura de João Pessoa (2025). *Matrículas e Turmas da Rede Municipal*. <https://sedec.joaopessoa.pb.gov.br/portal-dados/escolas.html>
- Nunes, A. I. B. L.; Melo, A. G.; & Oliveira, A. B. F. de. (2019). Psicologia escolar na escola pública: desafios para a formação do psicólogo. *Psicologia da Educação*, 48, 3-11.
- Nunes, L. V.; & Marinho-Araujo, C. M. (2020). Indicadores para o perfil profissional do psicólogo escolar. In.: Marinho-Araujo, C. M. & Sant'Ana, I. M. (Orgs.). *Práticas Exitosas em Psicologia Escolar Crítica* (Vol. 2). (pp.11 – 29). Alínea.
- Oliveira, B. C. de. (2018). *Psicólogos escolares e professores: a parceria como mediação de práticas educativas críticas*. [Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação *Strictu Sensu* em Psicologia do Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica – PUC]. Repositório Institucional PUC – Campinas. http://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/bitstream/handle/123456789/16065/ccv_ppgpsico_me_Beatriz_CO.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Oliveira, B. C. de; Ramos, V. R. L.; & Souza, V. L.T. de. (2020). Parceria crítica: possibilidades de atuação em psicologia escolar. In.: Marinho-Araujo, C. M. & Teixeira, A. de M. B. (Orgs.). *Práticas exitosas em Psicologia Escolar Crítica*. Editora Alínea.
- Oliveira, R. D. C. M. de (2014). (ENTRE) LINHAS DE UMA PESQUISA: o Diário de Campo como dispositivo de (in) formação na/da abordagem (Auto) biográfica. *Revista*

Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, 2(4), 69-87.

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/1059>

Oliveira, C. C. de. (2014). *Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes: articulação em redes na Cidade de João Pessoa*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba]. Repositório Institucional da UFPB. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/7795>

Pasqualini, J. C. (2020). A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In.: Martins, L. M.; Abrantes, A. A.; & Facci, M. G. D. (Orgs). (2ª ed.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados.

Patto, M.H.S. (1984). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz.

Pereira, A. B. M.; Conceição, M. I. G.; & Martínez, A. M. (2016). Epistemología cualitativa de González Rey: una forma diferente de análisis de “datos”. *Revista Tecnica*, 1, 1, 17-31. <https://periodicos.ifg.edu.br/tecnia/article/view/379/250>

Peretta, A. A. C. e S.; Silva, S. M. C. da.; Souza, C. S. de.; Oliveira, J. O. de.; Barbosa, F. M. Sousa, L. R.; & Rezende, P. C. M. (2014). O caminho se faz ao caminhar: atuações em Psicologia Escolar. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18, 2, 293-301. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182747>.

Petroni, A. P. & Souza, V. L. T. de. (2014). Psicólogo Escolar e Equipe Gestora: Tensões e Contradições de Uma Parceria. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34, 2, 444-459. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703000372013>.

- Prestes, Z.; & Tunes, E. (2012). A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. *Estudos de Psicologia*, 29 (3), 327 – 340. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2012000300003>
- Rego, T. C. (2014). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. (25ª ed). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Rose, T. M. S. de; Afonso, M. L.; Bondioli, R. M.; Gonçalves, E. G.; & Prezensky, B. C. (2016). Práticas Educativas Inovadoras na Formação do Psicólogo Escolar: uma Experiência com Aprendizagem Cooperativa. *Psicologia: Ciência e Profissão*. 36, 2, 304 – 316. 10.1590/1982-3703000212014.
- Sant’Ana, I. M.; Costa, A. S. da.; & Guzzo, R. S. L. (2008). Escola e Vida: Compreendendo uma Realidade de Conflitos e Contradições. *Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 2(2). 302-311.
- Sant’Ana, I. M.; Euzébios-Filho, A.; & Guzzo, R. S. L. (2010). O psicólogo escolar no ensino fundamental: referência para uma intervenção preventiva. *Extensão em Foco*, 5, 111-120.
- Sant’Ana, I. M.; & Lombardi, L. M. S. dos S. (2020). Psicologia Escolar e a rede de proteção à infância e à adolescência: Uma experiência formativa para educadores e comunidade. In.:Marinho-Araujo, C. M.; & Teixeira, A. de. M. B. (Orgs). *Práticas Exitosas em Psicologia Escolar Crítica*. (Vol 1). 53 - 71.
- Santos, F. de O.; & Toassa, G. (2015). A formação de psicólogos escolares no Brasil. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 19, 2, 279-288. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192836>.
- Santos, G. M. dos; Silva, L. A. P. da; Pereira, J. L.; Lima, A. G. X.; Neto, F. L. de A. (2018). Atuação e práticas na psicologia escolar no Brasil: revisão sistemática em periódicos.

Revista Psicologia Escolar e Educacional, 22, 3, 583-591.
<https://doi.org/10.1590/2175-35392018035565>

Santos, G. L.; Dazzani, M. V. M.; & Zucoloto, P. C. S. do V. (2020). Vivências dos estudantes e dificuldades no início da escolarização. In.: Marinho-Araujo, C. M. & Teixeira, A. de M. B. (Orgs.). Vol.1. *Práticas exitosas em Psicologia Escolar Crítica*. (pp. 143-159). Editora Alínea.

Sigardo, A. P. (2000). *O social e o cultural na obra de Vigotski*. *Revista Educação & Sociedade*. Ano XXI, n. 71, 45-78. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200003>

Silva, S. S. G. T. da. (2022). *Psicologia crítica e processos participativos na escola: o lugar da família*. [Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da PUC-Campinas]. Repositório Institucional PUC-Campinas
<https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/16629>

Silva, C. L. de M. (2023). *Atuação da(o) psicóloga(o) escolar em equipe de especialistas: um estudo na rede municipal de ensino de João Pessoa-PB*. [Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba – UFPB]. Repositório Institucional da UFPB.
<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/29793>

Silva, G. E. F. S. da; & Braz Aquino, F. de S. (2023). Atuação de psicólogos escolares na educação básica: um levantamento nacional e internacional da literatura. *Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação*. 41, n. 2. 01-22.
<https://doi.org/10.5007/2175-795X.2023.e87094>

Soligo, A. (2024). Prefácio. In.: Diogo, M. F. (Org). *Diálogos interdisciplinares em psicologia e educação*. São Carlos: Pedro e João Editores.

- Souza, V. L. T. (2016). Contribuições da Psicologia à compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem. In.: Souza, V. L. T.; & Petroni, A. P. (Orgs). *A Psicologia da Arte e a Promoção do Desenvolvimento e da Aprendizagem: intervenções em contextos educativos diversos*. (pp. 11-28). Edições Loyola.
- Souza, V. L. T.; Petroni, A. P.; & Bremberger, M. E. de F. (2007). Psicologia, educação e a sociedade contemporânea: reflexões sob a perspectiva da Psicologia sóciohistórica. *Psicólogo inFormação*, ano 11, n. 11. 99-112.
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoinfo/v11n11/v11n11a06.pdf>
- Souza, V. L. T.; Petroni, A. P.; & Dugnani, L. A. (2011). A arte como mediação nas pesquisas e intervenção em psicologia escolar. In.: Guzzo, R. S. L.; & Marinho-Araujo, C. M. (Orgs). *Psicologia Escolar: identificando e Superando Barreiras*. (pp. 261-285). 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.: Guzzo, R. S. L. (Org.). *Psicologia escolar: Desafios e bastidores na educação pública* (pp. 27-54). Editora Alínea.
- Souza, M. R. de; Ramos, C. J. M.; Lima, C. P. de; Barbosa, D. R.; Calado, V. A.; & Yamamoto, K. (2014). Atuação do psicólogo na educação: análise de publicações científicas brasileiras. *Psicologia da Educação*, 38. 123-138.
<https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/22808>
- Souza, V. L. T. de.; Dugnani, L. A. C.; Petroni, A. P.; & Andrada, P. C. de. (2015). A síntese como registro reflexivo no trabalho do psicólogo escolar com gestores. *Psicologia da Educação*, 41, 83-94. <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20150016>

- 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*. Editora Alínea.
- Souza, V. L. T. de. & Arinelli, G. S. (2019). A dimensão revolucionária do desenvolvimento e o papel da imaginação. *Obutchénie: revista de didática e psicologia pedagógica*. 3. 1. 1- 22. <https://doi.org/10.14393/OBv3n2.a2019-51560>.
- Souza, V. T. de S. (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, B. F. de (2023). *Trabalho da(o) Psicóloga(o) durante a Pandemia da Covid-19: Análise a partir da Psicologia Histórico-Cultural*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Psicologia Social. Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa – PB. https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/29765/1/BiancaFernandesDeSouza_Dissert.pdf
- Tanamachi, E. R. (2014). Compromisso Ético-Político da Psicologia na Educação como expressão da perspectiva Histórico-Cultural. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18. 1. 173-180.
- Tuleski, S. C.; Eidt, N. M. (2020). A Periodização do Desenvolvimento Psíquico – Atividade Dominante e a Formação das Funções Psíquicas Superiores. In.: Martins, L. M.; Abrantes, A. A.; Facci, M. G. D. (Orgs). *Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice*. (2ª Ed.). Autores Associados.
- Veresov, N. (2010). Introducing cultural-historical theory: main concepts and principles of genetic research methodology. *Cultural-historical psychology*, 4, 83-90.

- Veresov, N. & Fleer, M. (2016). Perezhivanie como um conceito teórico para pesquisar o desenvolvimento de crianças pequenas. *Mente, Cultura e Atividade*, 23, 4, 325 – 335. <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1186198>
- Vigotski, L. S. (2007). *A formação social da mente*. (7ª ed). Michael Cole et al. (Orgs) (Cipolla Neto, J.; Barreto, L. S. M.; Afeche, S. C, Trad.). Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (1926/2010). *Psicologia Pedagógica*. (3ª ed). Editora WMF Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2018). *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia*. Prestes, Z.; & Tunes, E. (Orgs) (Z. Prestes, E. Tunes, Trad.). E-papers.
- Viotto Filho, I. A. T.; Salomão, F. R.; & Viégas, L. de S. (2024). Entrevista com Maria Helena Souza Patto. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, v.28, 1-8. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392024-259163>
- Yamamoto, K.; Santos, A. de A. L.; Galafassi, C.; Pasqualini, M. G.; & Souza, M. P. R. de S. (2013). Como Atuam Psicólogos na Educação Pública Paulista? Um estudo sobre suas práticas e concepções. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33, 4, 794-807. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282029760003>.
- Zendron, A. B. F.; Kravchychyn, H.; Fortkamp, E. H. T.; & Vieira, M. L. (2013). Psicologia e educação infantil: possibilidade de intervenção do psicólogo escolar. *Barbarói*, 39, 108-128. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-701919>.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) participante de pesquisa,

O presente estudo trata-se de uma pesquisa de doutorado intitulada **“Atuação do psicólogo escolar no acompanhamento de práticas institucionais pedagógicas: Um estudo na rede pública municipal de Educação”**, conduzida pela discente **Ana Rogélia Duarte do Nascimento**, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Social do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação e responsabilidade da Prof^a. Dr^a. **Fabíola de Sousa Braz Aquino**.

Esta pesquisa tem por objetivo conhecer e analisar as práticas e tipos de participação de psicólogas (os) escolares em reuniões institucionais pedagógicas de instituições da rede municipal de educação. Este estudo será realizado com psicólogas(os) escolares que atuam na rede pública de ensino do município de João Pessoa -PB. Sua participação nesta pesquisa consiste em responder de forma on-line ou presencial a um formulário digital sobre o perfil sociodemográfico, formativo das(os) participantes e os tipos de práticas institucionais que efetiva na escola em que atua. Em seguida realizaremos observações participantes em reuniões institucionais pedagógicas junto com profissionais que aceitarem participar desta etapa do estudo. As observações participantes terão seu áudio gravado mediante aceite das(os) participantes das reuniões e serão feitos registros escritos em formulário(s) e diário(s) de campo. As gravações permitidas serão transcritas para posterior análise.

Os benefícios proporcionados por esta pesquisa serão relevantes, dado que o estudo pode contribuir para uma maior compreensão e aprofundamento das possibilidades de atuação da(o) psicóloga(o) escolar em reuniões institucionais pedagógicas. Os riscos que envolvem a sua participação nesta pesquisa são mínimos (a exemplo de desconforto na resposta de alguns itens do formulário ou na participação das observações e acompanhamento). Entretanto, respeitando-se os preceitos éticos, caso você venha a sentir alguma espécie de desconforto ou constrangimento ocasionado pela participação nesta pesquisa, a mesma será imediatamente interrompida, respeitando os procedimentos éticos em pesquisa.

Sua decisão de participar neste estudo é voluntária e ela não resultará em nenhum custo ou ônus financeiro para você; você não sofrerá nenhum tipo de prejuízo ou punição caso decida não participar desta pesquisa. Todas as informações obtidas em relação a esse estudo permanecerão em absoluto sigilo, assegurando proteção de sua imagem, de sua privacidade e respeitando-o nas dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e/ou espiritual. Os resultados dessa pesquisa poderão ser apresentados em congressos ou publicações científicas, porém sua identidade não será divulgada nestas ocasiões, nem serão utilizadas quaisquer imagens ou informações que permitam a sua identificação.

Antes de prosseguir, 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, fazem-se necessária a documentação de seu consentimento em participar desta pesquisa. Para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Ana Rogélia Duarte do Nascimento e sua orientadora de pesquisa, Fabíola de Sousa Braz Aquino.

Informações de Contato da pesquisadora responsável:

Nome da Pesquisadora: Ana Rogélia Duarte do Nascimento

Filiação Institucional: 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

Telefone para contato: (83)996484501 / E-mail para contato: ana_rogelia@hotmail.com

Contato do Comitê de ética em pesquisa- Centro de Ciências da Saúde (CCS/UFPB):

Centro de Ciências da Saúde - 1º andar - Campus I - Cidade Universitária

CEP: 58.051-900 - Telefone: (83) 3216 7791. E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Horário de Funcionamento: de 07h às 12h e de 13h às 16h



Homepage: <http://www.ccs.ufpb.br/eticaccsufpb>

Marque abaixo a opção que expressa o seu consentimento ou não para participar do estudo:


() 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 e-mail.

() Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e não quero participar desta pesquisa.

APÊNDICE B: Formulário Digital para Psicólogas(os) Escolares

**Atuação do psicólogo escolar no
acompanhamento de práticas institucionais
pedagógicas: Um estudo na rede pública
municipal de Educação**



Formulário para Psicólogas(os) Escolares

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)
Prezado(a) participante de pesquisa,

O presente estudo trata-se de uma pesquisa de uma pesquisa de doutorado intitulada **"Atuação do psicólogo escolar no acompanhamento de práticas institucionais pedagógicas: Um estudo na rede pública municipal de Educação"**, conduzida pela discente **Ana Rogélia Duarte do Nascimento**, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Social do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação e responsabilidade da Prof^a. Dr^a. **Fabiola de Sousa Braz Aquino**.

Esta pesquisa tem por objetivo conhecer e analisar as práticas e tipos de participação de psicólogas (os) escolares em reuniões institucionais pedagógicas de instituições da rede municipal de educação. Este estudo será realizado com psicólogas(os) escolares que atuam na rede pública de ensino do município de João Pessoa -PB. Sua participação nesta pesquisa consiste em responder de forma on-line ou presencial a um formulário digital sobre o perfil sociodemográfico, formativo das(os) participantes e os tipos de práticas institucionais que efetiva na escola em que atua. Em seguida realizaremos observações participantes em reuniões institucionais pedagógicas junto com profissionais que aceitarem participar desta etapa do estudo. As observações participantes terão seu áudio gravado mediante aceite das(os) participantes das reuniões e serão feitos registros escritos em formulário(s) e diário(s) de campo. As gravações permitidas serão transcritas para posterior análise.

Os benefícios proporcionados por esta pesquisa serão relevantes, dado que o estudo pode contribuir para uma maior compreensão e aprofundamento das possibilidades de atuação da(o) psicóloga(o) escolar em reuniões institucionais pedagógicas. Os riscos que envolvem a sua participação nesta pesquisa são mínimos (a exemplo de desconforto na resposta de alguns itens do formulário ou na participação das observações e acompanhamento). Entretanto, respeitando-se os preceitos éticos, caso você venha a sentir alguma espécie de desconforto ou constrangimento ocasionado pela participação nesta pesquisa, a mesma será imediatamente interrompida, respeitando os procedimentos éticos em pesquisa.

Sua decisão de participar neste estudo é voluntária e ela não resultará em nenhum custo ou ônus financeiro para você; você não sofrerá nenhum tipo de prejuízo ou punição caso decida não participar desta pesquisa. Todas as informações obtidas em relação a esse estudo permanecerão em absoluto sigilo, assegurando proteção de sua imagem, de sua privacidade e respeitando-o nas dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e/ou espiritual. Os resultados dessa pesquisa poderão ser apresentados em congressos ou publicações científicas, porém sua identidade não será divulgada nestas ocasiões, nem serão utilizadas quaisquer imagens ou informações que permitam a sua identificação.

Você receberá uma das vias por e-mail e a outra ficará arquivada com os responsáveis pela pesquisa. Antes de prosseguir, 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, fazem-se necessária a documentação de seu consentimento em participar desta pesquisa. Para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora

responsável Ana Rogélia Duarte do Nascimento e sua orientadora de pesquisa, Fabíola de Sousa Braz Aquino.

Informações de Contato da pesquisadora responsável:

Nome da Pesquisadora: Ana Rogélia Duarte do Nascimento

Filiação Institucional: 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

Telefone para contato: (83)996484501 / E-mail para contato: ana_rogelia@hotmail.com

Contato do Comitê de ética em pesquisa- Centro de Ciências da Saúde (CCS/UFPB):

Centro de Ciências da Saúde - 1º andar - Campus I - Cidade Universitária

CEP: 58.051-900 - Telefone: (83) 3216 7791. E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Horário de Funcionamento: de 07h às 12h e de 13h às 16h

Homepage: <http://www.ccs.ufpb.br/eticaccsufpb>

[Alternar conta](#)



***Obrigatório**

E-mail *

Seu e-mail

Marque abaixo a opção que expressa o seu consentimento ou não para participar * do estudo:

- ☐ 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 e-mail.
- ☐ Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e não quero participar desta pesquisa.

[Próxima](#)

Página 1 de 4

[Limpar formulário](#)



Atuação do psicólogo escolar no acompanhamento de práticas institucionais pedagógicas: Um estudo na rede pública municipal de Educação



Formulário para Psicólogas(os) Escolares

[Alternar conta](#)



***Obrigatório**

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO E FORMATIVO

Idade *

Sua resposta

Sexo *

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino

Ano em que concluiu a graduação em Psicologia *

Sua resposta

Área de estágio no final do curso de Psicologia *

Sua resposta

Se você realizou o estágio em Psicologia Escolar, o que levou você a atuar nesse campo?

Sua resposta

Instituição em que cursou Psicologia *

Sua resposta

Tipo de Instituição *

- ☐ Pública
- ☐ Privada

Possui outra graduação? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Se respondeu 'Sim' à questão anterior, escreva a seguir qual(ais) curso(s) e o ano de conclusão do(s) mesmo(s)?

Sua resposta

Possui curso de Pós-graduação? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Qual o tipo/níveis de Pós-graduação?

- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

Se você tem pós-graduação, em qual(ais) área(s) obteve a última titulação? (nome do curso ou programa)

Sua resposta

Participa de curso de formação para atuação em Psicologia Escolar? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Se respondeu 'Sim' à questão anterior, escreva abaixo qual (ais) curso(s) e em qual(ais) ano(s) realizou?

Sua resposta

Desde que ano atua como Psicóloga(o) Escolar nesta Unidade de Ensino? *

Sua resposta

Qual o seu tipo de vínculo de trabalho? *

- ☐ Efetivo
- ☐ Prestador de Serviço

Você utiliza algum referencial teórico ou técnico para atuar como Psicóloga(o) Escolar? *

☐ Sim

☐ Não

Se respondeu 'Sim' à questão anterior, descreva abaixo qual(ais) é (são) este(s) referencial(ais) teórico(s) e técnico(s) no(s) qual (ais) embasa sua atuação.

Sua resposta

[Voltar](#)

[Próxima](#)

Página 2 de 4 [Limpar formulário](#)



Atuação do psicólogo escolar no acompanhamento de práticas institucionais pedagógicas: Um estudo na rede pública municipal de Educação



Formulário para Psicólogas(os) Escolares

[Alternar conta](#)



*Obrigatório

QUESTIONÁRIO SOBRE PRÁTICAS EM PSICOLOGIA ESCOLAR

1) Assinale abaixo as ações que realiza na escola (você pode marcar mais de uma opção ou até mesmo todas as opções): *

- ☐ Levantamento de dados que caracterizam a comunidade escolar e as instituições em seu entorno
- ☐ Articulação com setores/instituições da Rede Municipal, Estadual e Federal
- ☐ Participação na elaboração e atualização do Projeto Pedagógico da escola

- ☐ Participação na elaboração e execução de projetos da escola
- ☐ Ações coletivas com funcionários da escola
- ☐ Realização de Rodas de conversa ou Rodas de diálogo com os grupos da instituição
- ☐ Elaboração e realização de Minicursos e/ou Oficinas
- ☐ Escuta Institucional
- ☐ Formação de professores(as)
- ☐ Observação em sala de aula
- ☐ Realização de atividades com professores(as) em sala de aula
- ☐ Acompanhamento a estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais
- ☐ Acompanhamento de casos em que há risco e vulnerabilidade social
- ☐ Acompanhamento das práticas pedagógicas com estudantes
- ☐ Análise de fichas e produções dos alunos (ficha de matrícula, atividades escolares dos alunos)
- ☐ Escuta a familiares/responsáveis
- ☐ Atendimento individual ao professor(a)
- ☐ Escuta Psicoterapêutica com professores(as) e/ou estudantes
- ☐ Atendimento aos alunos com problemas comportamentais, emocionais e de aprendizagem
- ☐ Encaminhamentos de estudantes a serviços extra escolares
- ☐ Diagnóstico de alunos com problemas de aprendizagem

2) Das atividades coletivas abaixo, marque as que você participa na escola em que trabalha (você pode marcar mais de uma opção ou até mesmo todas as opções): *

- ☐ Reunião de planejamento pedagógico
- ☐ Reunião de conselho de classe
- ☐ Reunião de pais/responsáveis e mestres
- ☐ Reunião/horário departamental com docentes
- ☐ Reunião com gestão escolar quando solicitado
- ☐ Reunião com equipe de especialistas
- ☐ Reunião com gestão escolar e equipe de especialistas
- ☐ Outro (s)

Se você marcou a opção 'Outro(s)' na questão anterior, escreva a seguir qual(ais) é (são) a(s) reunião(ões) da qual participa e com qual(ais) pessoas atua nestas reuniões:

Sua resposta

3) Você participa da elaboração da reunião de planejamento pedagógico? *

☐ Sim

☐ Não

Se respondeu 'Sim' à questão anterior, descreva sua participação na elaboração da reunião de planejamento pedagógico.

Sua resposta

4) Qual (ais) é (são) sua função(ões) na reunião de planejamento pedagógico? *

Sua resposta

5) Você participa de reuniões de horário departamental com o(s) professores(as) * da escola?

☐ Sim

☐ Não

Se respondeu 'Sim' à questão anterior, descreva sua participação durante as reuniões de horário departamental com professores(as).

Sua resposta

6) Na escola em que você trabalha, as reuniões de horário departamental com professores(as) ocorrem durante todo o ano letivo? *

☐ Sim

☐ Não



Se respondeu 'Não' à questão anterior, descreva o período em que estas reuniões ocorrem na escola em que trabalha.

Sua resposta


7) Você participa da elaboração da(s) reunião(ões) de conselho de classe da escola? *

☐ Sim


☐ Não

Atuação do psicólogo escolar no acompanhamento de práticas institucionais pedagógicas: Um estudo na rede pública municipal de Educação



Formulário para Psicólogas(os) Escolares

[Alternar conta](#) 

Agradecemos a sua participação e colaboração nesta pesquisa!!

[Voltar](#)
[Enviar](#)Página 4 de 4
[Limpar formulário](#)

9) Você tem interesse em participar da segunda etapa desta pesquisa? *

☐ Sim

☐ Não

Se respondeu 'Sim' à questão anterior, escreva abaixo o seu e-mail e número telefônico para contato posterior:

Sua resposta

APÊNDICE C: Características das produções selecionadas no Levantamento da Literatura

Tabela C1– *Características das produções selecionadas no Levantamento da Literatura*

N	Base de dados	Autores(as) / Ano	Título do Artigo	Periódico	Categoria
01	Lilacs	Zendron, Kravchychyn, Fortkamp e Vieira (2013)	Psicologia e educação infantil: possibilidades de intervenção do psicólogo escolar	Barbarói, Santa Cruz do Sul	Relato de experiência de estágio supervisionado
02	Lilacs	Yamamoto, Santos, Galafassi, Pasqualini e Souza (2013)	Como atuam psicólogos na educação pública paulista? Um estudo sobre suas práticas e concepções	Psicologia: Ciência e Profissão	Pesquisa Empírica
03	Lilacs	Souza, Ramos, Lima, Barbosa, Calado e Yamamoto (2014)	Atuação do psicólogo na educação: análise de publicações científicas brasileiras	Psicologia da Educação	Levantamento da produção acadêmico-científica
04	Lilacs	Souza, Dugnani, Petroni e Andrada (2015)	A síntese como registro reflexivo no trabalho do psicólogo escolar com gestores	Psicologia da Educação	Pesquisa-intervenção
05	Lilacs	Santos, Silva, Pereira, Lima e Neto (2018)	Atuação e práticas na psicologia escolar no Brasil: revisão sistemática em periódicos	Psicologia Escolar e Educacional	Revisão sistemática
06	Lilacs	Nunes, Melo e Oliveira (2019)	Psicologia escolar na escola pública: desafios para a formação do psicólogo	Psicologia da Educação	Relato de experiência de estágio supervisionado
07	Lilacs	Jesus e Souza (2018)	Desenvolvimento da atenção: atuação em classes de recuperação	Psicologia da Educação	Pesquisa-intervenção

08	Lilacs	Andrada, Dugnani, Petroni e Souza (2019)	Atuação de psicólogas(os) na escola: enfrentando desafios na proposição de práticas críticas	Psicologia: Ciência e Profissão	Teórico-Reflexivo
09	Lilacs	Albuquerque e Braz Aquino (2021)	psicologia escolar e relação família-escola: um estudo sobre concepções profissionais	Psicologia em Pesquisa	Pesquisa Empírica
10	SciELO	Chagas e Pedroza (2013)	Psicologia escolar e gestão democrática: atuação em escolas públicas de educação infantil	Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional	Relato de experiência profissional
11	SciELO	Gomes, Medeiros, Arinelli e Zucoloto (2022)	Imaginando, criando, construindo juntos: práticas do psicólogo escolar em tempos de pandemia	Estudos de Psicologia	Pesquisa-intervenção
12	SciELO	Leite, Alberto e Santos (2021)	Atuação em psicologia escolar: intervenções com profissionais sobre educação sexual	Psicologia Escolar e Educacional	Relato de experiência profissional
13	SciELO	Peretta, Silva, Souza, Oliveira, Barbosa, Sousa e Rezende (2014)	O caminho se faz ao caminhar: atuações em psicologia escolar	Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional	Pesquisa Empírica
14	SciELO	Petroni e Souza (2014)	Psicólogo escolar e equipe gestora: tensões e contradições de uma parceria	Psicologia: Ciência e Profissão	Pesquisa-intervenção
15	Pepsic	Ferreira, Carvalho, Gomes, Alarcão, Galvão e Marinho-Araújo (2019)	Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar: Uma Experiência na Perspectiva Institucional	Revista de Psicologia da IMED	Relato de experiência de estágio supervisionado

16	Indexpsi	Braz-Aquino e Albuquerque (2016)	Contribuições da Teoria Histórico-cultural para a prática de estágio supervisionado em Psicologia Escolar	Estudos de Psicologia	Relato de experiência de estágio supervisionado
17	Indexpsi	Dugnani e Souza (2016)	Psicologia e gestores escolares: mediações estéticas e semióticas promovendo ações coletivas	Estudos de Psicologia	Pesquisa-intervenção
18	Indexpsi	Rose, Bondioli, Afonso, Gonçalves, Prezentszky (2016)	Práticas Educativas Inovadoras na Formação do Psicólogo Escolar: uma Experiência com Aprendizagem Cooperativa	Psicologia: Ciência e Profissão	Relato de experiência de estágio supervisionado

APÊNDICE D: Diário de Campo para registro na segunda etapa da pesquisa



DIÁRIO DE CAMPO



DADOS DA UNIDADE DE ENSINO					
Unidade de Ensino (Sigla):					
Segmentos de ensino ofertados:	Ed. Infantil ()	Ens. Fund. I ()	Ens. Fund. II ()	EJA ()	
Turnos de funcionamento:	Manhã ()	Tarde ()	Noite ()		
Gestores escolares:	Administrativo ()	Pedagógico ()			
Equipe de Especialistas:	Assistente Social ()	Supervisor(a) ()	Orientador(a) ()	Psicóloga(o) Escolar ()	
DADOS DA(O) PSICÓLOGA(O) ESCOLAR (P.E.)					
Psicóloga(o) Escolar:					
Idade:	Gênero:	Feminino ()	Masculino ()	Outro ()	
Identificação étnico-racial:	Indígena ()	Amarela/Oriental ()	Parda ()	Preta ()	Branca ()
Dias/horários do P.E. na escola:					

DIÁRIO DE CAMPO

Tipo de reunião:		Data:
Início:	Término:	Reunião n°:
O QUE FOI PLANEJADO?		
ONDE, O QUE E COMO OCORREU?		
Espaço físico da reunião (local, disposição de mobiliário e de participantes, materiais utilizados):		
Realização da reunião (construção da pauta, instrumentos, demandas/situações, participantes – Sobre P.E.: interação com profissionais, parcerias, tempo de fala, referencial teórico/técnico, assunto abordado, objetivo, deliberações):		
REFLEXÕES DA PESQUISADORA:		

APÊNDICE E: Figuras representativas dos espaços físicos onde ocorreram as reuniões escolares da E1 e da E2.

Figura E1

Sala Planejamento Pedagógico início do ano da E1



Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir do DC

Figura E2

Sala de aula 2º Planejamento Pedagógico na E1

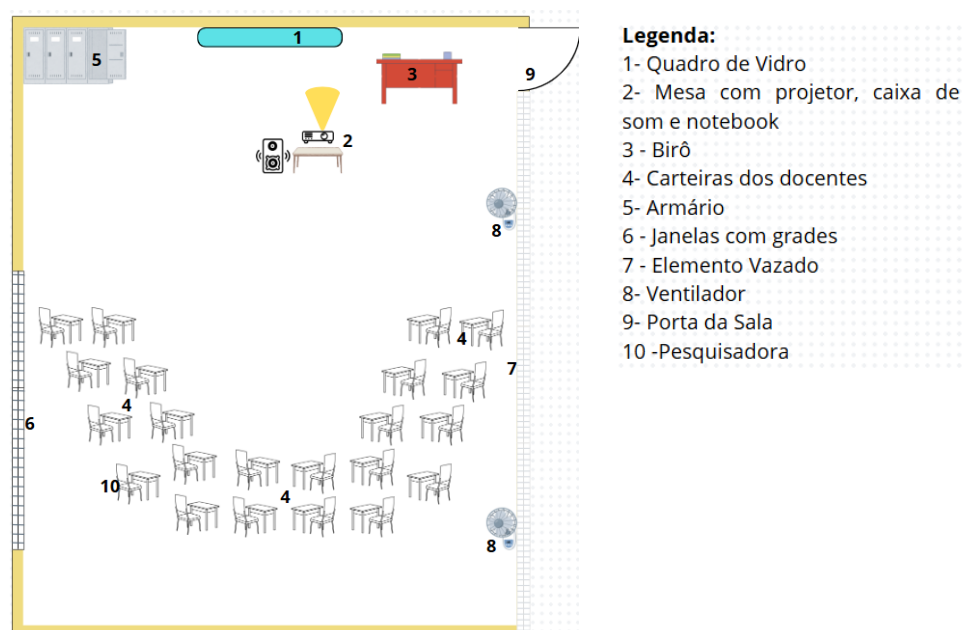
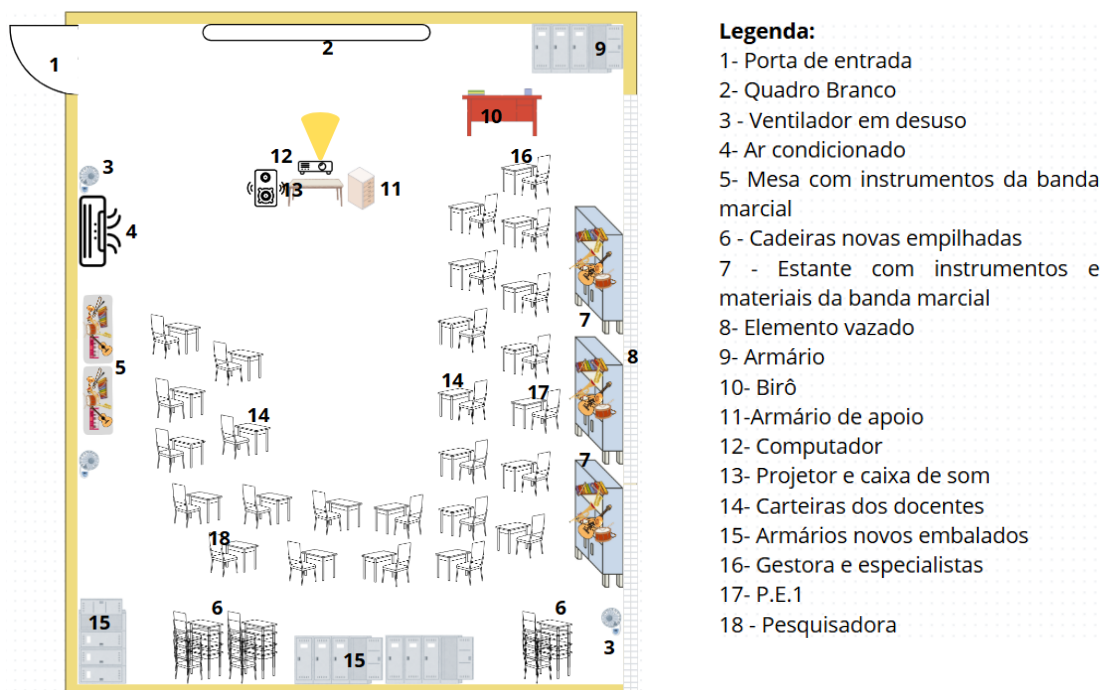


Figura E3*Sala Google Planejamentos Pedagógicos na EI*

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir do DC

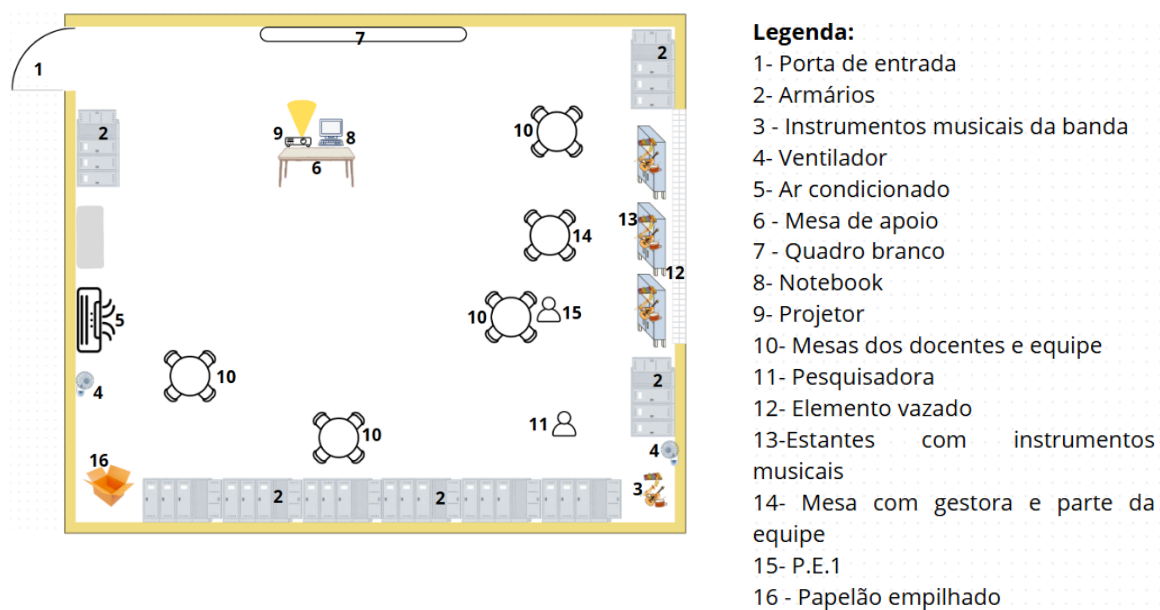
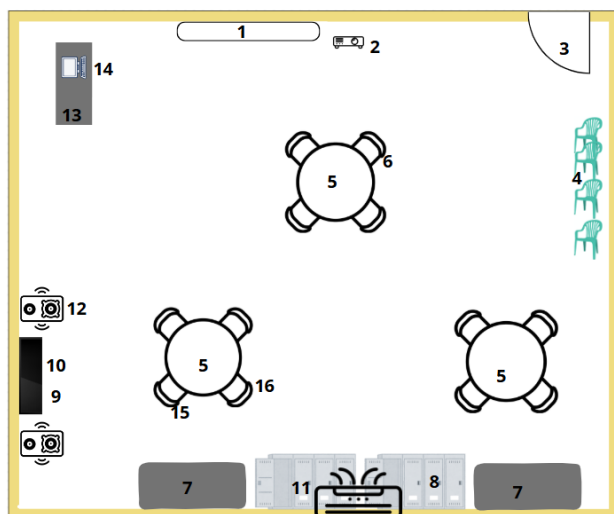
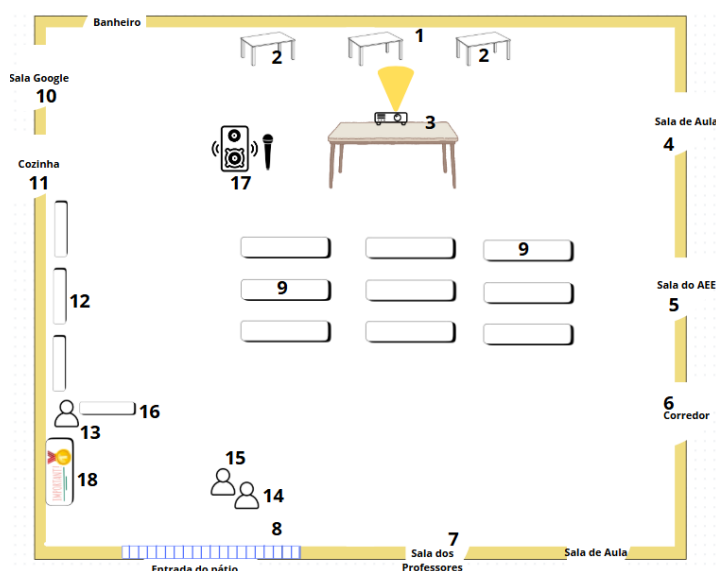
Figura E4*Sala Google Planejamento Pedagógico na EI*

Figura E5*Sala Google Planejamentos Pedagógicos na E2***Legenda:**

- 1- Quadro Branco
- 2- Projetor
- 3 - Porta de entrada
- 4- Cadeiras das cuidadoras
- 5- Mesas
- 6 - Cadeiras dos docentes
- 7 - Armários de madeira
- 8- Armários de Ferro
- 9- Armário embaixo da TV
- 10- TV de LED
- 11-Ar condicionado
- 12- Caixa de som com tripé
- 13- Birô
- 14- Computador
- 15- Pesquisadora
- 16 - P.E.2

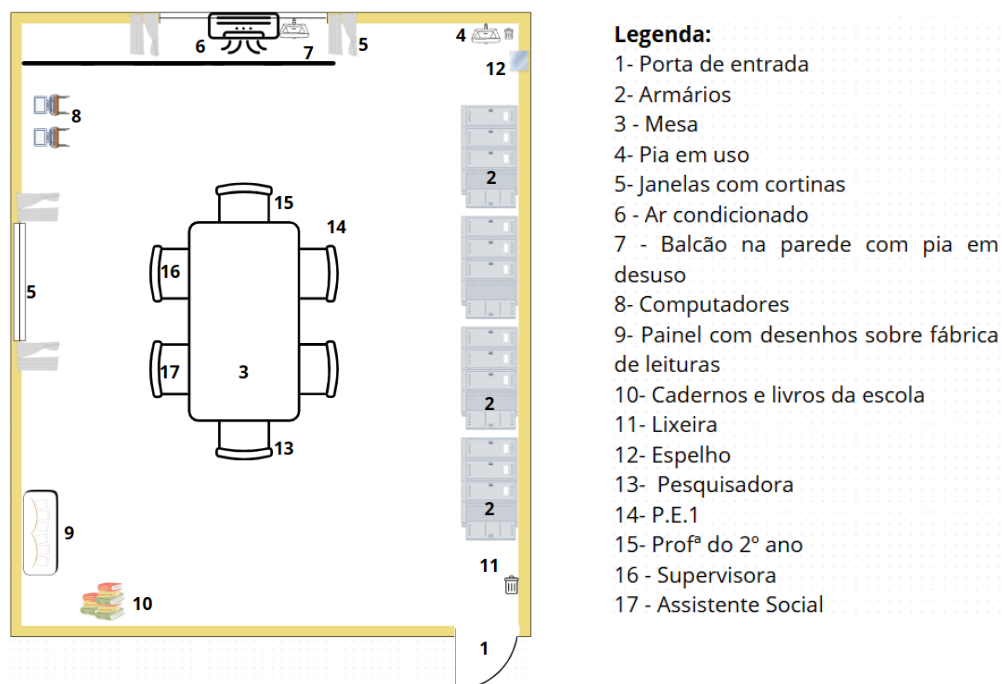
Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir do DC

Figura E6*Pátio Central da E1 – Reunião de pais e mestres***Legenda:**

- 1- Projeção de Slides na parede
- 2- Mesas do Refeitório para docentes
- 3 - Banca com Projetor e Computador
- 4- Sala de aula
- 5- Sala do AEE
- 6 - Corredor
- 7 - Sala dos professores
- 8- Entrada do pátio central
- 9- Bancos em que os pais ficaram
- 10- Sala Google
- 11- Cozinha
- 12- Mesas dos docentes
- 13- Pesquisadora
- 14- Diretora
- 15- Assistente Social
- 16 - P.E.1
- 17 - Caixa de som e microfone
- 18 - Painele na parede

Figura E7

Sala de especialistas da E1 – Reuniões de Conselho de Classe – Ens. Fund. I

**Figura E8**

Sala Google da E1- Conselho de Classe – Ens. Fund. II

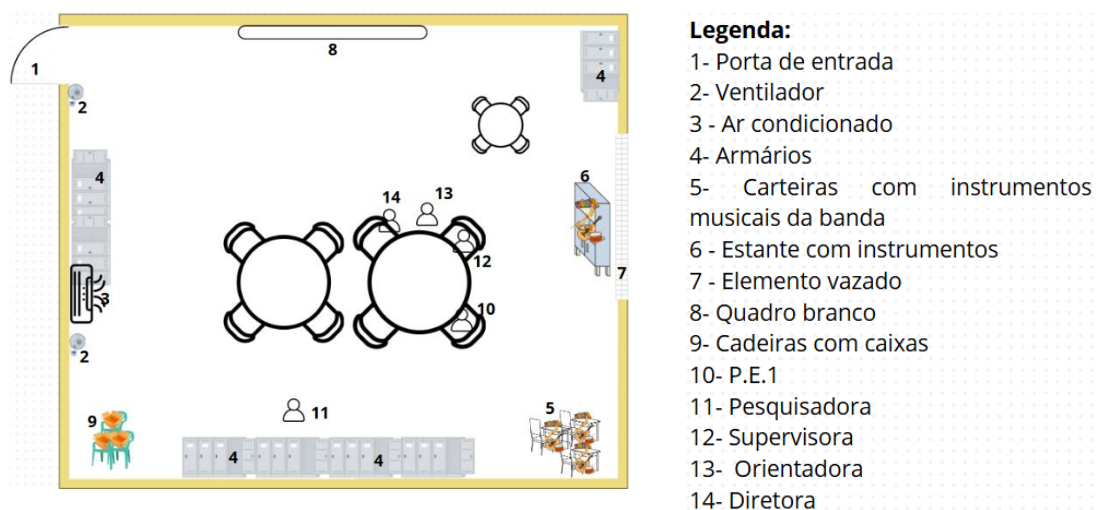
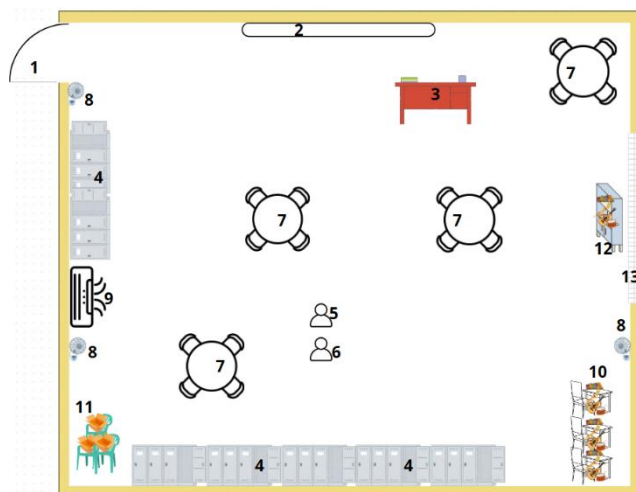


Figura E9

Sala Google da E1- Conselho de Classe – Ens. Fund. II

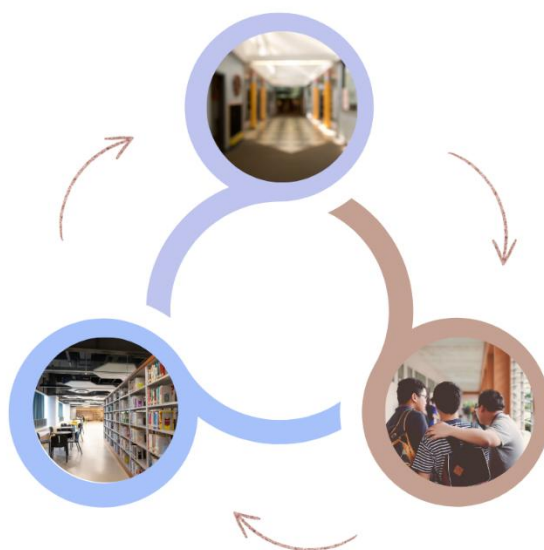
**Legenda:**

- 1- Porta de entrada
- 2- Quadro branco
- 3 - Birô
- 4- Armários
- 5- P.E.1
- 6 - Pesquisadora
- 7 - Mesas com participantes
- 8- Ventilador
- 9- Ar condicionado
- 10- Carteiras com material da banda
- 11- Cadeiras com caixas
- 12- Estante com instrumentos da banda
- 13- Elemento vazado

APÊNDICE F: Documento técnico-científico “A Psicologia na Escola e Atuação em Reuniões Institucionais”

ISBN: 978-65-01-56142-4

A PSICOLOGIA NA ESCOLA E ATUAÇÃO EM REUNIÕES INSTITUCIONAIS



2025

Ana Rogélia D. do Nascimento
Fabíola de Sousa Braz Aquino

ANEXOS

Anexo I: Carta de Anuência da Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura de João Pessoa – PB

SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO E
CULTURA



**PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DE ENSINO, GESTÃO E ESCOLA DE FORMAÇÃO**

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que, concordamos que a pesquisadora Ana Rogélia Duarte do Nascimento desenvolva o seu projeto de pesquisa, nível de Doutorado, pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba (PPgPs-UFPB) em escolas do ensino fundamental I e II do município de João Pessoa - PB. A referida pesquisa intitula-se "**Atuação do psicólogo escolar no acompanhamento de práticas institucionais pedagógicas: Um estudo na rede pública municipal de Educação**", sob a orientação da Profª Drª Fabiola de Souza Braz Aquino. Esta pesquisa de tese está estruturada em dois estudos que se inter-relacionam e conduzem ao objetivo geral da pesquisa. Objetivo geral da pesquisa é: Conhecer e analisar as práticas e tipos de participação de psicólogas (os) escolares em reuniões institucionais pedagógicas de instituições da rede municipal de Educação. No primeiro estudo objetiva-se: realizar uma caracterização sociodemográfica e formativa de psicólogas(os) escolares; elencar as ações realizadas por psicólogas(os) nas escolas; identificar os tipos de práticas que estas(es) profissionais efetivam em reuniões institucionais; identificar os referencial(ais) teórico(s) e/ou técnico(s) que as(os) profissionais de psicologia escolar utilizam para embasar suas práticas na escola; e compreender a relação entre o perfil formativo das(os) participantes da pesquisa e as práticas institucionais realizadas dentro do espaço escolar. o segundo estudo terá como objetivos: conhecer o(s) contexto(s) educacional(ais) de produção das práticas institucionais de psicólogas(os) escolares; observar e acompanhar a dinâmica das reuniões da(s) instituição(ões) de ensino, tendo como foco o tipo de participação de psicólogas(os) escolares nestas reuniões; listar os grupos com os quais atuam os psicólogos nessas atividades; descrever como se constitui a participação de psicólogas(os) escolares em reuniões institucionais; realizar encontros individuais e/ou coletivos com as(os) profissionais participantes para mobilizar reflexões com as profissionais sobre sua atuação. A aceitação está condicionada ao comprometimento da pesquisadora em utilizar os dados e materiais coletados exclusivamente para os fins da pesquisa.

João Pessoa, 30 de junho de 2022.

Clévia Suyene Cunha de Carvalho
Diretora de Ensino, Gestão e Escola de Formação

Anexo II: Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Atuação do psicólogo escolar no acompanhamento de práticas institucionais pedagógicas: Um estudo na rede pública municipal de Educação

Pesquisador: Ana Rogélia Duarte do Nascimento

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 63056722.2.0000.5188

Instituição Proponente: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.665.290

Apresentação do Projeto:

Trata-se de Projeto de tese de doutorado do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social – PPgPS da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) cuja pesquisadora pretende conhecer e analisar as práticas e tipos de participação de psicólogas (os) escolares em reuniões pedagógicas de instituições da rede pública municipal de educação.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Conhecer e analisar as práticas e tipos de participação de psicólogas (os) escolares em reuniões institucionais pedagógicas de instituições da rede municipal de Educação.

Objetivo Secundário:

o primeiro estudo terá como objetivos: realizar uma caracterização sociodemográfica e formativa de psicólogas(os) escolares; elencar as ações realizadas por psicólogas(os) nas escolas; identificar os tipos de práticas que estas(es) profissionais efetivam em reuniões institucionais; identificar os referencial(ais) teórico(s) e/ou técnico(s) que as(os) profissionais de psicologia escolar utilizam para embasar suas práticas na escola; e compreender a relação entre o perfil formativo das(os) participantes da pesquisa e as práticas institucionais realizadas dentro do espaço escolar. Para o segundo estudo os objetivos são: conhecer o(s) contexto(s) educacional(ais) de produção das

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.665.290

práticas institucionais de psicólogas(os) escolares; observar e acompanhar a dinâmica das reuniões da(s) instituição(ões) de ensino, tendo como foco o tipo de participação de psicólogas(os) escolares nestas reuniões; listar os grupos com os quais atuam os psicólogos nessas atividades; descrever como se constitui a participação de psicólogas(os) escolares em reuniões institucionais; realizar encontros individuais e/ou coletivos com as(os) profissionais participantes para mobilizar reflexões com as profissionais sobre sua atuação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos que envolvem a participação de profissionais de psicologia escolar nesta pesquisa são mínimos a exemplo de eventual desconforto na resposta de alguns itens do formulário ou na participação das observações e acompanhamento. Entretanto, para evitar que isso venha ocorrer, para resposta ao formulário, de modo presencial ou virtual, será escolhido um local reservado, de modo que estejam presentes apenas o respondente e a pesquisadora responsável pelo estudo. Para a situação de observação e acompanhamento em reuniões institucionais, serão explicados os procedimentos de participação da pesquisadora nestes momentos, os objetivos do estudo, e a assinatura do TCLE. Caso o sujeito sinta qualquer desconforto nos estudos da pesquisa, esta será imediatamente interrompida, respeitando os procedimentos éticos em pesquisa.

Benefícios:

Os benefícios proporcionados por esta pesquisa serão relevantes, dado que o estudo pode contribuir para uma maior compreensão e aprofundamento das possibilidades de atuação da(o) psicóloga(o) escolar em reuniões institucionais pedagógicas. Além disso, será possível que as(os) participantes possam elaborar reflexões acerca de suas práticas profissionais, estreitando a relação entre a pesquisa científica com a realidade do ambiente escolar e as reais vivências profissionais para dessa forma contribuir com o desenvolvimento da pesquisa na área da psicologia escolar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Este projeto configura-se como uma pesquisa de campo de cunho qualitativo, consiste em um processo de construção teórica de complexidade progressiva, integrando novos significados a uma diversidade de expressões dos sujeitos participantes. Esta pesquisa de tese está estruturada em dois estudos que se inter-relacionam e conduzem ao objetivo geral da pesquisa. Cada estudo será conduzido com procedimentos metodológicos e instrumentos específicos de apreensão de

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB 4, 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.665.290

informações de acordo com seus respectivos objetivos. As (Os) participantes do primeiro estudo serão psicólogas(os) escolares atuantes na rede municipal de ensino de João Pessoa-PB. Pretende-se obter o maior número possível de profissionais atuantes da rede que contam, em seu total de 108 psicólogas(os). Como critérios de inclusão para participação neste estudo estão: ser profissional que exerça o cargo de psicóloga(o) escolar em uma instituição de ensino da rede municipal de João Pessoa; estar trabalhando em uma escola por pelo menos um ano letivo. Como critérios de exclusão mencionam-se: psicólogas(os) escolares que tenham menos de um ano de atuação na escola; profissional que não exerça a função de psicóloga(o) escolar na(s) unidade(s) de ensino em que a pesquisa for desenvolvida. As (Os) participantes do segundo estudo serão profissionais que tenham participado do primeiro estudo e demonstrem interesse para contribuir com a pesquisa. A amostra pretendida é de pelo menos cinco profissionais de psicologia escolar que estejam atuando na rede municipal de ensino de João Pessoa-PB. No primeiro estudo os instrumentos e materiais utilizados para a coleta de dados consistirão de um formulário digital contendo um questionário sociodemográfico e formativo, e um questionário sobre as práticas institucionais das(os) profissionais de psicologia escolar. Este formulário poderá ser respondido de modo presencial ou online. Em qualquer das duas situações o formulário será respondido pela(o) profissional participante em local reservado, apenas com a presença da pesquisadora responsável e do respondente participante. Os instrumentos e materiais utilizados para a coleta de dados do segundo estudo são diários de campo com roteiros para anotar aspectos pertinentes ao objeto de estudo aqui discutido. Além disso, tem-se o intuito de gravar áudio das reuniões institucionais e dos encontros com as(os) profissionais, desde que haja o consentimento das participantes de cada momento de observação e acompanhamento. Nos momentos de encontro com as(os) psicólogas(os) escolares, poderão ser utilizados mediadores culturais (textos, vídeos, imagens, músicas, poemas) e/ou perguntas ou frases disparadoras que favoreçam a reflexão e interação de participantes com a pesquisadora em relação ao objeto de estudo. Para registrar estes momentos serão utilizados materiais como gravador de voz, lápis, e papel para registro escrito, bem como computador para transcrição dos áudios captados durante cada momento. Poderão também ser utilizados registros fotográficos dos momentos e/ou materiais produzidos pelas(os) psicólogas(os) escolares, desde que sejam devidamente autorizados pelas(os) participantes do momento. Os dois estudos seguirão os procedimentos éticos para a coleta de dados, e serão submetidos à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP-CCS) da UFPB, obedecendo aos princípios éticos presentes na resolução 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Inicialmente, o projeto foi apresentado à Secretaria de Educação Municipal de João Pessoa – PB

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOÃO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.665.290

(SEDEC/JP) para obter autorização em realizar a pesquisa nas instituições de ensino municipais.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória atendem aos requisitos formais do CEP.

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sou de parecer favorável a execução desse projeto de pesquisa, salvo melhor juízo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2012201.pdf	06/09/2022 21:11:11		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_AnaRogelia_Assinada.pdf	06/09/2022 20:58:08	Ana Rogélia Duarte do Nascimento	Aceito
Outros	FORMULARIO_DIGITAL.pdf	05/09/2022 20:06:02	Ana Rogélia Duarte do Nascimento	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ANAROGELIA_OK.pdf	05/09/2022 20:04:14	Ana Rogélia Duarte do Nascimento	Aceito
Declaração de concordância	CERTIDAO_AnaRogelia.pdf	05/09/2022 20:03:13	Ana Rogélia Duarte do Nascimento	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_COMPLETO_ANAROGELIA.pdf	05/09/2022 20:01:45	Ana Rogélia Duarte do Nascimento	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_ANAROGELIA_OK.pdf	05/09/2022 19:59:25	Ana Rogélia Duarte do Nascimento	Aceito
Declaração de	Carta_de_Anuencia__Ana_Rogelia_D	05/09/2022	Ana Rogélia Duarte	Aceito

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB 4 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.665.290

Instituição e Infraestrutura	uarte_do_Nascimento.pdf	19:57:42	do Nascimento	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_ANAROGELIA_OK.pdf	05/09/2022 19:57:02	Ana Rogélia Duarte do Nascimento	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 27 de Setembro de 2022

Assinado por:

Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br