

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**ATUAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR:
O Desenvolvimento de Competências para a Mediação da Escolha Profissional de
Adolescentes em São Luís-MA**

Tatiana Oliveira de Carvalho

Orientadora: Profa. Dra. Claisy Maria Marinho-Araujo

Brasília – DF

2007

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**ATUAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR:
O Desenvolvimento de Competências para a Mediação da Escolha Profissional de
Adolescentes em São Luís-MA**

Tatiana Oliveira de Carvalho

Orientadora: Profa. Dra. Claisy Maria Marinho-Araujo

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Brasília – DF

2007

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

APROVADA POR:

Prof.^a Dr.^a Claisy Maria Marinho-Araujo (Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Wilsa Maria Ramos (Membro)

Prof.^a Dr.^a Maria Helena Fávero (Membro)

Prof.^a Dr.^a Marisa Maria Brito da Justa Neves (Suplente)

Brasília – DF

2007

*Dedico este trabalho a Ana Lucia e
Walbert, meus pais, responsáveis por
minha formação primeira, base de toda
a minha formação acadêmica.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço-te, meu Deus, princípio e fim de tudo, por todas as pessoas que de alguma forma se fizeram presentes durante este percurso. Através delas, agiste em mim.

Meus sinceros agradecimentos...

À professora Claisy, que acolheu a “menina do MARANHÃO” (vizinha do Piauí), oferecendo-me apoio, orientação, confiança, escuta, saberes... enfim, por ter mediado o desenvolvimento de muitas competências.

Aos professores do Instituto de Psicologia da UnB que compartilharam conhecimentos e saberes comigo, emprestaram-me ou indicaram material bibliográfico, ocuparam-se, de alguma forma, com a minha formação: Marisa Neves, Silviane Barbato, Maria Helena Fávero, Maria Auxiliadora Dessen, Ângela Branco, Maria Cláudia de Oliveira, Hartmut e Isolda Günther.

Às professoras Wilsa Ramos, Maria Helena Fávero e Marisa Neves pelo interesse e disponibilidade para comporem esta comissão examinadora.

Às amigas do Laboratório de Psicogênese com quem compartilhei parte da trajetória do mestrado: Cynthia, Denilva, Paula, Érica, Gláucia, Pollianna e Rejane.

Às amigas Isalena e Nerícia por me ensinaram que Brasília e a UnB eram sonhos possíveis, por trocarem férteis idéias comigo e me "escutarem" sempre que foi necessário, da seleção do mestrado à produção da dissertação.

Aos amigos que tornaram Brasília minha segunda casa, dispendo-se a me ajudarem sempre que precisei: Nerícia, Danilo, Xanda, Cristiane e, de modo muito especial, Pollianna, que mais do que amiga, foi uma irmã.

Às psicólogas participantes desta pesquisa, por sua disponibilidade e confiança, por terem me afetado com suas histórias, saberes, crescimento, descobertas, alegrias, desânimos, superações, fazendo com que todo este trabalho tivesse muito sentido! Com vocês, desenvolvi muitas competências!

Aos colaboradores e alunos do Centro Anil Frei Daniel, pela confiança, pelo carinho e por abrirem espaço material e simbólico para a realização deste trabalho.

À equipe CEFAPÉ e à família Upaon-Açu, contextos essenciais ao meu desenvolvimento pessoal e profissional, pelo apoio constante.

Ao amigo Érico, pelas ricas interlocuções sobre metodologia de pesquisa.

Aos professores e secretário do departamento de Psicologia da UFMA, pelo incentivo, compreensão e contribuição; de modo especial a Áurea, Denise, Tony Nelson, Francisco e Waldir.

A Aninha, Karlene, Magno e Kátia, pelo apoio logístico.

Ao Sérgio, Otávio e Daniel, pelo material cedido ou emprestado.

Aos amigos Celeste e Gastão, pelo exemplo de compromisso acadêmico.

Às eternas amigas, que de perto ou de longe, estão sempre na torcida em meu favor, fortalecendo-me com seu carinho: Januária, Francisca, Fernanda, Bernadinne, Emilene, Karla, Ilana, Teka e Sol.

A Rose, Bruna e Socorro, pelas constantes orações, essenciais a meu crescimento espiritual, que tanto me sustentou.

À Vovó Inês, que me fez tomar consciência de que já sou “uma mulher com ‘M’ maiúsculo”, mostrando-me que eu poderia dar passos grandes, até bem longe da minha ilha. E a toda a família Carvalho, por sempre esperar o melhor de mim.

À Vovó Cita e toda a família Oliveira, pela torcida e incentivo. Em especial meu primo Pedro, sempre muito presente.

À minha nova família: Dona Auzair, Virna, Júnior, Val, Neto, Roberta e todos os Santos, pelo apoio e alegria contagiante, que me motivaram em momentos críticos.

Ao meu cunhado Fernando que, com poucas palavras, sempre me disse muito, fazendo-me acreditar em mim mesma.

A Luciana e Polyana (muito viva em minha memória), pelo amor fraterno que nos une, firmando minha vontade de crescer. Obrigada, Lu, pela ajuda no *abstract*.

Aos meus pais Ana Lucia e Walbert, por tudo, por tanto...! Sem eles, não me atreveria a um só passo. Obrigada, especialmente, por terem sido pais dos meus filhos, durante a minha ausência.

A Lene e Help, por também ajudarem a cuidar dos meus tesouros.

Aos meus filhos amados Tiana, Gabriel e Ticiania, por me compreenderem mesmo antes de poderem me entender; por cada sorriso quando eu voltava para casa; por cada lágrima silenciosa, resignada, paciente, que me mostrava o sentido do verdadeiro amor, que tudo espera, tudo suporta.

À luz que surgiu em minha vida, durante o percurso do mestrado, trazendo-me a esperança de que muitas outras conquistas e vitórias virão pela frente... Por seu apoio, compreensão, carinho constantes, que deram um novo *tom* ao meu dia-a-dia. Amo você, Carlos!

“Coisas que eu não fazia eu comecei a fazer: intervenções, parar de ter medo, vergonha, enfim...” (PL).

“Interessante, parece que é uma coisa óbvia, mas, na verdade, a gente precisa se conhecer, reconhecer o que é, o que não é, o que pode ser, o que não pode ser, o que quer ser e o que não quer ser” (PN).

“Não há preço que pague esse clima de companheirismo (difícil na nossa área) e profissionalismo criado” (PK).

“Eu acho que é muito bom a gente ver que a gente é gente também” (Tatiana).

“O importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam” (Guimarães Rosa).

Carvalho, T. O. de (2007). *Atuação em Psicologia Escolar: O desenvolvimento de competências para a mediação da escolha profissional de adolescentes em São Luís-MA*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília.

RESUMO

A Psicologia Escolar tem sido alvo, nas últimas décadas, de inúmeras pesquisas que têm atestado a falta de preparo de psicólogos para a atuação nesta área. Indefinições quanto à especificidade de seu papel e de sua atuação profissional são freqüentes entre profissionais que atuam na área. Nesse cenário, a Orientação Profissional muitas vezes não é reconhecida como um campo de atuação dos psicólogos escolares, que não se julgam preparados para esta tarefa. A presente pesquisa interventiva, ancorando-se à perspectiva histórico-cultural e à abordagem do desenvolvimento de competências, teve como objetivos: investigar os processos de desenvolvimento de competências de psicólogas para atuação em Psicologia Escolar com foco na mediação da escolha profissional de um grupo de adolescentes em São Luís-MA; analisar as transformações na identidade profissional das psicólogas mediadas pela intervenção realizada. Foram participantes três psicólogas que trabalhavam no contexto da pesquisa, o Centro Anil Frei Daniel, entidade educacional filantrópica que atende crianças e adolescentes de um bairro da periferia de São Luís-MA. O desenvolvimento de suas competências profissionais foi investigado em 26 encontros com a pesquisadora, que mediou ações como estudos coletivos, oficinas temáticas, elaboração e implementação de um Projeto de Orientação Profissional junto a um grupo de adolescentes da instituição. Os instrumentos utilizados para a pesquisa foram: protocolo de observação; sessão de reflexão-sobre-a-ação; memorial; e instrumento de avaliação da intervenção. O tratamento dos dados foi realizado por meio da análise do conteúdo dos registros, identificando-se temas e indicadores do desenvolvimento de competências. Os resultados demonstraram que, nos encontros iniciais, os processos mais significativos ao desenvolvimento de competências das psicólogas se revelaram como construção e mobilização de recursos, tais como conhecimentos teóricos e habilidades pessoais, interpessoais e éticas. Nos momentos de sua práxis junto aos adolescentes, elas desenvolveram competências integrando estes recursos a saberes práticos e habilidades técnicas. As reflexões antes, durante e após sua ação foram essenciais a este desenvolvimento. Foram desenvolvidas competências específicas à atuação das psicólogas nas funções de Coordenação e Observação de trabalho grupal, além de competências coletivas relacionadas à elaboração e avaliação do projeto implementado. Transformações foram percebidas na subjetividade das psicólogas relacionadas à sua identidade profissional, cuja consolidação esteve atrelada a sentidos subjetivos individuais e aos significados compartilhados no grupo de formação. Observou-se a relevância das relações sociais estabelecidas no grupo de formação, entre as psicólogas e entre estas e a pesquisadora, na mediação do desenvolvimento de competências. Considerou-se a viabilidade do modelo proposto tanto para pesquisas acerca do desenvolvimento de competências profissionais quanto para a prática do psicólogo escolar em contextos educativos diferenciados. Finalizou-se apontando reflexões e propostas para a consolidação de uma Psicologia Escolar comprometida socialmente no Maranhão.

Palavras-chaves: Psicologia Escolar, Desenvolvimento de competências, Orientação Profissional.

Carvalho, T. O. de (2007). *Atuação em Psicologia Escolar: O desenvolvimento de competências para a mediação da escolha profissional de adolescentes em São Luís-MA*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília.

ABSTRACT

The School Psychology has been a target, in the last decades, of innumerable researches that have attested the psychologists' lack preparation to perform in this area. The specificity of its professional role and performance are frequently not defined to professionals that perform in this area. In this scenery, the Professional Guidance many times is not recognized as a performance field of them, that haven't felt themselves prepared for this task. The present intervention research, anchored on the historical-cultural perspective and on the competences development approach, aimed: to investigate the processes of development of competences to perform in School Psychology focusing on the mediation of the professional choice of a group of adolescents in São Luís-MA; and to analyze the transformations in the professional identity of the psychologists mediated by the intervention realized. Participated three psychologists that worked at the research context, Centro Anil Frei Daniel, a non-profit organization that provides educational services to children and adolescents from a periphery neighborhood of São Luís-MA. Their competences development was investigated in 26 meetings with the researcher, that mediated actions like collective studies, thematic workshops, elaboration and implementation of a Professional Guidance Project with a group of adolescents of the institution. The research instruments used were: observation protocol; session of reflection-over-the-action; memorial and instrument of evaluation of the formation. The treatment of the data was realized through content analysis of the registers, identifying themes and indicators of the development of competences. The results demonstrated that, in the preliminary meetings, the most significant processes to the psychologists competences development were the construction and mobilization of resources, such as theoretical knowledge and personal, interpersonal and ethic abilities. In the moments of their praxis with the adolescents, they developed competences integrating these resources to tacit knowledge and technical abilities. The reflections before, during and after their action, were essential to this development. Specific competences were developed to the psychologists' performance in the functions of Coordination and Observation of group work, as well as, collective competences related to elaboration and evaluation of the program implemented. Transformations were noticed in the subjectivity of the psychologists related to their professional identity, which consolidation was linked to the individual subjective senses, and to the meanings shared in the formation group concerned with the notion of school psychologist identity. It was noticed the relevance of social relations established in the group of formation, among the psychologists and between the psychologists and researcher, in the mediation of competences development. It was considered the viability of the proposed model to researches about the professional competences development, as well as to school psychologist practice in several educative contexts. The work concludes presenting reflections and proposals to the consolidation of a social compromised Psychology in Maranhão.

Key words: School Psychology, Competences development, Professional Guidance.

SUMÁRIO

ÍNDICE DE QUADROS	x
ÍNDICE DE TABELAS	xi
APRESENTAÇÃO	01
1 PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO	06
1.1 Paradigma contemporâneo da Psicologia do Desenvolvimento	06
1.2 Abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano	07
1.3 Um olhar histórico-cultural sobre a adolescência	12
2 PSICOLOGIA ESCOLAR	15
2.1 Psicologia Escolar no Brasil e no Maranhão: percursos históricos e tendências atuais	15
2.2 Orientação Profissional como campo de atuação do psicólogo escolar	21
3 ABORDAGEM POR COMPETÊNCIAS	29
3.1 Perspectivas teóricas da abordagem por competências	29
3.2 Mediando o desenvolvimento de competências: articulação entre a abordagem histórico-cultural e a abordagem por competências	36
4 OBJETIVOS	45
5 METODOLOGIA	45
5.1 Pressupostos epistemológicos e metodológicos	45
5.1.1 A epistemologia qualitativa.....	45
5.1.2 A articulação entre pesquisa e intervenção em Psicologia	48
5.1.3 Recursos metodológicos da pesquisa em Psicologia do desenvolvimento	51
5.2 Método	55
5.2.1 Sujeitos.....	55
5.2.2 Contexto	57
5.2.3 Instrumentos	59
5.2.4 Procedimento	62
5.2.4.1 Fase 1: Fase Exploratória	63
5.2.4.2 Fase 2: Pesquisa-intervenção.....	64
5.2.4.2.1 1ª Etapa: Desenvolvimento de competências: Reflexões preliminares	65
5.2.4.2.2 2ª Etapa: Desenvolvimento de competências: Ações formativas.....	66
5.2.4.2.3 3ª Etapa: Desenvolvimento de competências: Avaliação da intervenção.....	70
5.2.5 Procedimento analítico.....	72
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO	74
6.1 Fase Exploratória: Apresentação, análise e discussão dos resultados	74
6.2 Pesquisa-intervenção	88
6.2.1 Apresentação dos resultados da Pesquisa-intervenção	88
6.2.1.1 Protocolo de observação.....	88
6.2.1.2 Sessão de reflexão-sobre-a-ação	99
6.2.1.3 Memorial	104
6.2.1.4 Instrumento de avaliação da intervenção	114
6.2.2 Análise e discussão dos resultados da Pesquisa-intervenção	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	148
ANEXOS	157

LISTA DE QUADROS:

Quadro 1: Procedimento.....	63
Quadro 2: Síntese do Protocolo de Observação n.º1.....	89
Quadro 3: Síntese do Protocolo de Observação n.º2.....	90
Quadro 4: Síntese do Protocolo de Observação n.º4.....	91
Quadro 5: Síntese do Protocolo de Observação n.º14.....	92
Quadro 6: Síntese do Protocolo de Observação n.º16.....	93
Quadro 7: Síntese do Protocolo de Observação n.º21.....	95
Quadro 8: Síntese do Protocolo de Observação n.º26.....	96
Quadro 9: Síntese da 2ª Sessão de reflexão-sobre-a-ação.....	99
Quadro 10: Síntese da 6ª Sessão de reflexão-sobre-a-ação.....	101
Quadro 11: Síntese da 7ª Sessão de reflexão-sobre-a-ação.....	102

LISTA DE TABELAS:

Tabela 1: Categoria temática do Memorial 1: Atuação em Psicologia Escolar e demanda de formação continuada na área.....	105
Tabela 2: Categoria temática do Memorial 1: Identidade profissional x Psicologia Escolar	106
Tabela 3: Categoria temática do Memorial 2: Significações sobre a adolescência e a entrada no mundo adulto	107
Tabela 4: Categoria temática do Memorial 3: Significações sobre as próprias competências para atuação no POP.....	108
Tabela 5: Categoria temática do Memorial 4: Atuação das psicólogas no POP	109
Tabela 6: Categoria temática do Memorial 4: Identidade profissional x Psicologia Escolar	110
Tabela 7: Categoria temática do Memorial 4: Significações sobre as próprias competências para atuação no POP.....	111
Tabela 8: Categoria temática do Memorial 4: Resultados da intervenção realizada para as psicólogas	113
Tabela 9: Categoria temática do Instrumento de avaliação da intervenção: O que teve de mais proveitoso na intervenção realizada.....	114
Tabela 10: Categoria temática do Instrumento de avaliação da intervenção: O que poderia ter sido melhor.....	115
Tabela 11: Categoria temática do Instrumento de avaliação da intervenção: Significações sobre a pesquisadora.....	116

APRESENTAÇÃO

Este trabalho, fruto do mestrado cursado no Programa de Pós Graduação em Psicologia da Universidade de Brasília, orientado pela professora doutora Claisy Maria Marinho-Araujo, objetivou a investigação do desenvolvimento de competências em três psicólogas, visando a atuação em Psicologia Escolar, especificamente voltada à mediação da escolha profissional de um grupo de adolescentes em uma instituição filantrópica, localizada em São Luís-MA.

As escolhas implicadas no delineamento dessa pesquisa-intervenção foram múltiplas e se relacionaram às minhas trajetórias pessoal, profissional e acadêmica. Psicóloga nascida e formada em São Luís, estado do Maranhão, iniciei o curso de mestrado na Universidade de Brasília tendo como propósito o desenvolvimento de uma pesquisa que trouxesse contribuições significativas à Psicologia Escolar e à Psicologia no Maranhão. Logo no início deste percurso, provocada por reflexões acadêmicas atreladas às contínuas reflexões que sempre acompanharam minha atuação como psicóloga escolar, reconheci no Centro Anil Frei Daniel, instituição na qual eu trabalhava, um campo fértil para a realização de uma investigação que, articulada à intervenção em Psicologia Escolar, atenderia aos anseios não apenas meus, mas também da instituição e das psicólogas que desenvolviam trabalhos neste contexto.

Meus estudos e experiências na área da Psicologia Escolar apontavam para a falta de preparo dos psicólogos no sentido de atuarem satisfatoriamente perante as situações impostas pelos contextos educativos. Na realidade maranhense, em especial, reconheci que as limitações da formação dos psicólogos, por um lado, e a necessidade de um maior compromisso social da Psicologia para com a população mais empobrecida, por outro, demandavam que fossem pensadas propostas de enfrentamento a estas situações.

Vi, na pesquisa interventiva ancorada na abordagem por competências (C. M. M. Araujo, 2003), um caminho viável para contribuir à Psicologia Escolar em um duplo sentido: promovendo o desenvolvimento profissional das psicólogas escolares para uma atuação competente, isto é, a Psicologia Escolar enquanto campo de formação e atuação; e investigando o desenvolvimento de competências profissionais das psicólogas em serviço, ou seja, a Psicologia Escolar enquanto campo de pesquisa e produção de conhecimentos. Compreendi que a pesquisa interventiva, envolvendo assessoria à prática das psicólogas no Centro Anil, viabilizava, também, o

aprimoramento do Serviço de Psicologia na instituição, que atendia a uma parcela empobrecida da população. A escolha do foco específico – Orientação Profissional de um grupo de adolescentes – surgiu como fruto de uma investigação exploratória preliminar na instituição e junto às psicólogas, no levantamento de suas demandas para uma formação continuada.

Visando uma melhor apreciação do contexto da pesquisa, farei algumas considerações sobre a cidade e o estado aos quais estou me referindo. O Maranhão é o oitavo maior estado brasileiro, com uma área de 331.983,293 km². Situado na Região Nordeste, faz fronteira com os estados do Piauí, Pará e Tocantins, além de ser banhado pelo Oceano Atlântico. Possui 217 municípios, dentre os quais os cinco maiores são: São Luís, Imperatriz, Timon, Caxias e Codó¹.

São Luís, capital do Maranhão, foi fundada pelos franceses em 8 de setembro de 1612, na ilha de São Luís. Com uma área de 828,010 Km², ocupa mais da metade da ilha (57%). O município possui 870.028 habitantes, sendo 837.584 na área urbana (dividida em 233 bairros, loteamentos e conjuntos residenciais) e 32.444 na área rural. Sua economia é baseada no comércio. A população ludovicense é jovem, sendo 63,87% com idade inferior a 29 anos, destacando-se que 40,17% são menores de 19 anos. Das pessoas residentes com mais de 10 anos de idade, 93,10% são alfabetizadas e o município apresenta Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) superior ao restante do estado².

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (citado por Lírio, 2005), levantados em 2000, o Maranhão possui IDH de 0,656, o pior do país, cuja média é de 0,766. Os 27 municípios brasileiros com menor renda per capita são maranhenses, e das 100 cidades com menor renda, 83 ficam no estado. O Maranhão é o estado que possui a menor média de escolaridade (3,6 anos), com uma taxa de analfabetismo que atinge 22% da população com mais de 10 anos de idade.

Tentativas têm sido feitas no sentido de reverter esse quadro. Conforme afirma Prezia (2005), organizações governamentais e não-governamentais têm se unido na promoção de ações de capacitação de secretários e conselheiros municipais, tendo em vista a elaboração de medidas que melhorem as condições socioeconômicas do Estado.

¹ Informações obtidas no portal eletrônico do governo do estado: <http://www.ma.gov.br>.

² Informações obtidas no portal eletrônico da prefeitura da cidade:
<http://www.saoluis.ma.gov.br>.

Os esforços de enfrentamento, portanto, surgem de entidades sem fins lucrativos, ligadas tanto à iniciativa pública quanto privada.

Em levantamento feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2004), constatou-se que das 6.241 entidades sem fins lucrativos (fundações privadas e associações) no Maranhão, 289 compõem a categoria “educação e pesquisa”, que inclui entidades voltadas para: Educação Infantil (219), Ensino Fundamental (203), Ensino Médio (18), Educação Superior (4), Estudos e Pesquisas (9), Educação Profissional (1) e outras formas de educação/ensino (35). Trata-se de entidades que procuram, através da promoção de ações educativas, contribuir à transformação do cenário social maranhense.

Segundo Lirio (2005), atribui-se o aprofundamento da miséria do Maranhão, nas últimas décadas, a uma legislação aprovada em 1969, no mandato do então governador e ex-presidente da República, José Sarney. Referente à distribuição de terras maranhenses, a Lei de Terras prejudicou aos mais pobres e beneficiou grandes grupos econômicos que, em troca, disponibilizaram seu grande poder aquisitivo para favorecer a família Sarney, que desde então adquiriu forte influência política no estado.

Tendo construído um poderoso sistema de comunicação, usado para corroborar os interesses da família e agregando ao seu redor um contingente de “filhos políticos”, os Sarneys estenderam seu poder por todas as áreas de influência: no Judiciário, no Executivo e até em entidades esportivas e culturais. Conforme constatado pela pesquisadora Fátima Gonçalves (citada por Lirio, 2005), os Sarneys, nos últimos quarenta anos, adquiriram uma presença simbólica ostensiva no estado, personificada principalmente na figura de José Sarney, que o possibilitou agir como se fosse o “dono” do Maranhão.

Analisando este fenômeno, Costa (2006) afirma que há uma estrutura oligárquica e patrimonialista de poder no Maranhão, baseada no uso ostensivo da máquina pública com vistas à ascensão, reprodução e perpetuação de grupos específicos no poder regional. Tal estrutura, segundo o autor, “é tecida por relações de poder, práticas políticas, visões de mundo, conformando uma cultura política específica” (Costa, 2006, p. 23). Esta estrutura de poder e cultura política estão fortemente enraizadas, tendo sobrevivido a todas as mudanças experimentadas pelo Brasil ao longo do século XX e se tornando um grande obstáculo à democratização do estado.

A precária situação sócio-econômica e política do Maranhão, embora tenha suas peculiaridades, não é completamente diferente da realidade brasileira. Sabe-se que,

no Brasil, grande parte da população vive em condições indignas e que, embora a situação maranhense seja ainda mais dramática, tais condições também se associam a questões políticas.

Bock (1999) analisa que, a partir da década de 80, diante das condições de vida tão deterioradas do povo brasileiro, geradoras de sofrimento psíquico, os psicólogos já não puderam mais manter-se de costas para esta realidade. Rompendo com a tradição individualista, naturalizante e patologizante da ciência e da prática psicológicas, começou a surgir uma nova Psicologia, pautada no compromisso social.

Assumir um compromisso social em nossa profissão é estar voltado para uma intervenção crítica e transformadora de nossas condições de vida. É estar comprometido com a crítica desta realidade a partir da perspectiva de nossa ciência e de nossa profissão. (...) Assumir compromisso social em nossa prática é acreditar que só se fala do ser humano quando se fala das condições de vida que o determinam. (Bock, 1999, p. 327)

Como demonstra a autora, a Psicologia brasileira está se transformando para atender à exigência de compromisso social, que passa a ser um critério de qualidade da intervenção. A Psicologia Escolar brasileira, nos últimos anos, tem também buscado responder a esse apelo. Exemplo disso é o livro “Psicologia Escolar: Compromisso Social” (Martinez, 2005), que espelha as reflexões e debates que vem sendo desenvolvidos pelo Grupo de Psicologia Escolar/Educacional da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia – ANPEPP.

Urge, porém, que também a Psicologia maranhense assuma o necessário compromisso social com a situação vivida pelas pessoas de seu contexto. Estudos, pesquisas e intervenções psicológicas não podem mais fechar os olhos à realidade do Maranhão. A Psicologia Escolar maranhense precisa reconhecer que tem uma contribuição importante a oferecer em relação às necessárias transformações sociais no estado.

Foi com base nestas reflexões que a presente pesquisa-intervenção foi desenhada, buscando formas de atender à realidade regional com a qual me senti comprometida, assumindo a tendência atual da Psicologia, e da Psicologia Escolar em particular. Pautando-me em uma perspectiva crítica, parti da concepção de que a compreensão dos sujeitos está atrelada à compreensão dos contextos de desenvolvimento destes. Isto fica demonstrado já no capítulo inicial do trabalho, conforme apresentação que se segue.

O Capítulo 1, “Psicologia do Desenvolvimento”, aborda inicialmente o paradigma contemporâneo deste campo de estudos e pesquisa para, em seguida, apresentar a abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano. A partir das contribuições teóricas de Vygotsky (1998; 2004) e de alguns autores que exploraram suas idéias, a abordagem histórico-cultural defende que o desenvolvimento psicológico é mediado sócio-culturalmente e se configura como uma construção histórica, que se processa dialeticamente nas relações sociais. Tal abordagem inspira um novo olhar sobre a adolescência, questionando as concepções que as teorias tradicionais da Psicologia do Desenvolvimento ajudaram a construir, assunto que é abordado no final do capítulo.

O Capítulo 2, “Psicologia Escolar”, debruça-se sobre esta área da Psicologia, discutindo, inicialmente, seus percursos históricos e tendências atuais no Brasil e no Maranhão. Em seguida, aborda a Orientação Profissional como campo de atuação do psicólogo escolar, levantando reflexões sobre sua formação e identidade, a partir deste foco de atuação.

O Capítulo 3, “Abordagem por competências”, discute, inicialmente, as diferentes perspectivas teóricas desta abordagem. Em seguida, faz uma articulação da abordagem histórico-cultural com a abordagem por competências, refletindo sobre a mediação do desenvolvimento de competências de psicólogos escolares para atuação com Orientação Profissional de adolescentes.

O Capítulo 4 apresenta os objetivos da pesquisa interventiva.

O Capítulo 5 apresenta a metodologia desenvolvida, abordando, inicialmente, seus pressupostos epistemológicos e metodológicos: a epistemologia qualitativa, a articulação entre pesquisa e intervenção em Psicologia e os recursos metodológicos da pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento. Em seguida é apresentado o delineamento do método, com caracterização dos sujeitos, do contexto, dos instrumentos, do procedimento de construção dos dados e do procedimento analítico.

O Capítulo 6 apresenta, analisa e discute os resultados da pesquisa.

Em seguida, as considerações finais, apontam contribuições teórico-metodológicas à Psicologia Escolar, enquanto campo de atuação, formação e pesquisa, e levantam reflexões suscitadas pela pesquisa relacionadas ao contexto em que fora realizada.

O trabalho se encerra indicando as referências bibliográficas utilizadas e apresentando os Anexos.

1. PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

1.1 Paradigma contemporâneo da Psicologia do Desenvolvimento

Ao longo do século XX, a Psicologia do Desenvolvimento construiu teorias fundamentadas em concepções ambientalistas, que viam o desenvolvimento humano como algo determinado pelo ambiente, enfatizando os fatores externos em detrimento dos internos. Por outro lado, ainda naquele período, outras teorias basearam-se em concepções inatistas, que ressaltavam a preponderância dos fatores internos, explicando o desenvolvimento humano como um desdobramento por estágios determinados a partir de uma necessidade evolutiva.

Com a influência de teóricos como Piaget (1975), Vygotsky (1998; 2004) e Wallon (s/d), muitos psicólogos do desenvolvimento, nas últimas décadas, passaram a compreender o desenvolvimento humano como um processo de transformação contínua, resultante da interação da pessoa com seus contextos e com os outros. Esses autores conferem ao sujeito um papel ativo, superando, assim, o determinismo de se conceber o desenvolvimento como um “pacote”, seja herdado ou adquirido, para admiti-lo como um fenômeno complexo e processual. Isso representa uma mudança paradigmática na Psicologia do Desenvolvimento contemporânea, que passou a defender a inter-relação entre fatores internos e externos ao indivíduo na definição de seu processo evolutivo.

O desenvolvimento passa a ser considerado como um processo que incorpora e transforma um grande número de processos e influências, integrando: a) condições biológicas de crescimento e mudanças; b) influências socioculturais externas, suporte social e educação; c) atividades, motivos e metas do próprio sujeito; d) propriedades formais, estruturais e históricas dos conteúdos e habilidades que se tornam parte do equipamento mental e comportamental do sujeito (Fogel, 2000).

Reconhecendo o caráter de complexidade do desenvolvimento humano, o debate contemporâneo neste campo de pesquisa tem aproximado diferentes áreas em uma discussão frutífera. As questões do desenvolvimento, tais como concebidas atualmente, incluem os processos biológicos, psíquicos, sociais, afetivos e cognitivos que ocorrem em um contexto histórico-cultural, ao longo da vida do ser humano (Aspesi, Dessen & Chagas, 2005).

Nos Estados Unidos, o Consórcio da Carolina sobre Desenvolvimento Humano – *The Carolina Consortium on Human Development* (1996) – tem incentivado a reunião de pesquisadores das diversas disciplinas sociais, psicológicas e biocomportamentais,

esforçando-se em difundir uma concepção interdisciplinar de desenvolvimento humano. Defende-se que os fenômenos do funcionamento individual sejam vistos em múltiplos níveis – dos subsistemas da genética, da neurobiologia e dos hormônios àqueles das famílias, redes sociais, comunidades e culturas.

A partir desta compreensão contemporânea do desenvolvimento humano, os aspectos subjetivos têm recebido uma ênfase crescente. A abordagem histórico-cultural tem conferido um lugar de destaque à Psicologia do Desenvolvimento no debate atual sobre o desenvolvimento humano, ao trazer para esse cenário o tema da subjetividade.

A perspectiva histórico-cultural tem contribuído a uma reformulação no interior da própria ciência psicológica que, durante as primeiras décadas de sua constituição enquanto disciplina científica, deixou de explorar os aspectos subjetivos em sua complexidade. Se os estudos do desenvolvimento psicológico inicialmente traziam implicitamente a concepção de um homem sem alma, sem mente, sem história e sem contexto, formulando teorias deterministas, a nova perspectiva acentua o grande salto qualitativo que a emergência da cultura proporciona ao desenvolvimento do homem, em sua história pessoal e enquanto espécie, reconhecendo seu lugar de sujeito ativo, que constrói significados.

Bruner (1990) foi um grande defensor da idéia de que a mente humana é criadora de significados, buscando compreender a interação na qual esta constitui ao mesmo tempo em que é constituída pela cultura. Absorvendo valiosas contribuições de Vygotsky (1998; 2004), este autor enfatizou a necessidade de a pesquisa em desenvolvimento cognitivo buscar novos parâmetros teórico-metodológicos que abarcassem a complexidade da subjetividade humana, acentuando o papel da cultura e da linguagem na constituição do sujeito.

As idéias de Vygotsky (1998; 2004), estando entre as principais inspiradoras destas concepções, merecem destaque neste trabalho. Destaca-se, também, o importante papel que as noções de sujeito e subjetividade, elaborados por González Rey (2003) na contemporaneidade, têm assumido no cenário atual, permitindo que se avance na compreensão sobre os processos e as formas de organização da psique humana a partir de um olhar dialético consoante à teorização vygotskyana.

1.2 Abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano

O pensamento sistêmico, articulado às categorias da dialética, permitiu à Psicologia, especialmente a partir da abordagem histórico-cultural, a elaboração de uma

noção de subjetividade que assume a constituição sociocultural do indivíduo e a constituição individual da sociocultura, em uma integração constituinte-constituído tensa e contraditória (González Rey, 2003):

A dialética favorece superar a dicotomia entre indivíduo e sociedade. Assim como a dicotomia entre o externo e o interno, ao explicar que os sistemas evoluem à mercê das próprias contradições geradas por eles, e não por influências externas. O externo somente atua por meio da organização própria do sistema afetado. (p. 75)

O tradicional essencialismo do fenômeno psicológico é assim superado por uma compreensão da configuração da subjetividade que parte da organização simultânea e contraditória dos espaços sociais e individuais. A partir deste enfoque, o conhecimento das nuances do contexto específico em que se processa o desenvolvimento do sujeito torna-se imprescindível à explicação, bem como à intervenção sobre este processo.

Reconhecendo as limitações da ciência psicológica do início do século XX, Vygotsky (2004) propôs, a partir de sua perspectiva histórico-cultural, uma nova psicologia que superasse a visão fragmentada e essencialista da mente humana. Segundo Cole e Scribner (1998), do ponto de vista vygotskyano, “nenhuma das escolas de psicologia existentes fornecia as bases firmes necessárias para o estabelecimento de uma teoria unificada dos processos psicológicos humanos” (p. 6), tendo ele imposto a si próprio a tarefa de formular uma síntese das concepções antagônicas em bases teóricas bastante inovadoras. Embora a intenção imediata de Vygotsky (2004) não fosse propor uma teoria para o desenvolvimento humano à Psicologia do Desenvolvimento, é evidente, como ele mesmo admitia, que sua abordagem psicológica era *privilegiadora do desenvolvimento*.

A idéia básica do autor era a de que a constituição da pessoa acontece na sua relação com o outro social, num processo histórico em que a cultura apropriada nessa relação passa a fazer parte de sua natureza, influenciando seu funcionamento psicológico. Suas pesquisas, comenta Oliveira (1992), buscavam explicitar a natureza dupla do ser humano: “membro de uma espécie biológica que só se desenvolve no interior de um grupo cultural” (p. 24).

Para Vygotsky (1998), as funções psíquicas do indivíduo são construídas em dependência do conteúdo objetivo a partir do qual se constroem. Este conteúdo objetivo constitui-se no legado cultural da humanidade, apropriado pelo sujeito ao longo de seu

curso de vida. A apropriação se dá no seio de relações interpessoais, ou seja, no processo educativo, por parte de adultos ou companheiros mais experientes. Assim, o desenvolvimento psicológico, na concepção do autor, atrela-se tanto ao conteúdo a ser apropriado como às relações que se estabelecem ao longo dos processos educacionais formais e informais. A aprendizagem é, então, um processo essencialmente social, que se dá na interação com os outros, mediada pela linguagem. É a aprendizagem, por este processo de mediação, que promove o desenvolvimento do sujeito.

Vygotsky (1998) propôs o conceito de zona de desenvolvimento proximal, para expressar sua concepção segundo a qual o desenvolvimento humano se dá de fora para dentro, ou seja, por meio da apropriação de significados compartilhados socialmente no contexto cultural em que o sujeito está inserido. Discutindo sobre o desenvolvimento infantil, Vygotsky diz que a zona de desenvolvimento proximal

é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração de companheiros mais capazes. (p. 112)

Mais do que criar um conceito instrumental, o autor buscou enfatizar a noção segundo a qual a interferência do outro pode fazer com que o desenvolvimento psíquico do ser humano atinja níveis que não atingiria sozinho. O psiquismo, ou consciência do homem, não é algo abstrato, nesta perspectiva. É construído historicamente, pelas relações sociais. Leontiev (1964), apoiado nestas premissas, afirma que a consciência humana não é uma coisa imutável:

Devemos considerar a consciência (o psiquismo) no seu devir e no seu desenvolvimento, na sua dependência essencial do modo de vida, que é determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo considerado ocupa nestas relações. Assim, devemos considerar o desenvolvimento do psiquismo humano como um processo de transformações qualitativas. (p. 95)

É pela troca de significados e sentidos com o outro social que se define o caráter transformador das relações sociais no desenvolvimento psicológico. Vygotsky (1998) explica isso pelo processo de internalização dos significados das palavras, através do qual as funções interpsicológicas se tornam intrapsicológicas. A idéia básica colocada nessa teorização é a de que as funções psicológicas tipicamente humanas desenvolvem-se de forma mediada.

Segundo Oliveira (1992), a noção de mediação vygotskyana inclui dois aspectos complementares. Refere-se, em primeiro lugar, ao processo de representação mental, ou seja, à idéia de mediação semiótica: “a própria idéia de que o homem é capaz de operar mentalmente sobre o mundo supõe, necessariamente, a existência de algum tipo de conteúdo mental de natureza simbólica” (Oliveira, 1992, p. 26). A mediação remete-se, por outro lado, à origem social dos sistemas semióticos interpostos entre sujeito e objeto de conhecimento, conferindo ao outro social o papel de mediador.

A noção de mediação sustentada aqui se inspira nas idéias de Vygotsky (1998), enriquecidas pelas contribuições de González Rey (2003). Na visão deste autor, a teoria vygotskyana se refere a esse aspecto como “mediação integral de um sujeito que pensa e que se coloca ativamente diante da experiência, a partir da organização do sistema complexo de sentidos que caracterizam sua organização psíquica individual” (p. 191). A definição de sentido em Vygotsky, conforme sustentado por González Rey, surge para explicar que as palavras contém uma complexidade maior que a definida pela relação entre o significante e o significado, atribuindo esta complexidade à vida psíquica tomada como um todo. Há afetos irreduzíveis a processos de significação. A tese vygotskyana básica remeteria à existência de um complexo sistema dinâmico de sentidos, que integra, no sujeito, motivação-volição, dinâmica da ação e dinâmica do pensamento.

Esta teorização retoma a reflexão sobre o conceito de internalização, utilizado por Vygotsky (1998; 2004). González Rey (2003) argumenta que a subjetividade não é “internalizada”, mas constituída dialeticamente na inserção do sujeito no contexto. Embora a concepção vygotskyana parta deste ponto de vista, o conceito de “internalização” pode sugerir a manutenção da dicotomia indivíduo-sociedade. Para solucionar esta questão, González Rey propõe o conceito de subjetividade social:

Na minha opinião, trata-se de compreender que a subjetividade não é algo que aparece somente no nível individual, mas que a própria cultura dentro da qual se constitui o sujeito individual, e da qual é também constituinte, representa um sistema subjetivo, gerador de subjetividade. Temos de substituir a visão mecanicista de ver a cultura, sujeito e subjetividade como fenômenos diferentes que se relacionam, para passar a vê-los como fenômenos que, sem serem idênticos, se integram como momentos qualitativos da ecologia humana em uma relação de recursividade. (p. 78)

Esta condição de integração e ruptura, de constituído e constituinte que caracteriza a relação entre o sujeito e a subjetividade social, é um dos processos característicos do desenvolvimento psíquico humano, no enfoque histórico-cultural. Segundo González Rey (2003), a organização da subjetividade individual tem na ação intersubjetiva um momento permanente de expressão e de confronto que garante a processualidade de sua organização dentro do desenvolvimento ao longo da vida do sujeito.

Um dos aspectos essenciais do desenvolvimento do sujeito passa a ser a tensão entre sua capacidade generativa, ou seja, de gerar novos sentidos, e sua configuração subjetiva atual: “O sujeito utiliza toda a sua criatividade em construções portadoras de sentido que entram em contradição com as tendências dominantes em seus processos atuais de subjetivação” (González Rey, 2003, p. 238).

Fica claro, portanto, que, ainda que a realidade atue integralmente sobre a pessoa, o sentido dessa realidade depende de suas necessidades, ideologias, aspirações, circunscritas em seu próprio desenvolvimento histórico. Essa concepção da organização subjetiva das influências sociais permite perceber que o comportamento concreto do sujeito, em determinado espaço social, é inseparável dos sentidos procedentes de outros espaços sociais. Os atos ou experiências que não têm sentido para o sujeito não têm significação para seu desenvolvimento pessoal.

O enfoque histórico-cultural vê o indivíduo na qualidade de sujeito, o que define responsabilidades dentro dos diferentes espaços de sua experiência social, gerando novas zonas de significação e realização de sua experiência pessoal: “A condição de sujeito é essencial no processo de ruptura dos limites imediatos que o contexto social parece impor, e é responsável pelos espaços em que a pessoa vai modificando esses limites gerando novas opções dentro da trama social em que atua” (González Rey, 2003, p. 237).

Assim, a concepção histórico-cultural de subjetividade define-a como um sistema complexo e plurideterminado, produzido de forma simultânea no nível social e individual. A subjetividade, como compreendida aqui, refere-se à forma de organização da psique, que tem no conceito de *sentido subjetivo* sua principal unidade constitutiva, que representa a forma essencial dos processos de subjetivação: “Definimos como *sentido subjetivo* a unidade inseparável dos processos simbólicos e as emoções num mesmo sistema, no qual a presença de um desses elementos evoca o outro, sem que seja absorvido pelo outro” (González Rey, 2003, p. 127). Assim, as emoções representam

um dos registros mais importantes da subjetividade humana, aspecto nem sempre privilegiado pelas teorias do desenvolvimento.

O sentido não está subordinado a uma lógica racional externa; é subversivo e imprevisível, o que não quer dizer que seja inteiramente inconsciente. “Um mesmo sentido transita por momentos conscientes e inconscientes, até mesmo de forma contraditória” (González Rey, 2003, p. 252).

Para este autor, o sujeito é a expressão da flexibilidade da consciência crítica. A abordagem histórico-cultural defende a possibilidade de mudança social por meio da capacidade geradora de sujeitos críticos que facilitem a tensão criativa dentro de um espaço social. O sujeito crítico, ao exercitar seu pensamento, a partir da confrontação, gera novos sentidos que contribuem para modificações nos espaços da subjetividade social dentro dos quais atuam.

1.3 Um olhar histórico-cultural sobre a adolescência

A adolescência, compreendida a partir da perspectiva histórico-cultural, afasta-se do enfoque tradicional da Psicologia do Desenvolvimento, que a considera como uma fase universal, natural e problemática do desenvolvimento, marcada por conflitos. Tal concepção de adolescência se constituiu historicamente nas sociedades ocidentais contemporâneas, permeando as relações sociais, sob influência de teorias como a de Erik Erikson (1976) e de Aberastury & Knobel (1989), que atribuem ao adolescente características como indefinição, imaturidade, imediatismo, intransigência, irresponsabilidade, labilidade emocional e imprevisibilidade.

Muitas teorias psicológicas posteriores sustentaram esta noção. Segundo Jobim e Souza (1996), tais teorias formularam, no último século, padrões ideais para o desenvolvimento humano e legitimaram um crescente processo de racionalização e institucionalização da infância e da adolescência, promovendo uma regulação social e disciplinar do curso de vida.

Tendo ocultado todo o processo social constitutivo da adolescência, o enfoque tradicional da Psicologia do Desenvolvimento tem sido questionado atualmente por teorias psicológicas críticas. Na concepção defendida por Bock (2004), que se coaduna à perspectiva histórico-cultural, a adolescência é vista como

uma construção social que tem suas repercussões na subjetividade e no desenvolvimento do homem moderno e não como um período natural do desenvolvimento. É um momento significado, interpretado e construído pelos

homens. Estão associadas a ela marcas do desenvolvimento do corpo. Essas marcas constituem também a adolescência como fenômeno social, mas o fato de existirem como marcas do corpo não deve fazer da adolescência um fato natural. (p. 39)

Ozella (2003) relata uma pesquisa realizada junto a psicólogos que revela que o significado da adolescência para os sujeitos estudados corresponde a uma visão liberal de homem, segundo a qual este é apriorístico, dotado de potencialidades naturais, e relaciona-se com a sociedade como se esta fosse uma realidade externa a ele. Trata-se de uma visão oposta à histórico-cultural, que concebe a dimensão histórica do ser humano e seu caráter mediado.

Na contemporaneidade, diversas teorias, de cunho mais crítico, passam a conceber a adolescência como o “conjunto das experiências entre a infância e a idade adulta, em que uma seqüência de transformações biopsicossociais se processa, com significados distintos conforme o contexto sociocultural considerado” (Lopes de Oliveira, Pinto & Souza, 2003, p. 17). O olhar histórico-cultural sobre a adolescência, corroborado por diversos autores contemporâneos (Becker, 1995; Bock, 2004; Bock & Liebesny, 2003; Lopes de Oliveira, Camilo & Assunção, 2003; Lopes de Oliveira, Pinto & Souza, 2003; Ozella, 2002; Ozella, 2003), questiona os significados socialmente construídos sobre a mesma. Defende que as características do adolescente hodierno, comumente tidas como naturais e universais, são, na verdade, construídas sócio-culturalmente, em determinados contextos. Concebe-se, portanto, que há diferentes “adolescências” nos mais diversos contextos contemporâneos.

Cada contexto sócio-histórico define uma pauta de expectativas e concepções sobre os adolescentes e a adolescência, nela incluindo aspectos fisiológicos, sexuais, afetivos, sociais, políticos e institucionais, de forma a orientar o papel dos neófitos em diferentes níveis da vida sociocultural. Além disso, aspectos religiosos, de gênero, a posição na família, a inserção de classe, e o significado relativo de cada um desses diferentes processos interferem na demarcação do intervalo entre o término da infância e a entrada na vida adulta, qualificando a duração da adolescência. (Lopes de Oliveira, Camilo & Assunção, 2003, p. 62)

Na contemporaneidade, a complexa e demorada conquista do status adulto nas sociedades ocidentais tem determinado um prolongamento da adolescência. Ao contrário do que acontece em certas culturas que criam um ritual de passagem da condição infantil à adulta, nestas sociedades, incluindo os contextos urbanos brasileiros,

vários pequenos rituais caracterizam a vivência da adolescência – o primeiro namoro, a iniciação sexual, o primeiro ato de transgressão, a festa de debutante, o vestibular etc.

Da mesma forma, a saída da adolescência e entrada na idade adulta é marcada por acontecimentos significados socialmente, que “autorizam” esta passagem. A construção de um projeto de vida, a realização de escolhas amorosas e a conquista da autonomia financeira são exemplos de marcadores da aquisição do status adulto. A complexidade das escolhas implicadas nestas conquistas, em face de uma organização social também complexa, comumente gera nos adolescentes contemporâneos sentimentos de incerteza, dúvidas, confusão, o que tornam árduas as tarefas que implicam estabelecer opções.

Se por um lado o adolescente apropria-se dos significados sociais sobre a adolescência, que se tornam constituintes de sua subjetividade, por outro, estão potencialmente aptos a assumirem uma postura crítica, de questionamento, não correspondendo à imagem socialmente construída a seu respeito. O adolescente estará mais apto a assumir esse lugar de sujeito ativo na medida em que estiver consciente das determinações, contradições e significações sociais do contexto no qual está inserido.

Visto como alguém capaz de possuir todas as condições cognitivas, afetivas e fisiológicas para participar do mundo adulto, a perspectiva crítica do adolescente compreende que esta possibilidade lhe foi historicamente negada, permanecendo este sujeito na condição de desautorizado a esta participação, sendo condicionado socialmente a permanecer em um compasso de espera para esse ingresso. Contraditoriamente, ao se aproximar do término dos estudos regulares, ao adolescente é imposta a tomada de decisões essenciais à sua vida, como a escolha da profissão, de um(a) parceiro(a) afetivo, de um trabalho que lhe garanta estabilidade financeira, como se estas se tratassem de responsabilidades individuais, para as quais alguns estão mais e outros menos aptos, dependendo apenas de seus próprios méritos, e não dos aspectos intersubjetivos de seu desenvolvimento e das influências do contexto sócio-cultural do qual participa.

O olhar histórico-cultural sobre a adolescência, ao contrário, analisa a vivência do adolescente sem desvinculá-lo de seu contexto, buscando a compreensão da forma como ele vai se constituindo nas relações intersubjetivas. Assinala que no processo de escolha profissional o jovem realiza adaptações e traduções pessoais de crenças e valores socialmente estabelecidos (Bock & Liebesny, 2003). Reconhece, ainda, que há uma interdependência entre o senso de identidade do jovem e seu projeto de futuro, de

forma que a escolha da profissão representa não apenas o que ele quer fazer, mas aquilo que ele deseja ser. Tal escolha é constituída na relação estabelecida entre o indivíduo e seu contexto sócio-histórico-cultural, uma vez que os interesses do adolescente são produtos da interação de variáveis como o grupo cultural, a família e as identificações pessoais (Lopes de Oliveira, Pinto & Souza, 2003).

A mudança paradigmática promovida pela abordagem histórico-cultural na Psicologia do Desenvolvimento e na concepção de adolescência, gera novas e promissoras perspectivas à Psicologia Escolar, que no momento atual, também vive transformações paradigmáticas significativas, conforme será demonstrado no capítulo a seguir.

2. PSICOLOGIA ESCOLAR

2.1 Psicologia Escolar no Brasil e no Maranhão: percursos históricos e tendências atuais

A Psicologia chega ao Brasil, na transição do século XIX para o século XX, como campo de estudos e pesquisas da Medicina e da Pedagogia. Apenas na década de 50 surge a graduação na área e, na década seguinte, a regulamentação da profissão de psicólogo, com a consolidação da Psicologia Escolar como uma das áreas de atuação deste profissional.

Apesar de sua história recente, a Psicologia no Brasil tem sido marcada por mudanças paradigmáticas que refletem a tentativa de rompimento com os padrões tradicionais da teoria e da prática psicológica. Desde seus primórdios, a Psicologia brasileira esteve articulada à Educação, de forma que a história da Psicologia Escolar tem acompanhado esse movimento de mudança em direção a novos referenciais teórico-práticos. Compreende-se, atualmente, que a Psicologia Escolar não é uma mera área de aplicação da Psicologia, mas um campo de produção de conhecimentos, de pesquisa e de intervenção (C. M. M. Araujo, 2003).

O paradigma positivista, sobre o qual a Psicologia científica nasceu há pouco mais de um século, definiu um padrão de ciência psicológica que fora adotado pelo Brasil e transposto para a prática educativa em forma de um modelo clínico e a-crítico de intervenção na escola (Antunes, 2003; Campos & Jucá, 2003; Carvalho, 2004). O foco principal da Psicologia articulada à Educação, nessa perspectiva, era o atendimento a dificuldades de aprendizagem dos alunos, culpabilizados por seu fracasso, cuja análise

era feita com a utilização descontextualizada e estigmatizadora de testes psicológicos. Dentre as primeiras formas de aplicação da Psicologia no Brasil, em seu diálogo com o campo educativo, surgia também a Orientação Profissional, com o mesmo instrumental metodológico limitado à utilização de testes (Carvalho, 2004).

As décadas de 70 e 80 assistiram à emergência de duras críticas a essa forma de ação da Psicologia na Educação. No início da década de 90, “marcado por uma grande inquietação da psicologia brasileira com sua identidade e seu compromisso social” (Carvalho, 2004, p. 192), instituiu-se o Grupo de Trabalho de Psicologia Escolar/Educacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia – ANPEPP. Os trabalhos deste grupo, que mantém representações de vários estados, vêm possibilitando um grande salto no que diz respeito à ampliação da leitura da realidade nacional relativa à área da Psicologia Escolar. No Nordeste, destacam-se os trabalhos de Yamamoto (2004) e Herculano Campos (Campos & Jucá, 2003), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

A história da Psicologia no Maranhão é ainda mais recente, em comparação ao cenário nacional. Apenas na década de 90 surgiram cursos de graduação em Psicologia no estado – em São Luís, capital. No início da década instituiu-se o curso da UFMA - Universidade Federal do Maranhão e, no final dos anos 90, o curso do UNICEUMA - Centro Universitário do Maranhão (M. A. P. Araújo, 2005). Estes dois cursos de graduação em Psicologia, o primeiro vinculado a uma instituição pública federal e o segundo a uma instituição particular, são os únicos existentes no Maranhão, até a data atual. Ambos oferecem, desde sua criação, estágios em diversas áreas da Psicologia, incluindo a Psicologia Escolar. Pouco³ desenvolvem, porém, atividades de pesquisa e extensão universitária nesta área, ligadas às demandas do estado, tendo em vista a falta de apoio institucional.

A graduação em Psicologia no Maranhão tem se estruturado em um momento em que, por um lado, elaboram-se críticas e propostas de reestruturação da formação em Psicologia no âmbito nacional, e, de outro, vive-se, na Psicologia Escolar brasileira, um

³ Na UFMA, entre 2002 e 2005, foi realizada a pesquisa "Gravidez na adolescência: características da educação sexual proporcionada ao aluno adolescente em escolas públicas de São Luís-MA", coordenada pelos professores do Departamento de Psicologia Maria Áurea P. Silva, Márcia Antonia P. Araújo, Paula Frassinetti Souza e Manoel William F. Gomes. Desde 2006, há um Projeto de Extensão em efetivação com os mesmos professores, intitulado, "Educação sexual: envolvimento de professores e pais de alunos em um trabalho psicossocial na escola". Estas são as únicas atividades de pesquisa e extensão universitária em Psicologia a partir da interseção Psicologia-Educação das quais se tem notícia no Maranhão até a presente data. (Informações cedidas pela Profa. Ms. Maria Áurea P. Silva, da UFMA.)

período de transição, marcado por uma tendência a negar os padrões tradicionais de formação e atuação na área. Observa-se que muitos profissionais formados no estado, especialmente aqueles que intencionam atuar em Psicologia Escolar e estão conscientes das sérias limitações de sua formação inicial, como a pouca ênfase dada à área no currículo e às atividades de pesquisa e extensão, inquietam-se em busca de oportunidades de formação continuada que possa lhes proporcionar uma maior clareza e segurança na atuação profissional.

Em São Luís, onde surgiram os primeiros psicólogos no estado, até a década de 1970 inexistiam serviços profissionais de Psicologia, afirma M. A. P. Araújo (2005). Foi naquela década que se iniciou uma atuação ainda restrita, com a chegada de profissionais formados em outros estados. Raramente se encontravam psicólogos nas escolas (realidade observada ainda nos dias de hoje). Quando isso acontecia, segundo a autora, essa atuação se restringia à aplicação de testes vocacionais.

Até fevereiro de 2007, o Conselho Regional de Psicologia 11⁴ - Seção Maranhão, havia registrado cerca de seiscentos e quarenta psicólogos no estado, dentre graduados no Maranhão e em outros estados. Embora a atuação do psicólogo nas cidades do interior esteja se ampliando, mais de quinhentos profissionais encontram-se em São Luís. Não há informações consistentes acerca da área de atuação desses profissionais, uma vez que o Conselho encontra dificuldades para obter e atualizar dados desta natureza, junto a estas pessoas⁵.

Não raras vezes ouve-se de psicólogos formados no Maranhão que sua graduação os possibilitou ter maior clareza acerca do que o psicólogo escolar não deve fazer, em detrimento da compreensão acerca de suas possibilidades de atuação. Para além das peculiaridades do contexto local, percebe-se que a indefinição do papel do psicólogo escolar é uma realidade nacional.

Correia e Campos (2004) afirmam que a formação inicial deficiente é um dos fatores que fazem com que persista a problemática da indefinição do papel e/ou função do psicólogo escolar. Apontam, também, para fatores históricos, para a pluralidade e o paradoxo entre as tendências teóricas, para a questão do ambiente desfavorável (em termos de recursos e/ou apoio) e para o fato de o psicólogo escolar se confrontar, no contexto profissional, com outros profissionais com funções aparentemente bem

⁴ O CRP-11, cuja sede fica em Fortaleza-CE, abrange os estados Ceará, Piauí e Maranhão.

⁵ Dados obtidos junto à psicóloga Isalena Santos Carvalho, membro da diretoria do grupo gestor do CRP-11 – Seção Maranhão do biênio 2006-2007.

definidas. Como implicações dessa problemática, os autores pontuam a dificuldade na inserção do profissional no contexto educacional e sentimentos de angústia e insegurança, gerando indefinição do campo de atuação e da identidade profissional.

Apesar das indefinições e dificuldades enfrentadas pelos profissionais da área, para Campos e Jucá (2003), o psicólogo escolar vem superando o modelo de profissional voltado para a mensuração/avaliação de aspectos psicológicos, ampliando seu raio de intervenção, outrora restrito ao diagnóstico e tratamento de problemas de ajustamento. O psicólogo escolar, como pontuado por Antunes (2003), vem se comprometendo crescentemente com a superação dos problemas educacionais e buscando criar possibilidades de construção de uma educação mais democrática e efetiva. A questão ética, nessa perspectiva, passa a ser central, sendo enfrentada não apenas no âmbito da ética profissional, mas fundamentalmente de ética social.

Nesse início de século, portanto, pode-se vislumbrar transformações tanto de paradigmas quanto de posturas éticas, na área da Psicologia Escolar. Essas transformações trazem novas exigências, em termos de atitudes e de práticas profissionais, cobrando a construção de uma Psicologia Escolar mais humanizada e comprometida socialmente. “Para isso, tanto a construção da identidade profissional quanto a formação de profissionais mais preparados deverão ser também garantidas” (Cruces, 2005, p. 62).

Acompanhando discussões sobre a Psicologia Escolar em âmbito internacional, Guzzo (1999) constata que esta tem sido concebida como uma especialidade que dá suporte a instituições escolares nas questões sobre o desenvolvimento humano, buscando solucionar problemas e propor estratégias de intervenção. Discutem-se modelos de atuação profissional e o preparo do psicólogo para assumir adequadamente suas funções. “O modelo de atuação passa a ser proativo, em que toda a intervenção psicológica passa a um caráter sistêmico, com focos em grupos mais do que indivíduos e atendendo à necessidade de alunos em diferentes fases do seu desenvolvimento” (Bear, Minke & Thomas, citados por Guzzo, 1999, p. 135-136).

A Psicologia Escolar deve estar a serviço do “desenvolvimento psicológico de todos os envolvidos no processo educacional, da aprendizagem significativa que produzirá no aluno as condições individuais e sociais necessárias para o pleno exercício da cidadania” (Maluf, 2003, p. 141). Compreende-se que este processo educacional se dá não apenas na instituição escolar, mas se estende a outros contextos comprometidos com a educação. Ainda que a escola possa ser tomada como espaço privilegiado para

atuação do psicólogo escolar, merecem atenção crescente as secretarias de educação, creches, orfanatos, associações, ONG's, diversas instituições - assistenciais, empresariais, filantrópicas ou outras, de cunho educativo. Nas palavras de Correia e Campos (2004) o local de atuação do psicólogo escolar é “todo aquele espaço que se invista da intenção educativa” (p. 144).

O objeto da Psicologia Escolar, para Tanamashi (2000), é o sujeito psicológico, “cujos processos de subjetivação e objetivação devem ser enfocados em suas relações tanto com os condicionantes da estrutura escolar quanto da estrutura dos próprios indivíduos” (p. 98). Tendo como função primordial contribuir para que a Educação cumpra sua função social, o psicólogo escolar, dentro de sua especificidade, ajuda a instituição educativa a superar as barreiras à construção de conhecimentos pelos sujeitos, em uma perspectiva de formação de cidadãos capazes de desenvolver pensamento crítico. Nessa perspectiva, espera-se que o psicólogo escolar possa compreender e intervir crítica e competentemente em contextos educativos (Tanamashi & Meira, 2003).

Vendo como papel do psicólogo escolar a intervenção nos processos subjetivos que promovem conscientização dos sujeitos atores do processo educacional, Guzzo (2005) afirma: “a ação do psicólogo é política, na medida em que deve influenciar mudanças em seu contexto de trabalho” (p. 23). Mais do que um processo de caráter meramente abstrato, a conscientização, segundo a autora, se caracteriza por um processo de transformação pessoal e social do sujeito, na descoberta de sua realidade. “É mais do que uma mudança de opinião sobre a realidade, é a mudança na forma de se relacionar no mundo” (Guzzo, 2005, p. 27).

Ao trabalhar em prol da conscientização dos sujeitos, intervindo em processos subjetivos, o psicólogo escolar está se colocando como mediador do desenvolvimento humano nos contextos educativos, quer seja na perspectiva do desenvolvimento infantil, do adolescente ou do desenvolvimento adulto. Seu trabalho, a partir desta orientação, pode abranger todos os sujeitos que compartilham da subjetividade institucional, dos alunos à equipe pedagógica, à família e aos demais atores institucionais.

A abordagem histórico-cultural fornece à Psicologia Escolar um olhar inovador acerca do desenvolvimento humano, ao lançar luz sobre os “sujeitos em desenvolvimento”, propondo que o psicólogo se comprometa com a mediação do desenvolvimento destes. Uma dimensão essencial de sua atuação é contribuir na

transformação das concepções de desenvolvimento que permeiam a subjetividade social dos contextos educativos.

Maluf (2003) identifica que a Psicologia Escolar brasileira está entrando em uma nova fase, “na qual se multiplicam ações afirmativas, que dão respostas a vigorosas e pertinentes críticas formuladas, sobretudo na década de 1980” (p. 137). A multiplicidade de ações a serem desenvolvidas pelo psicólogo escolar é enfatizada por diversos autores da área (Antunes, 2003; Rossi & Paixão, 2003; Senna & Almeida, 2005; Tanamashi, 2000). As atividades e funções deste profissional diversificam-se e abrangem, cada vez mais, outros contextos educativos, além da escola. É com o passar do tempo, segundo Antunes (2003), que se poderá compreender mais ampla e nitidamente tamanha pluralidade das ações possíveis para a Psicologia Escolar contemporânea no Brasil.

Reconhecendo os inúmeros papéis e atividades que o psicólogo escolar pode desempenhar, Rossi e Paixão (2003) sugerem que sua atuação não esteja voltada estritamente ao enfoque clínico, que prioriza o atendimento individualizado do “aluno-problema”, ou mesmo o de solução de problemas, em que o profissional focaliza a família, os professores ou mesmo a instituição, com a mesma intenção remediativa do enfoque clínico. Em um enfoque de prevenção/promoção, o psicólogo escolar poderia orientar-se para prevenir possíveis dificuldades na aprendizagem e, ao mesmo tempo, promover o desenvolvimento do alunado, sua aprendizagem e inter-relações no contexto educacional: “Trata-se de uma abordagem multidisciplinar, na qual a intervenção tem lugar sob a forma de treinamento, consultoria, capacitação ou planejamento curricular, de modo a envolver toda a comunidade escolar” (Rossi & Paixão, 2003, p. 150).

A co-existência, nos dias atuais, de modelos de atuação de Psicologia Escolar críticos e inovadores, por um lado, e práticas fundamentadas em uma visão estigmatizadora e remediativa, por outro, é uma realidade, reconhecida por Cruces (2003). Modelos de atuação restritos, curativos e a-críticos, afirma Guzzo (1999), têm afetado negativamente o reconhecimento desse papel profissional no Brasil, uma vez que, dessa forma, o psicólogo escolar não responde satisfatoriamente à promoção do desenvolvimento dos educandos. Esta autora defende que a melhoria deste quadro, passa pelo investimento na formação continuada do psicólogo escolar, bem como pela crítica da prática e dos papéis que historicamente os psicólogos escolares vêm assumindo no contexto educacional.

Há uma necessidade premente de se desenvolverem novos modelos de atuação, bem como de se dar reconhecimento às iniciativas que já surgem neste sentido, tanto por parte da sociedade quanto dos próprios profissionais psicólogos escolares. Os novos paradigmas que estão norteando a Psicologia Escolar brasileira contemporânea, a nova ética e o novo compromisso social emergentes têm exigido posturas dos profissionais para as quais “nem sempre há suficiente preparo, seja no plano técnico, seja no plano pessoal” (Cruces, 2005, p. 62).

No campo específico da Orientação Profissional, vem se desenvolvendo uma diversidade de modalidades de atuação, dentre as quais as de caráter mais crítico e transformador têm solicitado dos psicólogos um preparo que não lhes fora garantido por sua formação inicial.

2.2 Orientação Profissional como campo de atuação do psicólogo escolar

Na intervenção psicológica no campo da Orientação Profissional, a estratégia clínica (Bohoslavsky, 1991) e as práticas que se fundamentam na comparação linear entre perfil pessoal e perfil profissional⁶, também de caráter clínico, são as modalidades de intervenção mais amplamente conhecidas. Daí muitas vezes nem sequer haver o reconhecimento de que este é um dos campos específicos de atuação do psicólogo escolar, embora seja compartilhado, em algumas de suas ações, com o pedagogo e possa ser enriquecido com a contribuição de outros profissionais, como sociólogos, historiadores e economistas.

Guzzo (1999) entende como de competência da Psicologia Escolar a garantia à criança do direito à Orientação Profissional, considerado como integrante do direito à educação, pela Convenção Sobre os Direitos das Crianças⁷. O documento “Atribuições profissionais do psicólogo no Brasil”, do Conselho Federal de Psicologia (1992), define, dentre as atribuições do psicólogo educacional (escolar), a seguinte: “Desenvolve programas de orientação profissional, visando um melhor aproveitamento e desenvolvimento do potencial humano, fundamentados no conhecimento psicológico e numa visão crítica do trabalho e das relações do mercado de trabalho” (§ 65). Não há, neste documento, qualquer menção à atuação voltada à Orientação Profissional ao

⁶ Teoria traço e fator, teorias psicodinâmicas, teorias desenvolvimentistas e teorias decisionais. Para ver uma classificação rica e crítica das teorias em Orientação Profissional, confira Bock (2002).

⁷ A Convenção sobre os Direitos da Criança foi adotada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989. Este documento considera como criança todas as pessoas de zero a dezoito anos de idade. Disponível em:
http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

definir as atribuições profissionais do psicólogo clínico ou de outra especialidade da Psicologia. Tendo em vista que o documento fora elaborado com o intuito de fornecer uma contribuição do Conselho Federal de Psicologia ao Ministério do Trabalho para integrar o Catálogo Brasileiro de Ocupações⁸, este último corrobora tais definições acerca das atribuições profissionais do psicólogo.

Tende-se, porém, a se conceber o consultório do clínico como o espaço característico no qual ocorre a Orientação Profissional. Apesar disso, o psicólogo escolar é frequentemente requisitado pela escola para desenvolver trabalhos direcionados às escolhas profissionais de seus alunos, como afirmam Correia e Campos (2004). Reconhecendo as limitações da perspectiva tradicional de Orientação Profissional, ou “aconselhamento vocacional”, que se utiliza do teste psicológico como principal instrumento deste tipo de trabalho, os autores preocupam-se em apresentar várias recomendações aos psicólogos escolares que se proponham a atuar como orientadores profissionais, quanto ao uso destes testes.

Encerrando uma série dessas recomendações, Correia e Campos (2004) afirmam que “o psicólogo precisaria conhecer e saber avaliar os instrumentos que pretendesse utilizar o que, na maioria dos casos e por diversos motivos, como a falta de informação durante a graduação, não é possível” (p. 172). Além de não conceberem outras formas de atuação em Orientação Profissional que se diferenciem desta tradicional e se coadunem às tendências atuais em Psicologia Escolar, tornando-se mais críticas e emancipadoras, os autores parecem pesar pelas limitações da formação inicial dos psicólogos, não mencionando a formação continuada como possibilidade de aprimoramento da prática profissional. Chegam a sugerir que, quando possível, o trabalho de Orientação Profissional seja desenvolvido por um especialista contratado pela escola, concebendo este como uma atividade periférica do psicólogo escolar, como o é a seleção de pessoal, por exemplo.

Partindo de uma perspectiva bastante diferenciada, Valore (2003) vê a escola como espaço privilegiado para a realização da orientação profissional, procurando delinear possíveis ações do psicólogo escolar para essa prática, no sentido tanto de instrumentalizar os alunos para a construção de um projeto de vida quanto de propiciar um maior engajamento da instituição escolar nesta problemática. Propondo uma atuação em nível institucional, mediante o trabalho integrado à equipe pedagógica, a autora

⁸ Consulta on-line ao Catálogo Brasileiro de Ocupações – CBO – disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br/busca.asp>

aponta as diversas possibilidades de atuação do psicólogo escolar enquanto articulador de ações relacionadas à orientação profissional (OP). Propõe, ainda, uma série de ações mais específicas, voltadas aos educadores, aos familiares e aos alunos de diversos níveis de escolaridade, priorizando o trabalho coletivo.

Através de nossa experiência, tem se podido perceber o alcance da OP como importante instrumento de exercício da cidadania, na medida em que incentiva a prática coletiva e o re-pensar de si e de seu projeto no interior dessa coletividade (seja o grupo de OP, seja o macro-grupo social). Seu alcance também se faz presente diante da pretensão de se ter no psicólogo um agente de mudança capaz de auxiliar na formação de sujeitos mais ativos (igualmente agentes de mudança), tanto na construção de seu destino individual, quanto no destino da comunidade à qual pertence. (Valore, 2003, p. 4)

A ação conjunta do psicólogo escolar e da instituição educativa na promoção do aprendizado da escolha profissional e da construção do projeto de vida por parte dos alunos constitui-se em um grande desafio ao profissional que atua no âmbito institucional. A atuação interdisciplinar é algo ainda a ser conquistado (Valore, 2002).

No que diz respeito ao trabalho específico com alunos, a Orientação Profissional dirige-se aos adolescentes, geralmente alunos do Ensino Médio ou da oitava série do Ensino Fundamental, privilegiando-se o trabalho grupal. Este é um público pouco contemplado pelas ações e reflexões teóricas do campo da Psicologia Escolar, que deve se comprometer com o desenvolvimento dos educandos não apenas na fase da infância, mas também na adolescência.

Em se tratando de alunos de escolas públicas brasileiras, oriundos, em sua maioria, de camadas populares, injustiçadas econômica e socialmente, o trabalho de Orientação Profissional deve estar atento ao não escamoteamento da problemática das diferenças sociais e aos reflexos desta realidade nas possibilidades de escolha profissional dos orientandos. O psicólogo deve evitar, porém, fazer coro ao conjunto das profecias auto-realizadoras de sucesso ou de fracasso ou definir o “melhor caminho” para a escolha dos orientandos (Valore, 2002). A Orientação Profissional voltada para estes jovens deve assumir também o compromisso com a não-exclusão deles do sistema educativo, seja no âmbito da Educação Profissional ou nas demais possibilidades de Ensino Superior.

Diversos autores têm enfatizado a riqueza do trabalho de Orientação Profissional com grupos de adolescentes (Bock, 2002; Lisboa & Mauro, 1993;

Lucchiari, 1993; Valore; 2002, Valore, 2003), seja na instituição escolar ou em outros espaços nos quais o processo assume uma intenção educativa. Gonçalves (2000) enfatiza, ainda, a relevância de se desenvolver, junto aos orientandos, atividades de exploração que facilitem experiências de contato com o mundo da formação profissional, do trabalho e da realidade social. Tais atividades, segundo o autor, “visam a transformação, mediante o questionamento, o conflito pela construção de novos significados que o sujeito vai construindo e reorganizando, de forma idiossincrática, sobre o mundo do trabalho e da formação” (Gonçalves, 2000, §23).

Em uma perspectiva bastante próxima, Bock (2002) estrutura uma proposta de Orientação Profissional na abordagem sócio-histórica. Para o autor, o ponto de partida das opções profissionais é a mobilização de imagens (representações) que o sujeito construiu sobre as profissões, contribuindo para essa construção todo o seu processo de socialização. São essas imagens que geram identificações ou o afastamento das profissões. “Ao pensar numa profissão, a pessoa mobiliza uma imagem que foi construída a partir de sua vivência por meio de contatos pessoais, de exposição à mídia, de leituras (bibliografia, romances, revistas etc.), de ouvir dizer (transposição de experiências de outros)” (Bock, 2002, p. 78-79).

A diversidade de vivências que os sujeitos orientandos tiveram faz com que se privilegie o trabalho em grupo na proposta de Orientação Profissional na abordagem sócio-histórica defendida por Bock (2002), por se entender que a dinâmica estabelecida no grupo enriquece o processo. O trabalho é desenvolvido através da realização de diversas atividades grupais, permitindo aos participantes a observação mútua das dificuldades, opiniões, valores, interesses e projetos de vida. A proposta é desenvolvida em unidades, cujos temas centrais são: o significado da escolha profissional, o trabalho, o autoconhecimento e a informação profissional.

Considera-se que a proposta de Bock (2002), bem como a perspectiva de Valore (2002; 2003), associadas a contribuições de outros autores, subsidiam a elaboração de um projeto de Orientação Profissional à luz da abordagem histórico-cultural, adotada neste trabalho, que respalde a atuação do psicólogo escolar neste campo, com grupos de adolescentes. Compreende-se que ao intervir nos processos subjetivos envolvidos na escolha profissional e construção do projeto de vida, o psicólogo escolar assume o papel de mediador desses processos, tendo como foco de sua análise e intervenção as interações e relações sociais constituintes da subjetividade dos sujeitos, bem como da subjetividade social gerada no próprio grupo de Orientação

Profissional. Em uma perspectiva sistêmica, compreende-se que a subjetividade grupal se constitui na interdependência do contexto maior da instituição educativa, em um processo dialético.

Ao mediar as relações sociais entre os integrantes do grupo, ou mesmo ao compartilhar experiências, visões de mundo, conhecimentos, o psicólogo escolar promove desenvolvimento psicológico, por meio da troca de significados. Enquanto sujeitos ativos, os orientandos geram seus próprios sentidos, em um processo intersubjetivo de conscientização, desenvolvendo a capacidade de pensamento crítico e auto-crítico.

Tal processo pode ser potencializado se a instituição educativa como um todo estiver implicada no trabalho de Orientação Profissional, concebendo-o como instrumento de formação de cidadãos e de desenvolvimento psicológico dos alunos. Cabe, portanto, ao psicólogo escolar favorecer esta implicação, contribuindo à reflexão dos educadores acerca das concepções de desenvolvimento do sujeito – especialmente do sujeito adolescente –, e acerca de seus papéis, funções e responsabilidades na promoção deste desenvolvimento.

Para contribuir à implicação dos atores do processo educativo, é imprescindível que o psicólogo escolar esteja também implicado em seu exercício profissional, pois só assim estará apto a se manter em postura de “escuta psicológica”, que o habilite a entender, analisar e intervir nos aspectos intersubjetivos presentes nos processos relacionais nos contextos educativos (C. M. M. Araujo, 2003).

A escuta específica do psicólogo é imprescindível à intervenção nas relações interpessoais. Pautada na abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano, visa fomentar processos de conscientização. Pressupõe “um encontro intersubjetivo de sujeitos em posições diferentes, mas que co-produzem os sentidos da singularidade e complexidade do fenômeno compartilhado” (C. M. M. Araujo, 2003, p. 178).

O psicólogo, ocupando um lugar de escuta, estende sua atuação para além das ações imediatistas e emergenciais, passando a contribuir para com a organização dos envolvidos com os contextos educativos. Como afirma Martins (2003),

Tal lugar – o da escuta – possibilita ao psicólogo criar situações coletivas, espaços de construção de conhecimentos sobre si mesmo – sobre a escola, sobre as experiências dos envolvidos no processo educacional etc. – de tal forma que os problemas vividos sejam amplamente discutidos e a busca de soluções para os mesmos, compartilhada. (p. 44-45)

Cabe ao psicólogo escolar, no trabalho de Orientação Profissional, dispor-se a ocupar um lugar de escuta, tal como aqui delineado, tanto junto aos sujeitos orientandos quanto junto aos demais atores do processo educativo. Que ele esteja disponível a escutar os significados e sentidos construídos intersubjetivamente acerca da relação que os adolescentes estabelecem com o sistema educativo, com o mundo do trabalho e consigo mesmos, contribuindo a processos de ressignificação e conscientização destes sujeitos.

A intervenção do psicólogo escolar fundamentada nesses pressupostos teórico-metodológicos pode ser compreendida como uma atuação institucional relacional, de caráter preventivo (Araujo & Almeida, 2003). Coaduna-se, ainda, à perspectiva crítica da Psicologia Escolar brasileira contemporânea, que tem buscado contribuir, em diferentes campos de atuação, ao favorecimento dos processos de humanização e reapropriação da capacidade de pensamento crítico dos indivíduos (Meira & Antunes, 2003).

Comprometida socialmente com a cidadania, essa nova Psicologia Escolar propõe uma atuação orientada por finalidades transformadoras, almejando a construção da ação coletiva nas instituições educativas. Como bem sintetizam Meira e Antunes (2003), o psicólogo escolar deve se colocar a serviço do fortalecimento da aprendizagem e da permanência do educando na escola, buscando contribuir para que esta instituição cumpra sua função social de socialização do conhecimento historicamente acumulado e contribuir para a formação ética e política dos sujeitos.

Estas representam importantes diretrizes para o trabalho de Orientação Profissional tal como apresentado aqui. Este é um dos férteis campos de atuação em que o psicólogo escolar integra elementos teórico-metodológicos específicos da Psicologia aos da Educação.

O trabalho de Orientação Profissional aqui defendido requer do psicólogo escolar um preparo que não tem sido oferecido pelos cursos de graduação em Psicologia. A complexidade do desenvolvimento do sujeito, do fenômeno educativo e dos diversos contextos sócio-histórico-culturais nos quais sua atuação se processará, coloca-se como desafio à sua prática, para cuja resposta nem sempre ele dispõe de recursos teórico-práticos.

“Constata-se que muitos psicólogos escolares saem despreparados das universidades para lidar com as novas realidades sócio-educativas, não atendendo às demandas de uma sociedade emergente e plural diante das dificuldades em diversas

situações educacionais, nos seus sérios desdobramentos” (Novaes, 2003, p. 129). Este não é um problema exclusivo da Psicologia Escolar. A formação recebida pelos estudantes de Psicologia, de um modo geral, tem prejudicado o desenvolvimento da profissão no Brasil, uma vez que muitos psicólogos não conseguem responder eficazmente às demandas advindas de sua prática (Guzzo, 1999).

Em sua graduação, o psicólogo deveria passar por uma formação geral, que lhe oferecesse uma base teórica ampla e consistente, mas que não deixasse de, simultaneamente, enfatizar a especificidade da Psicologia Escolar. Uma formação inicial básica e aprofundada o subsidiaria a atuar em diferentes contextos com uma postura crítica e criativa, evitando reprodução de modelos prontos e construindo atuações profissionais socialmente relevantes (Campos & Jucá, 2003).

A ênfase na especificidade da Psicologia Escolar, por outro lado, favoreceria que os processos de identificação dos profissionais com esta área específica tivessem maior consistência e sustentação. Cruces (2005) afirma que a identidade profissional do psicólogo escolar ainda encontra-se pouco configurada porque os profissionais atuantes na área têm dificuldade em caracterizar-se como tal, já que não conseguem especificar a que área pertencem as atividades que desenvolvem. Isso é o que comumente acontece no caso específico da atuação em Orientação Profissional.

Com base no exposto, reiteram-se estas palavras de Marinho-Araujo e Almeida (2005):

Considerar que a formação do psicólogo escolar precisa ser revista em virtude dos desafios que lhes são apresentados e que as formas de atuação confundem-se e ocultam-se, carentes de especificidade, segurança e competência, não é constatação nova para os que se debruçam sobre a Psicologia Escolar, no país. O desafio está no enfrentamento dessa situação, fomentando propostas de formação, de consolidação da identidade e de possibilidades de intervenção do psicólogo escolar a partir de seu compromisso e engajamento social, intencional e lúcido, com novas formas de atuação, de compreensão da realidade e de transformações dos cenários histórico-culturais dos quais partilham. (p. 245)

As autoras encontram na formação continuada em serviço, fundamentada na abordagem por competências, uma estratégia privilegiada para a re-significação da identidade profissional e da atuação do psicólogo escolar. Compreendendo a identidade profissional como uma construção histórica, possuindo simultaneamente uma dimensão

pessoal e uma dimensão coletiva, Araujo e Almeida (2003) defendem que a identidade do psicólogo escolar se vincula tanto à especificidade do seu trabalho e de sua área de conhecimento como também às suas experiências de vida, no que diz respeito às múltiplas relações sociais e de trabalho que compartilha.

Concebida como configuração subjetiva, que se organiza e funciona a partir de formas diferenciadas e históricas de produção de sentidos, a identidade profissional do psicólogo escolar relaciona-se, por um lado, ao reconhecimento social da profissão e, por outro, à subjetividade do profissional, possibilitando que a pessoa desenvolva um sentimento de grupo e de pertencimento a ele (Marinho-Araujo & Almeida, 2005). As autoras defendem como fundamental que o psicólogo escolar tenha consciência da natureza e das repercussões da sua identidade profissional, bem como das competências que são necessárias às suas práticas, a fim de que tenha a lucidez necessária a seu exercício profissional. Em uma dimensão formativa ampliada, com base no desenvolvimento de competências, a identidade profissional do psicólogo escolar pode construir-se referendada a um perfil profissional cujo delineamento contempla a mobilização de conhecimentos, saberes e habilidades necessárias a uma atuação competente.

Para o trabalho com Orientação Profissional na perspectiva defendida, considera-se essencial que o psicólogo escolar disponha de diversos conhecimentos teóricos, tanto da Psicologia, destacando-se a concepção histórico-cultural do desenvolvimento do sujeito adolescente, quanto da Educação e de áreas afins. É-lhe necessário, por outro lado, conhecer técnicas e estratégias de observação e intervenção grupal, pautados na habilidade de “escuta psicológica” (C. M. M. Araujo, 2003). A articulação intencional de objetivos, procedimentos e resultados nas ações desenvolvidas, bem como a habilidade de refletir retroativamente sobre suas ações são compreendidas como importantes saberes da ordem da prática (social e/ou laboral) do psicólogo escolar, relevantes para o trabalho de Orientação Profissional com grupos de adolescentes. Uma série de habilidades outras – pessoais, interpessoais, éticas e estéticas (C. M. M. Araujo, 2003) – são necessárias a uma atuação competente do psicólogo escolar.

A mobilização desses recursos delineia um perfil profissional ético, comprometido e apto a lidar com situações diversas, inéditas e complexas, ao mesmo tempo em que referenda a consolidação da identidade profissional do psicólogo escolar orientador profissional. “Saber conviver com o contraditório, o paradoxal e o acaso é,

sem dúvida, uma capacidade que tem que aperfeiçoar no seu exercício profissional, tratando-se de ações nos contextos socioeducativos” (Novaes, 2003, p. 132). A compreensão deste processo de mobilização e o planejamento de ações para promover tal mobilização remete à abordagem por competências, a ser explorada no capítulo seguinte.

3. ABORDAGEM POR COMPETÊNCIAS

3.1 Perspectivas teóricas da abordagem por competências

Nas últimas décadas, muito se tem discutido acerca da noção de competências e da pertinência da abordagem por competências na formação geral e profissional dos sujeitos. Trata-se de uma questão que vem interessando às diversas disciplinas, especialmente às que se ocupam das temáticas do trabalho e da formação profissional. Nos últimos anos, o desenvolvimento de competências no sujeito adulto tem se tornado objeto de investigações e intervenções também da área da Psicologia Escolar (C. M. M. Araujo, 2003; Araujo & Almeida, 2003; Del Prette, Del Prette, Garcia et al., 1998; Fávero & Machado, 2003; Fávero, Maurmann & Souza, 2002; Fávero & Soares, 2002; Marinho-Araujo & Almeida, 2005).

Ainda que se reconheça como recente a ênfase que vem sendo dada à abordagem por competências, esta não é uma noção nova no campo da Psicologia. Manfredi (1998) indica que a noção de competência é uma construção conceitual afeita às áreas da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem e à Psicometria, além da Avaliação Educacional.

Reconhecendo a noção de competência como uma construção social carregada de significados variados, Deluiz (2001) procura desvendar as matrizes teórico-conceituais que sustentam diferentes concepções de competências. Estas matrizes, afirma a autora, estão ancoradas em modelos epistemológicos que as fundamentam. São elas: a matriz condutivista ou behaviorista; a funcionalista; a construtivista e a crítico-emancipatória.

Cada momento histórico abriu espaço para que estas diferentes matrizes se estabelecessem como perspectivas paradigmáticas que se sucederam no campo das competências, a partir das transformações do mundo do trabalho na década de 70, quando as competências passaram a ser consideradas mais úteis do que as qualificações

acadêmicas e os diplomas tradicionais para a predição do desempenho bem sucedido no trabalho.

Fundamentada na psicologia skinneriana e na pedagogia dos objetivos de Bloom⁹, a matriz condutivista/behaviorista surgiu nessa época, propondo uma noção de competência como conjunto de habilidades, comportamentos e desempenhos observáveis e esperados na ação. A análise condutivista tinha como ponto de partida o bom desempenho de algumas pessoas nas atividades laborais, de acordo com os resultados esperados, definindo o posto de trabalho em termos das características destas pessoas e do seu desempenho superior. A partir deste viés, os currículos passaram a ser formulados com base em objetivos de ensino em termos de condutas e práticas observáveis, remetendo a taxonomias intermináveis e a fragmentação de objetivos, que se relacionavam às tarefas do posto de trabalho (Deluiz, 2001).

Com base em contribuições da Sociologia, a matriz funcionalista surgiu concomitantemente à matriz condutivista, tentando explicar as instituições sociais como meios coletivos de satisfazer necessidades biológicas individuais ou necessidades sociais. O funcionalismo, expandido e bastante criticado nos anos 1970, tentou descrever instituições sociais apenas através de seus efeitos, não explicando a causa desses efeitos, de forma que as explicações funcionalistas do fenômeno social assemelhavam-se a descrições históricas de ações humanas individuais.

A abordagem das competências de matriz funcionalista, utilizando-se da análise funcional, produz normas de competência de trabalho que são descrições de resultados laborais que se devem alcançar em uma área de trabalho determinada. Descrevem-se, dessa forma, produtos e não processos, focalizando-se os resultados e não como se fazem as coisas. As funções são descritas em unidades de competências e estas em elementos de competências, seguindo o princípio de descrever em cada nível o produto esperado. Assim, as tarefas especificadas e detalhadas acabam se convertendo nas próprias competências, que seriam construídas a partir da observação direta do desempenho (Deluiz, 2001).

Diversas críticas foram dirigidas tanto à matriz condutivista/behaviorista quanto à funcionalista por estarem estritamente ligadas à ótica do mercado e limitadas à

⁹ Bloom foi um dos teóricos que contribuiu ao surgimento do ensino baseado em competências. Sua pedagogia baseia-se na “aprendizagem para o domínio”, orientada por três objetivos comportamentais: pensar, sentir e agir, englobados em três áreas: cognitiva, afetiva e psicomotora. Com o ensino assim orientado, Bloom acreditava que 90 a 95% dos alunos teriam possibilidade de aprender tudo o que lhes fosse ensinado, desde que lhes fossem oferecidas condições para isso.

descrição de funções e tarefas dos processos produtivos. Deluiz (2001) indica que a formação profissional orientada por estas perspectivas acaba por apresentar um currículo que reflete uma transposição linear das competências investigadas no processo de trabalho, concebidas como intermináveis listas de atividades e comportamentos, limitando o saber ao desempenho específico das tarefas. “A concepção de autonomia dos sujeitos fica, assim, restrita e prescrita pelas atividades e tarefas. Sua perspectiva economicista, individualizadora, descontextualizada e a-histórica limita o currículo e estreita a formação do trabalhador” (Deluiz, 2001, § 57)

Manfredi (1998) chama atenção para as conotações político-ideológicas presentes nas definições de competência que a reduzem a um rol de aptidões e habilidades genéricas, tal como têm feito equipes de RH de grandes empresas capitalistas. A autora propõe que se encare este modelo de competências como parte de uma estratégia de recomposição das relações entre capital e trabalho, ancorada numa lógica de recomposição da hegemonia do capital, cujas estratégias de formação profissional fazem parte de um processo de ressocialização e aculturação da classe trabalhadora.

Defendendo que a formação profissional, política e ideológica é de suma importância para o coletivo dos trabalhadores, Manfredi (1998) apresenta duas contribuições recentes que trazem novos aportes para o estudo da competência profissional, as quais podem ser associados às matrizes construtivista e crítico-emancipatória abordadas por Deluiz (2001). Estas duas matrizes serão mais enfatizadas aqui por trazerem importantes fundamentos para a concepção de desenvolvimento de competências utilizada neste trabalho.

Originária da França, a matriz construtivista busca compreender a relação competência-contexto e seus processos de construção e evolução. Bertrand Schwartz (citado por Deluiz, 2001; Manfredi, 1998), um de seus principais representantes, iniciou seus trabalhos nessa nova vertente ainda na década de 80, quando desenvolveu um programa de formação em serviço com trabalhadores da Renault, utilizando uma combinação da pesquisa-ação com a metodologia da reflexão-ação como estratégia metodológica. Ao se tomar toda a trajetória da formação percorrida, puderam-se destacar acúmulos, saltos e progressos, nos âmbitos individual e grupal.

Segundo Manfredi (1998), “o trabalho de pesquisa elaborado por Schwartz abre novas perspectivas para a problematização da noção de competência, revelando a dimensão construtiva, processual, coletiva e contextual” (§ 110). Ocorre, assim, uma

ruptura paradigmática na abordagem por competências, no que diz respeito não apenas aos aspectos teórico-conceituais, mas também metodológicos.

Um dos princípios desta abordagem é a busca do coletivo, tanto na análise do trabalho em suas relações com o contexto, quanto na capacitação individual, compreendida dentro de uma capacitação coletiva. Como consequência a definição das competências e da capacitação deve realizar-se a partir de uma investigação participante. (Deleuze, 2001, §60)

No campo da Educação, Perrenoud (1999) tem sido um dos autores construtivistas mais utilizados como referência na formação de educadores com foco na construção de competências. Em sua concepção, quando se quer formar em competências, precisa-se de um inventário dos recursos mobilizados e de um modelo teórico da mobilização, defendendo que, para isso, é preciso compreender o que ocorre em termos de operações mentais. O autor atenta em esclarecer que uma competência não se resume a um simples esquema.

Eu diria que antes ela *orquestra* um conjunto de esquemas. Um esquema é uma *totalidade constituída*, que sustenta uma ação ou operação única, enquanto uma competência com uma certa complexidade envolve diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação, que suportam inferências, antecipações, transposições analógicas, generalizações, apreciação de probabilidades, estabelecimento de um diagnóstico a partir de um conjunto de índices, busca das informações pertinentes, formação de uma decisão etc. (Perrenoud, 1999, p. 24)

Fundamentando-se em Le Boterf, Perrenoud (1999) defende a noção de *mobilização* dos recursos como fundamental à sua teorização. Chama atenção para o fato de que nenhum recurso pertence a uma competência exclusivamente, pois pode ser mobilizado por outras competências. Diz, ainda, que uma competência pode funcionar, como um recurso, mobilizável por competências mais amplas. “Por hora, insistamos nessa *dupla face* de toda competência, que pode, conforme o momento, mobilizar recursos ou funcionar como recurso em proveito de uma competência mais ampla” (Perrenoud, 1999, p. 28).

A idéia de mobilização de recursos para as competências está presente também em Plantamura (2003): “Pode-se dizer, pois, que emerge a competência profissional quando o sujeito articula e mobiliza valores, conhecimentos e habilidades para a resolução de problemas, agindo eficazmente sobretudo diante do inesperado, fazendo

emergir a criatividade e a ação transformadora” (p.58). Competência, para o autor, refere-se a um “mecanismo de enfrentar uma realidade complexa, em constante processo de mutação, perante a qual o sujeito é chamado a nomear a realidade, a escolher” (Plantamura, 2003, p. 11). Diz respeito, portanto, a capacidade de ação. Mobilizar os saberes para a ação, estabelecendo relações com os saberes teóricos. Segundo ele, os conhecimentos ou saberes adquirem sentido se mobilizados no processo sempre único e original de construção e reconstrução de competências.

Partindo também da idéia central de que as competências constituem-se como aprendizados construídos, e não virtualidades da espécie, Perrenoud (1999) explica que, no estágio de sua gênese, uma competência passa por raciocínios explícitos, decisões conscientes, inferências e hesitações, ensaios e erros: “Esse funcionamento pode automatizar-se gradativamente e constituir-se, por sua vez, em um esquema complexo, em um novo componente estável desse ‘inconsciente prático’ do qual fala Jean Piaget” (p. 24). O trabalho de reflexão que está no centro das competências, continua o autor, não mais comparece quando se constrói uma automação, pois a partir do momento em que o sujeito faz “o que deve ser feito” sem precisar pensar, “não se fala mais em competências, mas sim em habilidades ou hábitos. No meu entender, estes últimos *fazem parte da competência*” (p. 26).

A habilidade, para Perrenoud (1999), é uma “inteligência capitalizada”, ou seja, uma seqüência de modos operatórios – analogias, intuições, induções, deduções, funcionamentos heurísticos rotinizados – que se tornaram esquemas mentais de alto nível e que “inserir” a decisão. Concebida como uma construção do sujeito, a habilidade, nesta perspectiva, não se confunde com “capacidade adquirida do meio”, tal como pensa o comportamentalismo.

Além das habilidades, os saberes práticos advindos do enfrentamento de situações análogas, bem como os conhecimentos acerca de conceitos, procedimentos, hipóteses, modelos, métodos etc., são mobilizados sinergicamente pelo sujeito para que ele responda competentemente à situação presente, que é sempre singular. Conhecimentos, portanto, não se confundem com competências, mas se tornam recursos mobilizáveis. Quanto às analogias operadas pela pessoa, em relação a situações já vivenciadas, estas lançam-na a um *trabalho de transferência*.

Esse funcionamento cognitivo pertence tanto à ordem da repetição como à ordem da criatividade, pois a competência, ao mesmo tempo em que mobiliza a lembrança das experiências passadas, livra-se delas para sair da repetição, para inventar

soluções parcialmente originais, que respondem, na medida do possível, à singularidade da situação presente. A ação competente é uma ‘invenção bem-temperada’, uma variação sobre temas parcialmente conhecidos, uma maneira de reinvestir o já vivenciado, o já visto, o já entendido ou o já dominado, a fim de enfrentar situações *inéditas* o bastante para que a mera e simples repetição seja inadequada. As situações tornam-se *familiares o bastante* para que o sujeito não se sinta totalmente desprovido. (Perrenoud, 1999, p. 31)

Embora os construtivistas tenham contribuído a uma importante ruptura paradigmática na abordagem por competências, especialmente no que diz respeito ao aspecto processual e construtivo das competências, acabam por se limitar a uma visão restrita do desenvolvimento desses processos ao enfatizar a construção do conhecimento como um processo individual, de desenvolvimento de estruturas cognitivas, em uma perspectiva cognitivista da aprendizagem. Como demonstra Deluiz (2001), no âmbito da formação profissional, a matriz construtivista não enfatiza o papel do contexto social para além da esfera do trabalho na aprendizagem dos sujeitos trabalhadores. “A concepção de autonomia fica, desta forma, limitada à sua dimensão individual, focada no mundo do trabalho. [A matriz construtivista] apresenta, assim, uma concepção mais ampliada de formação, mas minimiza a sua dimensão sócio-política” (Deluiz, 2001, §61).

Propondo uma ampliação desta perspectiva, Deluiz (2001) aponta a matriz crítico-emancipatória, que pretende não apenas ressignificar a noção de competência, “atribuindo-lhe um sentido que atenda aos interesses dos trabalhadores” (§62), mas também re-orientar a investigação dos processos de trabalho e a formação profissional centrada no desenvolvimento de competências. Com fundamentos teóricos no pensamento crítico-dialético, a matriz crítico-emancipatória está ainda em construção, conforme indicado pela autora. Concebe competência como multidimensional, envolvendo facetas que vão do individual ao sócio-cultural, situacional (contextual-organizacional) e processual.

A construção das competências profissionais, nessa perspectiva, é balizada por parâmetros socioculturais e históricos. “A noção de competência está, assim, situada e referida aos contextos, espaços e tempos socioculturais e ancorada em dimensões macrosocioculturais de classe social, gênero, etnias, grupos geracionais, entre outras” (Deluiz, 2001, §63). Considerando a dimensão sócio-cultural do processo de aprendizagem e enfatizando que o desenvolvimento de competências do sujeito passa

pela construção da autonomia, da consciência crítico-emancipatória e do compromisso com a transformação social, a matriz crítico-emancipatória propõe uma formação profissional integral e ampliada, articulando sua dimensão profissional com a dimensão sócio-política. Partindo dessa visão epistemológica, a discussão que se segue busca integrar contribuições teóricas adicionais, na tentativa de fundamentar essa perspectiva ampliada e crítica da formação profissional com foco no desenvolvimento de competências.

Como enfatizado por Burnier (2001), defende-se, também neste trabalho, que os processos formativos devem ser lugar de participação consciente e crítica, de colaboração ativa, de avaliação coletiva e permanente, na constituição de cidadãos-trabalhadores críticos, criativos e autônomos. Defende-se, ainda, que esta formação não se limita aos espaços e tempos formalmente estabelecidos, mas que se constitui enquanto “zona de inovação” (Plantamura, 2003).

Segundo Plantamura (2003), a zona de inovação é o processo de formação complexo e multifacetado, que necessita de uma epistemologia da ação, de talento artístico para lidar com realidades incertas e do movimento dialético entre conhecimento convertido em ação transformadora e ação convertida em conhecimento. “Inovar, portanto, assume o sentido de reinventar os saberes e competências, ter a capacidade de monitorar a própria história, participar de um processo de desconstrução e reconstrução de uma realidade” (Plantamura, 2003, p.193).

Nessa perspectiva, o saber da experiência adquire relevância para o desenvolvimento de competências. Para o autor, é pela mediação do outro que este saber é constantemente reconstruído. Citando Rojas, Plantamura (2003) afirma que esse processo de reconstrução é mediado por sujeitos mais competentes, que oferecem elementos de reflexão, análise e reconhecimento. “É a figura do interlocutor significativo [...]. A interação, o diálogo e eventualmente a contraposição são determinantes na aquisição de competências” (Rojas, citado por Plantamura, 2003, p. 50).

Partindo deste ponto de vista, condizente à abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano adotada neste trabalho, defende-se a mediação como processo fundamental do desenvolvimento de competências.

3.2 Mediando o desenvolvimento de competências: articulação entre a abordagem histórico-cultural e a abordagem por competências

É a partir desta abordagem que C. M. M. Araujo (2003) sugere a ampliação do conceito de competências, a partir da potencialização das dimensões afetiva e sócio-cultural, contextualizadas nas relações que constituem a história do sujeito.

Entende-se a *competência* como um complexo processo auxiliar no enfrentamento de uma realidade mutável e histórica, que exige escolhas e decisões. Assim, a competência deve ser entendida como recurso e ferramenta que habilita o sujeito a dominar, com intencionalidade e segurança, contextos técnicos e complexos, diante dos quais ele pode fazer opções éticas e transformadoras. (C. M. M. Araujo, 2003, p. 299)

A autora enfatiza o papel do formador em promover a conscientização do profissional acerca da natureza e especificidade de seu trabalho, dos componentes necessários à construção de sua identidade profissional e dos recursos subjetivos que podem levá-lo a transformar saberes em formas eficazes para compreender, agir e tomar decisões em contextos sociais e de trabalho. Afirmando que o formador deve ser um mediador ativo, que constrói com o profissional um processo conjunto de reflexão, C. M. M. Araujo (2003) propõe que a formação rompa com o reducionismo de soluções antecipadas, marcos teóricos universalizantes e tentativas de domesticação da realidade. “Assim, o formador deverá exercer o papel de comunicar, informar, transmitir os marcos teóricos e os pressupostos conceituais, mas, também, e principalmente, demonstrar, exercitar, monitorar e mediar a aplicação do aporte teórico aos acontecimentos e demandas da prática” (C. M. M. Araujo, 2003, p. 304).

Na perspectiva histórico-cultural, o *locus* privilegiado para o desenvolvimento de competências são as situações de trabalho coletivo, em contextos cujos objetivos provocam o comparecimento de ações e operações intencionais (C. M. M. Araujo, 2003). Os recursos a serem mobilizados para o desenvolvimento de competências (conhecimentos, experiências, habilidades, saberes) são vistos como “conteúdos simbólicos diferenciados de atividades que, pela mediação intencional de motivos mobilizadores, serão transformados em novos conteúdos de atividades mais complexas e diversificadas” (C. M. M. Araujo, 2003, p. 142-143). Compreende-se, portanto, que a mediação no desenvolvimento de competências implica saltos qualitativos no funcionamento psíquico dos sujeitos.

A idéia básica aqui defendida é de que “se, para a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento, o homem ‘aprende a ser homem’, acredita-se que ele possa aprender a ser cada vez mais competente, pela mediação e transformação intencional das atividades, que partilha coletivamente nos seus contextos relacionais” (C. M. M. Araujo, 2003, p. 143).

A dimensão coletiva do desenvolvimento de competências remete não apenas à concepção do outro enquanto mediador desse desenvolvimento, mas também à própria possibilidade de construção de “competências coletivas”. Isso quer dizer que as competências podem ser produto da prática social não só de indivíduos, mas também de coletivos.

Wittorski (1998) sustenta a noção de competências compartilhadas, entendendo que estas são individuais socializadas, ou seja, transmitidas de um indivíduo a outro pela demonstração ou pela explicação. As competências coletivas, por outro lado, são co-produzidas, constituindo uma produção inédita. O autor afirma, ainda, que a competência, seja ela produzida por um indivíduo ou por um coletivo, é reconhecida socialmente.

Compreendendo que no mundo do trabalho atual a eficiência tem surgido cada vez mais como um produto coletivo, Schwartz (1998) faz questão de pontuar que essa eficiência de conjunto não é a soma de competências individuais avaliadas separadamente. Segundo análise do autor, o que ocorre nessas situações coletivas é a combinação fecunda de recursos individuais que conseguem cooperar localmente, em um processo de complementação de lacunas uns dos outros. Por achar que o termo “competência coletiva” não reflete a complexidade desses processos, opta pela expressão “qualidade sinérgica” ou “construção sinérgica”, para se referir a essa produção coletiva.

Na visão de Le Boterf (citado por Canário, Cabrito & Aires, 2002) o funcionamento da organização de trabalho deve ser pensado como um processo de aprendizagem coletiva, tendo em vista que é impossível dissociar o jogo coletivo da ação de cada indivíduo. Deste processo emergem tanto competências individuais, compreendidas enquanto configurações de saberes, como também competências de natureza coletiva, que correspondem a um “valor acrescentado que estruturado como uma linguagem (...) emerge das articulações e das trocas fundadas nas competências individuais” (Le Boterf, citado por Canário e cols., 2002, p. 20).

O que é preciso reter, dessa discussão, é que as pessoas não se fazem competentes sozinhas. A competência do profissional depende da rede (ou das redes) a qual ele pertence (Le Boterf, citado por Depresbiteris, 2005). Partindo de uma visão histórico-cultural, compreende-se que as competências são desenvolvidas dialeticamente, constituindo-se como processos subjetivos simultaneamente individuais e sociais, nos quais a mediação de sujeitos mais experientes é essencial.

O desenvolvimento de competências, tal como compreendido aqui, não pode prescindir, portanto, da integração entre os processos educativos sistematizados e intencionais e o próprio processo de trabalho, enquanto atividade eminentemente humana e coletiva. Kuenzer (2002) enfatiza que a posse do saber teórico construído nessas situações sistematizadas, embora necessária, não é suficiente para produzir transformações na realidade. É preciso que o saber se transforme em ação, através de um ato de vontade: “O lugar de desenvolver competências, que por sua vez mobilizam conhecimentos mas que com eles não se confundem, é a prática social e produtiva” (Kuenzer, 2002, §71).

Discutindo a relação entre conhecimento e atuação profissional, Kuenzer (2004) defende uma concepção de competência enquanto práxis. A autora propõe a seguinte definição:

práxis enquanto processo resultante do contínuo movimento entre teoria e prática, entre pensamento e ação, entre velho e novo, entre sujeito e objeto, entre razão e emoção, entre homem e humanidade, que produz conhecimento e por isto revoluciona o que está dado, transformando a realidade. (Kuenzer, 2004, §60)

Canário e cols. (2002) também defendem que as competências só podem ser produzidas em contexto, a partir da experiência de trabalho. Elas aparecem como algo que é *emergente* de processos de mobilização e confronto de saberes, em contexto profissional. Os autores propõem que a formação esteja centrada no contexto do exercício profissional, de forma que os contextos de trabalho instituem e desenvolvam uma dinâmica simultaneamente formativa e de construção identitária que torne possível a invenção de novas formas de socialização profissional.

A perspectiva dos autores supera a visão predominante acerca da relação entre formação e trabalho, em que a formação é encarada como um somatório de momentos formais não articulados. Ao assumirem as noções de trajetória profissional e de percurso de formação, Canário e cols. (2002) entendem a formação como um processo em que

cada profissional torna-se o sujeito da sua própria formação.

A formação profissional, portanto, é um investimento consentido, cujo sentido está atrelado ao significado que o sujeito atribui à sua dinâmica de mudança (Costa e Silva, 2005). Na aproximação ao saber, a subjetividade e o envolvimento do formando em atividades significativas são fundamentais. A formação assume uma condição indispensável tanto para a realização do trabalho quanto para a realização pessoal e profissional do sujeito. Seguindo essa linha de raciocínio, Costa e Silva (2005) afirma que a formação é essencial na construção das identidades profissionais, porque facilita a incorporação de saberes que estruturam, simultaneamente, a relação com o trabalho e a carreira profissional.

Plantamura (2003) vê também a prática como ponto de partida, como possibilidade de construir competências profissionais, mas também como desencadeamento de um processo de construção e reconstrução de si e do mundo. Entende que, por isso, as competências não estão fechadas em um quadro-modelo a ser seguido. “Elas são processo e contêm habilidades, agir, reflexão, sentimentos, motivação, paixões” (Plantamura, 2003, p. 199-200). O autor destaca a relevância da reflexão do profissional sobre suas próprias ações, permitindo a descrição do saber tácito implícito nelas. A tentativa de explicitar uma inteligência inicialmente tácita e espontânea favoreceria o ajustamento dos erros detectados e aperfeiçoamento da seqüência da ação.

A formação do profissional reflexivo, “aquele que pensa-na-ação, interrogando-se sobre as alternativas possíveis para um determinado momento e avaliando os seus resultados” (Plantamura, 2003, p.71), tem sido enfatizada, nos últimos anos, a partir de uma perspectiva que tem aliado a atividade profissional à atividade de pesquisa. Para C. M. M. Araujo (2003), que promoveu uma formação continuada com psicólogos escolares dentro de um projeto de pesquisa-intervenção, “ser um profissional reflexivo é, antes de tudo, buscar elevar o nível de competências profissionais como meta de uma formação continuada” (p. 91).

C. M. M. Araujo (2003) destaca o papel da *intencionalidade* na construção de uma postura auto-reguladora, como aspecto essencial ao desenvolvimento de uma “consciência reflexiva”. Apesar de reconhecer que a conscientização não pode ser forjada apenas por processos de formação profissional, enfatiza a relevância de que “os mecanismos de formação profissional, inicial ou continuada, encorajem a tomada de consciência, oportunizando o exercício da lucidez, da reflexão, da análise, do

questionamento em busca de uma competência de ‘auto-regulação’” (C. M. M. Araujo, 2003, p. 97). Isso remete ao que Fávero e Machado (2003) consideram como metacognição, em que a tomada de consciência explicita-se a partir de um processo elaborado, sob a forma verbal refletida.

A construção do profissional reflexivo, na concepção de Wittorski (1998), passa por modos diversos de desenvolvimento de competências, que caracterizam processos de profissionalização diferentes. O autor constata que no modelo de formação no trabalho no qual as situações profissionais novas promovem um desenvolvimento profissional pautado em tentativa e erro, os ajustes sucessivos e adaptação progressiva dos comportamentos não possuem um acompanhamento reflexivo. Essa dinâmica de profissionalização, que Wittorski chamou de primeira via de desenvolvimento de competências, acaba por conduzir à produção de rotinas cristalizadas, eficazes apenas em algumas situações que apresentam as mesmas características, podendo levar o profissional a resistir a mudanças no trabalho.

Wittorski (1998) aborda, ainda, três vias de desenvolvimento de competências que buscam articular ação e reflexão. Cada uma delas apresenta uma dinâmica diferenciada e produz tipos específicos de saberes, que sustentam as competências profissionais. Em uma modalidade de formação alternada, em que há uma interação entre a transmissão de saberes teóricos em classe e a produção de competências no estágio, ocorre a combinação de ação e *reflexão na própria ação*. Tal processo permite o aparecimento de novos *saberes na ação* (saber-fazer ligado à ação).

Uma outra via de desenvolvimento de competências apresentada por Wittorski (1998) que articula ação e reflexão corresponde à análise de situações de trabalho na empresa ou em organismo de formação. Trata-se de um processo que procura formalizar as competências implícitas produzidas na ação, transformando-as em *saberes sobre a ação*, a partir de uma lógica de *reflexão retrospectiva na ação* (reflexão sobre a ação).

A última via de desenvolvimento de competências que Wittorski (1998) apresenta que articula ação e reflexão corresponde às situações de definição antecipada de novas práticas, por exemplo, dentro do progresso de grupos ou de resolução de problemas. Os profissionais definem antecipadamente novos critérios para a mudança na ação, a partir de uma lógica de *reflexão para a ação*, produzindo *saberes para a ação* (novas seqüências operativas figurativas mentalmente, que constituem novas disposições para agir).

A construção de conhecimentos teóricos não ligados à ação, que se constituirão

enquanto recursos para o desenvolvimento de competências quando em contexto de trabalho, desenvolve-se, segundo o autor, segundo a “lógica da integração/assimilação” de saberes teóricos em processos de formação inicial, ao que ele chamou de quinta via de desenvolvimento de competências. Wittorski (1998) reflete, então, acerca do aspecto da transferência, ou seja, como fazer com que esses saberes sejam investidos nas práticas.

Diante do que foi exposto acerca do caráter mediado, contextual, processual e coletivo do desenvolvimento de competências, defende-se que este investimento é favorecido por um percurso de formação continuada em forma de assessoria à prática profissional, que combine diferentes vias de desenvolvimento de competências. Um percurso formativo multifacetado, que corresponda ao caráter de complexidade do desenvolvimento de competências, deve prever uma diversidade de ações de formação que contemplem tanto uma lógica de articulação entre ação e reflexão, quanto uma lógica de apropriação de novos saberes teóricos, guiada pelas demandas emergentes da própria prática. Momentos de estudo coletivo de aspectos teórico-conceituais, combinados com momentos de reflexão *para, na e sobre* a ação profissional contextualizada, representam um caminho bastante fecundo ao desenvolvimento de competências.

A abordagem por competências, tal como defendida neste trabalho, revela-se um caminho viável à formação continuada do psicólogo escolar. A ampliação recente dos espaços e modalidades de atuação do psicólogo escolar tem exigido dele um preparo contínuo para responder às exigências e complexidade dos contextos educativos.

As situações enfrentadas na atuação profissional têm colocado o psicólogo escolar frente a situações cada vez mais desafiadoras, cujas soluções não são dadas de imediato. Defende-se a necessidade de se implementar propostas de formação continuada em serviço em Psicologia Escolar, na forma de assessoria à prática profissional, fundamentada na abordagem por competência e na abordagem histórico-cultural (C. M. M. Araujo, 2003; Araujo & Almeida, 2003; Marinho-Araujo & Almeida, 2005).

A atuação com foco na mediação da escolha profissional com grupos de adolescentes é uma das propostas que tem se mostrado desafiadora ao psicólogo escolar, uma vez que se trata de um trabalho pouco difundido e conhecido, até mesmo pelos profissionais da área. Tal atuação requer a mobilização de inúmeros recursos para o

desenvolvimento de algumas competências específicas.

C. M. M. Araujo (2003) elaborou uma categorização dos recursos a serem mobilizados pelo psicólogo escolar para o desenvolvimento de competências em sua atuação. Organizou-os em três categorias – conhecimentos, saberes e habilidades –, que se dividiram em subcategorias: conhecimentos teóricos, conhecimentos técnicos, saberes práticos, habilidades interpessoais, habilidades pessoais, habilidades éticas e habilidades estéticas.

Com base em tal categorização e no detalhamento de cada subcategoria, é possível refletir acerca dos recursos que precisam ser mobilizados pelo psicólogo escolar no desenvolvimento de competências para o trabalho específico com grupos de Orientação Profissional, a partir do enfoque histórico-cultural. Sem o propósito de se estabelecer rigorosamente ou de se esgotarem tais recursos, buscar-se-á sintetizá-los a seguir, a partir de uma adaptação da elaboração da referida autora (C. M. M. Araujo, 2003, pp. 101-104).

Os *conhecimentos teóricos* mobilizados pelo psicólogo, no presente trabalho, referem-se à fundamentação teórico-conceitual de diversas áreas da Psicologia e da Educação, articulada a contribuições das Ciências Sociais – fundamentação teórico-conceitual sobre a (a) articulação Psicologia-Educação, (b) Psicologia Escolar, (c) Orientação Profissional, (d) relação Educação-Escola-Trabalho e (e) Abordagem histórico-cultural, com foco nas concepções de adolescência, sujeito e subjetividade.

Quanto aos *conhecimentos técnicos*, ao seja, conhecimentos metodológicos, tecnológicos e operacionais que, articulados aos conhecimentos teórico-conceituais, permitem atuar na realidade profissional, incluem-se: (a) conhecimentos sobre instrumentos e técnicas de observação, descrição, análise e interpretação de processos psicológicos relativos a indivíduos, grupos e instituições educativas; (b) domínio de técnicas e estratégias para intervenções psicológicas grupais; (c) conhecimentos sobre planejamento, execução e avaliação de intervenções específicas de orientação e informação profissional; (d) habilidade e postura de escuta psicológica, referendadas na abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano.

Os *saberes práticos* referem-se aos conhecimentos prévios, intuitivos, advindos da história de vida e da experiência cotidiana do psicólogo, transformados a partir da articulação aos conhecimentos formais. Para o trabalho de Orientação Profissional com grupos de adolescentes, devem incluir: (a) habilidade para organização e objetividade; (b) habilidade de assertividade quanto à articulação intencional de objetivos,

procedimentos e resultados nas ações desenvolvidas; (c) habilidade de mobilização de vivências e experiências anteriores para auxiliar a resolução de tarefas ou problemas; (d) habilidade para avaliar efeitos positivos e negativos de uma ação, retroativamente, para orientar ações futuras; (e) crenças e estilos que influenciam planos e formas de agir.

As *habilidades interpessoais* a serem mobilizadas pelo psicólogo neste trabalho referem-se às características favoráveis às interações e relações interpessoais, que promovem a construção de espaços de interlocução férteis a sua atuação profissional. Estes recursos são especialmente relevantes quando se trata de uma equipe de psicólogos que desenvolvem juntos um trabalho grupal de Orientação Profissional. Incluem: (a) facilidade para coordenação de estudos, tarefas e trabalhos coletivos; (b) disponibilidade para ouvir o outro, respeitando diferentes pontos de vista e abrindo-se para o novo; (c) sagacidade para discernir os “momentos de escuta” e os “momentos de resposta”; (d) facilidade para disponibilizar conquistas pessoais e colaborar com o outro em prol de objetivos coletivos; (e) disponibilidade para socializar saberes, promover a circulação de informações e estimular a participação coletiva na equipe profissional; (f) facilidade em administrar conflitos; sutileza para sinalizar inadequações e equívocos nas atitudes dos membros do grupo; (g) facilidade para buscar alternativas de resolução de problemas, por meio de habilidades comunicativas e cooperativas.

As *habilidades pessoais* referem-se aos recursos pessoais do psicólogo disponibilizados como metas de seu desenvolvimento pessoal e profissional. São elas: (a) disponibilidade para rever conhecimentos, crenças, pontos de vista, posturas e ações a partir de novas orientações ou atualizações; (b) estilos e posturas que permitam perceber, entender, responder e vencer os desafios; (c) percepção de pequenos sinais no contexto e nas relações interpessoais, que possam ser importantes para alargar o sentido e a compreensão das situações; (d) sensibilidade para integrar saberes e conhecimentos na relação com o outro; (e) habilidade para aceitar o desconhecido e as emergências, utilizando-os para novas aprendizagens; (f) habilidade para elaborar ou inserir-se em projetos de estudo e de aperfeiçoamento profissional; (g) habilidade de avaliar e rever sua própria atuação, empenhando-se em um processo contínuo de aperfeiçoamento profissional; (h) facilidade para realizar comunicações orais adequadas ao contexto de atuação profissional; (i) habilidade para fazer registros escritos referentes à sua atuação; (j) habilidade em persistir e perseverar em ações planejadas, a despeito de insucessos circunstanciais.

As *habilidades éticas* são refletidas na busca do profissional pelas várias

verdades presentes na intersubjetividade das relações, contrapondo-se a ações deterministas pautadas em juízos de valor ou em normas moralistas. Estes recursos referem-se a: (a) sensibilidade para considerar a singularidade de cada situação diante de decisões e avaliações; (b) habilidade para o questionamento e a interrogação reflexivos, críticos e constantes sobre suas próprias decisões, ações e posturas; (c) habilidade em responsabilizar-se pelas escolhas feitas e por suas conseqüências; (d) disponibilidade para uma avaliação prospectiva sobre os desdobramentos de uma opção ou de uma ação; (e) disponibilidade para revisão de critérios, guias e referências em função de novos dados ou argumentações; (f) facilidade em buscar inúmeras explicações para uma ação ou situação, exercitando a prudência nas avaliações; (g) habilidade para o estranhamento e a mobilização diante de concepções individualistas e naturalizantes do homem; sensibilidade para disseminar uma cultura de esperança e de confiança nas ações humanas e nas transformações sociais; (h) disponibilidade para desenvolver o compromisso político com o movimento histórico de mudanças pessoais e coletivas; sensibilidade para exercitar a ética da tolerância e da solidariedade.

As *habilidades estéticas* se refletem no aguçamento e potencialização da imaginação, perspicácia, fantasia, percepções e sentidos como processos psicológicos favoráveis à atuação profissional. Envolvem: (a) sensibilidade para não camuflar as diversidades entre culturas, formas, gostos e preferências; (b) sensibilidade para coibir a criação de preconceitos gerados por preferências ou indiferenças diante de pessoas, relações ou situações; (c) disponibilidade para destituir-se de uma estética normativa, coercitiva e limitadora em prol de referenciais mais flexíveis e menos arbitrários; (d) facilidade em apresentar propostas de trabalho de forma organizada, atraente, agradável e interessante; (e) habilidade para construir uma presença e um estilo pessoal coerente, condizente e adequado a cada contexto profissional; (f) habilidade em potencializar a imaginação como processo psicológico favorável à atuação profissional.

Este amplo panorama dos recursos a serem mobilizados pelo psicólogo escolar para desenvolver as competências necessárias à mediação da escolha profissional de adolescentes é útil enquanto referencial de análise dos processos envolvidos neste desenvolvimento. Compreende-se que a construção, mobilização e integração intencional de conhecimentos, saberes e habilidades corresponde aos processos de desenvolvimento de competências profissionais, cuja culminância se dá na práxis. Nesta perspectiva, pode-se conceber que tais processos, bem como a identificação da necessidade de desencadeamento destes, dado o caráter complexo e não-linear do

desenvolvimento humano, servem como indicadores do desenvolvimento processual de competências profissionais.

Concebe-se que, enquanto construção histórica, articulada a configurações subjetivas singularizadas dos sujeitos, o desenvolvimento de competências mantém estreita relação com processos de consolidação da identidade profissional (Marinho-Araujo & Almeida, 2005). Tal aspecto, portanto, deve ser considerado em propostas de investigação e mediação do desenvolvimento profissional.

4. OBJETIVOS

1) Investigar, em uma intervenção de caráter formativo, os processos de desenvolvimento de competências de psicólogas para atuação em Psicologia Escolar com foco na mediação da escolha profissional de um grupo de adolescentes em São Luís-MA.

2) Analisar as transformações na identidade profissional das psicólogas mediadas pela intervenção realizada.

5. METODOLOGIA

A presente investigação caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa interventiva. Este capítulo apresentará, primeiramente, os pressupostos epistemológicos e metodológicos que fundamentaram a pesquisa, discutindo princípios da epistemologia qualitativa e da articulação entre pesquisa e intervenção em Psicologia, além de levantar uma reflexão sobre os recursos metodológicos úteis à pesquisa qualitativa em Psicologia do Desenvolvimento. Em seguida, será explicitado o método, definindo-se os sujeitos, o contexto e os procedimentos utilizados na pesquisa para construção e análise dos dados.

5.1 Pressupostos epistemológicos e metodológicos

5.1.1 A epistemologia qualitativa

O viés epistemológico que orienta as escolhas metodológicas da presente pesquisa respalda-se no que González Rey (1997, 2005) chama de “epistemologia qualitativa”. Nas últimas décadas, tem se tornado cada vez mais frequente, entre pesquisadores da Psicologia, a realização de pesquisas ditas qualitativas, em uma tentativa de superar o paradigma positivista que marcou o surgimento desta como

ciência moderna. Nem sempre tais iniciativas, porém, refletem uma verdadeira ruptura paradigmática, uma vez que se limitam a inovar no âmbito instrumental ou no tipo de dados coletados, guiando-se, todavia, pelos mesmos princípios epistemológicos que dão sustentação ao positivismo.

O qualitativo, aqui, tal como González Rey (1997, 2005) defende, é uma definição epistemológica, ou seja, refere-se à forma de produção de conhecimento. Os três princípios que apóiam esta epistemologia, trazendo importantes conseqüências metodológicas, segundo o autor, são: *o conhecimento como uma produção construtivo-interpretativa, o caráter interativo do processo de produção do conhecimento e a significação da singularidade como nível legítimo da produção do conhecimento*. Pesquisador e sujeitos pesquisados ocupam um lugar ativo como produtores de conhecimento e suas relações, assim como as relações entre os sujeitos pesquisados entre si, tornam-se o principal cenário desta produção. Aqui são os sujeitos – pesquisador e pesquisados – que se tornam protagonistas, e não os instrumentos.

Em consonância com tal perspectiva epistemológica, o presente trabalho de pesquisa considera o momento empírico mais como momento de confrontação e desenvolvimento da teoria do que como momento de verificação. Enquanto sujeito da construção teórica, o pesquisador desenvolve suas idéias dentro do marco de uma teoria concreta, mantendo um espaço para discrepâncias e contradições (González Rey, 2005).

A lógica que perpassa esta perspectiva epistemológica não se coaduna nem à indução nem à dedução, uma vez que o pesquisador não segue de forma rígida e linear nenhum destes caminhos. O conhecimento, processo permanente e de caráter aberto, resulta da combinação de processos de produção teórica e empírica que convergem no pesquisador. Tal processo construtivo é guiado por uma “lógica configuracional” (González Rey, 2005), considerando-se a configuração construída como algo personalizado, dinâmico, interpretativo e irregular. Assim, leva-se em consideração a natureza contraditória, irregular e diferenciada própria do processo de construção do conhecimento.

Considera-se, com isso, a noção de centralidade da *experiência intuitiva* do pesquisador na construção da metodologia, entendendo-se esta enquanto um processo que se move sistemicamente por um ciclo de ações investigativas, as quais envolvem interação dinâmica entre o binômio método-dados, o arcabouço teórico-conceitual do pesquisador, sua visão de mundo e interação com o fenômeno em si (Branco & Valsiner, 1997).

A lógica configuracional pela qual se constrói o conhecimento científico, atravessada pela experiência intuitiva do pesquisador, pode ser identificada com o tipo de raciocínio abdutivo. Valsiner (1997) afirma, apoiado nas idéias de Peirce e Vygotsky, que a abdução e a síntese dialética permitem considerar a emergência de novidades na investigação do desenvolvimento humano.

Segundo Peirce (1980), enquanto a *indução* não faz mais que determinar um valor, provando que algo *deve ser*, e a *dedução* envolve apenas as conseqüências necessárias de uma pura hipótese, mostrando que algo *atualmente é operatório*, a *abdução* torna-se o processo para formar hipóteses explicativas, sendo uma operação lógica que introduz idéias novas, fazendo uma mera sugestão de que algo *pode ser*. Para apreender ou compreender os fenômenos, a abdução, cuja inspiração torna-se um ato de *insight*, pode funcionar como método. Afirma o autor que, embora os elementos da hipótese já estivessem previamente na mente do pesquisador, é a idéia de associar o que nunca antes se pensara em associar que faz lampear a inspiração abdutiva.

A pesquisa qualitativa desenvolvida a partir destes parâmetros, tal como a que aqui se apresenta, reserva lugar de destaque à comunicação e ao vínculo estabelecido entre pesquisador e pesquisados. O primeiro produz novas idéias na medida em que surgem novos elementos no desenrolar da pesquisa, confrontando-as com os sujeitos pesquisados, num fluxo que o conduz a novos níveis de conhecimento. Os pesquisados, por outro lado, são reconhecidos em sua singularidade; sua expressão reflete a qualidade de seu vínculo com o pesquisador.

Daí a relevância que se deu, ao longo de todo o desenvolvimento da presente pesquisa, à manutenção de uma relação cordial entre pesquisadora e pesquisadas, pautada na confiança, no caráter espontâneo da participação e no compromisso de cada uma com o trabalho a ser desenvolvido. Buscou-se, a todo o momento, estabelecer um canal aberto para o diálogo e a reflexão conjunta, sem o qual poderiam se perder aspectos relacionados ao sentido subjetivo da expressão do sujeito diante dos instrumentos que, nesta perspectiva, assumem função de mediação entre pesquisador e pesquisados.

O trabalho de campo realizado tornou-se um processo ativo que, permanentemente, gerou informações desafiadoras. A entrada em campo foi abrindo novas zonas de sentido (González Rey, 2005) e propondo novos aspectos a serem explorados. As informações da realidade estudada surgiram em forma de dados e de indicadores, que não possuem uma correspondência biunívoca. Enquanto o dado

apresenta uma finalidade descritiva, o indicador está sempre associado a um momento interpretativo irredutível ao dado, possuindo uma finalidade explicativa.

Os indicadores são momentos constitutivos do processo teórico, uma vez que ultrapassam a mera evidência de dados. Nesta pesquisa, porém, os indicadores representaram não apenas o momento interpretativo da construção do conhecimento, mas também guiaram a pesquisa-intervenção realizada, uma vez que forneceram indícios acerca dos processos de desenvolvimento de competências das psicólogas.

Ao longo do processo de investigação, buscou-se atender a cada um dos critérios de confiabilidade e relevância para uma “boa prática” em pesquisa qualitativa apontados por Gaskell e Bauer (2002). São eles: triangulação e reflexividade de perspectivas, descentração do pesquisador de sua própria posição, documentação transparente de procedimentos, detalhamento da construção do *corpus*, descrição detalhada dos resultados, evidência de surpresa pessoal e validação comunicativa por parte dos participantes.

5.1.2 A articulação entre pesquisa e intervenção em Psicologia

A pesquisa científica, tal como concebida aqui, considera a possibilidade de superação da dicotomia tradicionalmente colocada entre investigação e prática profissional. Traz em seu bojo uma concepção de ciência comprometida, participativa e intencionalmente interventiva. Discutindo sobre a viabilidade e pertinência da articulação entre pesquisa e intervenção em Psicologia, Szymanski e Cury (2004) relatam experiências no campo da Saúde Mental e da Educação, nas quais houve um fértil intercâmbio entre atividade investigativa e prática profissional das psicólogas, pontuando a significativa contribuição teórica que esse diálogo proporcionou.

As autoras ressaltam, ainda, que “a implementação dessa modalidade de pesquisa qualitativa possibilitou o desenvolvimento de procedimentos de pesquisa que se converteram em práticas” (Szymanski & Cury, 2004, p. 363), sendo que o inverso também ocorreu. Este aspecto pode ser verificado na presente pesquisa, em que tanto se utilizaram procedimentos investigativos com propósito de intervenção junto às participantes, como se transformaram recursos interventivos em momentos de investigação.

Reconhece-se que o processo de construção do conhecimento, além de interativo, interpretativo e contraditório, como já foi defendido, é também um processo no qual reflexão e ação não se desvinculam. Atribui-se a Kurt Lewin (Franco, 2005;

Grabauska & de Bastos, 1998; Paulon, 2005) o mérito de ter sido um dos primeiros a considerar esta premissa e ter inaugurado uma forma inovadora de se fazer investigação social, cuja metodologia se move numa constante espiral de ação e reflexão em prol de uma mudança social: a *pesquisa-ação*.

Há semelhança entre o método aqui delineado e a abordagem em espiral lewiniana, pois que ação e reflexão se entrecruzam na busca por um aprimoramento progressivo da mediação no desenvolvimento de competências das psicólogas. Há também aproximação com o que Barbier (2004) chamou de uma concepção “radical” de pesquisa-ação, caracterizada por seu compromisso com a formação e emancipação dos sujeitos envolvidos.

Ao se referir a essa concepção radical de pesquisa-ação, Grabauska e De Bastos (1998) optam por denominá-la “investigação-ação”, a fim de que não seja confundida com a perspectiva tradicional de pesquisa-ação¹⁰. Fundamentando-se nos pressupostos da escola frankfurtiana e no pensamento freireano, os autores esclarecem que o componente emancipatório deste tipo de pesquisa refere-se à possibilidade de tornar os pesquisados mediados pela análise das suas próprias práticas, profissionais com poder para agir no sentido da transformação, tanto destas mesmas práticas, como da sociedade.

Rocha e Aguiar (2003) discutem também sobre a concepção de ação transformadora dos envolvidos em uma pesquisa-intervenção. Demonstram que esta perspectiva de pesquisa tem um caráter desarticulador das práticas e dos discursos instituídos como científicos, pautados no positivismo, que concebem uma relação dicotômica e mecânica entre sujeito e objeto. Propõem a substituição da fórmula “conhecer para transformar” por “transformar para conhecer”.

A articulação entre pesquisa e intervenção, a partir desta visão de que é transformando que se conhece, também está presente nas idéias de Vygotsky (1998; 2004), que muito questionou a perspectiva positivista de produção de conhecimento. Ainda na primeira metade do século XIX, este autor já apresentava uma profunda crítica à ciência psicológica de base empirista e sugeria novos parâmetros para a construção do conhecimento científico. Em essência, a abordagem vygotskyana partia de três princípios na análise das funções psicológicas humanas: (a) analisar o processo em

¹⁰ Apresentada, por exemplo, em: Thiollent, M. (1994). *Metodologia da Pesquisa-Ação*. 6 ed. São Paulo: Cortez. Segundo análise de Grabauska e de Bastos (1998), a proposta metodológica de Thiollent não cumpre seu propósito emancipatório, uma vez que corrobora uma hierarquia entre os saberes do pesquisador e dos participantes.

oposição a uma análise do objeto; (b) revelar, a partir dessa análise, as relações dinâmicas ou causais, em oposição à enumeração das características externas de um processo (uma análise explicativa e não descritiva); e (c) analisar o desenvolvimento de forma a reconstruir todos os pontos e fazer retornar à origem o desenvolvimento de uma determinada estrutura (ênfase na historicidade dos fenômenos).

A dialética interna, lembra Leóntiev (2004), constitui um traço característico da forma de pensar vygotskyana. O historicismo e a noção de processualidade e globalidade na análise dos fenômenos, bem como a hipótese do caráter mediado das funções psíquicas, são aspectos básicos da abordagem teórico-conceitual e da proposta metodológica de Vygotsky, que o aproximam do materialismo histórico-dialético.

Pesquisar, pois, o desenvolvimento de competências profissionais de psicólogas a partir de uma abordagem interventiva, fundamentada nas idéias de Vygotsky (1998; 2004), implicou no reconhecimento da relevância da mediação da pesquisadora desafiando os sujeitos, levantando o questionamento de suas respostas, provocando a reflexão, à medida que observava os processos psicológicos em sua dinâmica de transformação. Dessa forma, as ações da pesquisadora, bem como os efeitos que elas propiciaram, também constituíram elementos de análise. Devido a esse caráter da pesquisa sócio-histórica, Freitas (2002) afirma que Vygotsky torna o processo de pesquisa um trabalho de educação, de desenvolvimento.

Os pressupostos epistemológicos defendidos por Vygotsky (1998; 2004) se coadunam aos que fundamentam a abordagem de pesquisa-ação de Franco (2005). A autora, além de referir-se a uma perspectiva dialética, acentua especialmente a historicidade dos fenômenos, da práxis, das contradições. Afirma que a práxis deve ser concebida como mediação básica na construção do conhecimento e defende a não-separação entre sujeito que conhece e objeto a ser conhecido. O conhecimento, nessa perspectiva, não se limita à descrição, mas busca o explicativo; parte do observável, mas o ultrapassa na dialeticidade entre pensamento e ação. Franco (2005) ressalta, ainda, que a interpretação dos dados se dá na dependência do contexto e que o saber produzido transforma necessariamente sujeitos e circunstâncias.

A pesquisa realizada, em consonância aos pressupostos aqui apresentados, buscou estudar o desenvolvimento de competências das psicólogas em seu processo de transformação e mudança, ou seja, em seu aspecto histórico. Focalizou os processos, mais que os produtos deste desenvolvimento. Arriscou-se em explicações, para além da mera descrição. Assumiu um caráter formativo, de emancipação e transformação. Da

pesquisadora às psicólogas, deu voz ativa e desenvolveu competências em todos os sujeitos envolvidos.

Inspirando-se na proposta de C. M. M. Araujo (2003), coerente a estes pressupostos e ao referencial teórico escolhido, optou-se por investigar o desenvolvimento de competências das psicólogas no decorrer de uma pesquisa-intervenção, planejada a partir da intencionalidade de mediar tal desenvolvimento, promovendo transformações na subjetividade dos sujeitos. Este caminho metodológico possibilita reunir uma variedade de procedimentos que são simultaneamente formativos e investigativos. A intervenção voltou-se para o desenvolvimento de competências profissionais para atuação em Psicologia Escolar com foco na mediação da escolha profissional de adolescentes. Incluiu, dentre suas ações, assessoria à implementação de um Projeto de Orientação Profissional, por se entender que as competências das psicólogas se desenvolveriam em contexto de atuação.

5.1.3 Recursos metodológicos da pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento

A pesquisa do desenvolvimento de competências fundamentada na epistemologia qualitativa, a partir de uma perspectiva interventiva, demanda recursos investigativos multifacetados, que não estão prontos *a priori*. A investigação do desenvolvimento humano já traz um grande desafio para qualquer pesquisador que se lance nesta empreitada, tendo em vista a complexidade do fenômeno em questão.

Lawrence (1997) afirma que, ao tentarem investigar contextos socialmente ricos onde o desenvolvimento ocorre, muitos pesquisadores do desenvolvimento colocam-se em perigo metodológico, tendo em vista que os procedimentos investigativos nesta área ainda não foram apropriadamente construídos. A autora coloca em questão a relação entre métodos empíricos de coleta e análise de dados, de um lado, e a teoria e propósitos da pesquisa sobre desenvolvimento, de outro, demonstrando que não há uma conexão automática entre estas duas dimensões. Conclui defendendo que o componente teórico da pesquisa, e não o método, deve dirigir seu processo.

Uma grande variedade de recursos metodológicos, em alguns casos até mesmo aqueles tidos como tradicionais, são passíveis de serem utilizados na pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento, desde que partam de um enfoque analítico condizente com a teoria e epistemologia que a sustentam. Isso implica que o método, por si só, não responde a questões de pesquisa, mas ele próprio é conduzido pela visão de mundo e teoria do pesquisador, no processo de construção de dados. Não se trata de se aplicar

aleatoriamente diferentes recursos metodológicos ao fenômeno estudado, mas de se fazer uma combinação de métodos de construção de dados que represente as suposições teóricas do pesquisador (Branco & Valsiner, 1997).

Uma variedade de métodos desenvolvidos em outras áreas, especialmente nas ciências sociais, têm se mostrado bastante úteis à pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento. A *observação* é, segundo Branco e Valsiner (1997), provavelmente o mais antigo e universal a quase toda atividade científica, e que tem sido muito utilizado na Psicologia desde seus primórdios. Para os autores, “a observação é o núcleo de todos os esforços de construção metodológica da psicologia. (...) Em qualquer contexto de pesquisa, o investigador é envolvido em alguma forma de observação, e está sendo observado em troca pelos sujeitos” (p. 45).

Nas pesquisas de cunho participativo, que envolvem uma maior implicação do pesquisador, diferentes estratégias de observação podem ser utilizadas, a depender do papel ocupado por ele em sua inserção no contexto estudado. Adler e Adler (citados por Barbier, 2004) definem três tipos de observação participante. Na *observação participante periférica* há certo grau de implicação na atividade do grupo estudado, mas o pesquisador não é admitido no centro dessa atividade, não assumindo, portanto, um papel muito importante na situação em estudo. Na *observação participante ativa*, o investigador adquire um estatuto e desempenha um papel no seio do grupo em estudo. Já na *observação participante completa*, o pesquisador ou já está implicado desde o início, porque já era membro do grupo, ou se torna membro do grupo por conversão. Barbier (2004) considera que os dois últimos tipos de observação são mais apropriados à pesquisa interventiva.

Vianna (2003) recomenda que o observador desenvolva um método pessoal para fazer suas anotações e faça um registro de natureza narrativa de tudo o que foi constatado no período da observação. Ele deve descrever inteira e cuidadosamente o fenômeno observado, incluindo atividades ocorridas, pessoas participantes das atividades e o significado para essas pessoas daquilo que foi observado.

A observação é útil para investigar contextos institucionais nos quais se processam o desenvolvimento. No âmbito de uma instituição em particular, pode fazer parte de um procedimento mais amplo, que articule outros recursos metodológicos, como o mapeamento institucional (Marinho-Araujo, 2005). Definido como um conjunto de ações voltadas à investigação e análise da instituição educativa, o mapeamento institucional busca evidenciar contradições entre práticas educativas e demandas dos

sujeitos, concepções subjacentes às práticas e à filosofia da instituição, funções e papéis dos membros da equipe de educadores, além de direcionar a atuação do psicólogo neste contexto.

O uso do mapeamento institucional como procedimento exploratório na pesquisa interventiva mostra-se coerente, tendo em vista sua pertinência para a criação de subsídios para compreensão da realidade institucional. Articulando observação à entrevista e análise documental, pode fornecer dados valiosos para uma investigação.

A *entrevista*, tradicionalmente considerada como um método de valor secundário, tem tido atualmente significação substantiva nas ciências humanas e sociais, ganhando crescentemente um espaço legítimo na produção de novos conhecimentos na Psicologia. Compreende-se o momento da entrevista como um espaço dialógico, em que tanto o entrevistador como o entrevistado são vistos como construtores ativos do discurso (Branco & Valsiner, 1997). A entrevista em pesquisa qualitativa pode ser individual ou grupal, semi-estruturada ou aberta, tendo como meta a compreensão do cotidiano dos entrevistados e de grupos sociais específicos (Gaskell, 2002).

A *análise documental* (Lüdke & André, 1986) é outro recurso amplamente utilizado em pesquisas qualitativas nas ciências humanas e sociais. Adequada à análise de dados históricos, a análise documental permite a produção de inferências sobre os valores, a ideologia e as intenções das fontes ou dos autores dos documentos pesquisados.

O *questionário aberto* é também um recurso metodológico qualitativo que serve à Psicologia do Desenvolvimento. Segundo Demo (1998), este instrumento, quando bem elaborado, pode ser a porta de entrada para um mundo de representações subjetivas profundas, à medida que permite a expressão descontraída e a não-linearidade de respostas sobre realidades tipicamente não-lineares. Dentro desta mesma lógica, instrumentos do tipo *frases para complementar* podem ser bastante úteis à compreensão de significados e sentidos construídos pelos participantes de uma pesquisa.

Outro recurso rico à investigação, mas também bastante útil à formação profissional, é o *memorial* (C. M. M. Araujo, 2003). Este instrumento inspira-se nas abordagens autobiográficas ou na utilização de “biografias educativas” (Dominicé, 2006; Nóvoa, 1999), amplamente utilizadas nos últimos anos na formação de professores. Elaborado gradualmente pelo sujeito ao longo de um processo de pesquisa ou de formação continuada, a partir de questões orientadoras, o memorial é comparável a um “diário”, no qual a pessoa registra a história das transformações que vivencia

durante o processo de capacitação, expressa reflexões, emoções, descobertas, acertos e avanços, mas, também falhas, desânimo, incômodos, dúvidas etc.

A produção de memorial constitui-se como atividade de reflexão e registro escrito, podendo ocorrer individualmente ou por meio de discussão coletiva, em contexto de oficina. O memorial é bastante útil para a reflexão sobre o desenvolvimento de competências e sobre a constituição da identidade profissional na formação de psicólogos escolares, uma vez que lhes permite reconhecer-se enquanto autores de seu processo histórico (C. M. M. Araujo, 2003).

A promoção de reflexão a partir da interação entre os sujeitos no ato da investigação é uma tendência crescente nas pesquisas qualitativas. Seguem alguns exemplos: a) *Oficinas de reflexão* (Silva, 2006): são espaços de encontro, de relação, de discussão e de atividade grupal, cujo objetivo consiste em possibilitar a reflexão entre os participantes acerca de temáticas do seu cotidiano, resultando na sistematização de conhecimentos e questionamentos da ordem instituída. b) *Grupo focal*¹¹ (Gatti, 2005) realiza-se com a reunião de um pequeno número de pessoas para a discussão de um tema que é objeto de investigação, tornando-se um meio de pesquisa que privilegia a rede de interações entre os participantes e que lhes oferece a oportunidade de trocas e *insights* em um processo comunicativo flexível. c) *Grupos de discussão* (Weller, 2006) constituem meio de exploração das “opiniões de grupo”, que dizem respeito às orientações coletivas oriundas do contexto social dos indivíduos que participam em uma pesquisa, sendo que as discussões realizadas são compreendidas como representações de processos estruturais que documentam modelos que não podem ser vistos como casuais ou emergentes, pois remetem ao contexto existencial compartilhado coletivamente por esses grupos.

Inspirando-se nesta tendência e tendo como base o referencial teórico, epistemológico e metodológico delineado nesta pesquisa, propõe-se a promoção de momentos como *Sessões de reflexão-sobre-a-ação* em pequenos grupos de formação profissional como instrumentos bastante férteis à promoção e à investigação das transformações subjetivas envolvidas no desenvolvimento de competências. Realizadas logo após a intervenção planejada ao longo da formação, constituem-se como espaços

¹¹ Segundo a autora, alguns cientistas sociais desenvolvem grupos focais de forma a não diferenciarem esta técnica da entrevista coletiva, quando utilizam procedimentos mais estruturados e orientam-se por questões bem específicas e em tempo determinado, não valorizando as discussões. Em sua perspectiva, porém, há flexibilidade e ênfase nos processos interativos, desde a condução à análise.

intersubjetivos de reflexão sobre a atuação realizada, visando subsidiar reflexões prospectivas de ações futuras.

5.2 Método

5.2.1 Sujeitos

Participaram desta investigação três psicólogas que trabalharam no Centro Anil Frei Daniel – CAFD, instituição na qual a pesquisa fora realizada.

Embora não tenham sido considerados sujeitos da pesquisa, oito adolescentes vinculados à referida instituição participaram, indiretamente, desta investigação, uma vez que compuseram um grupo junto ao qual as psicólogas atuaram, a partir de um Projeto de Orientação Profissional – POP (Anexo 1). Este projeto fora elaborado, implementado e avaliado pelas psicólogas, com assessoria da pesquisadora, constituindo-se em um importante instrumento do desenvolvimento de suas competências profissionais em contexto de trabalho. O grupo de adolescentes participantes foi formado com quatro alunos e quatro egressos do CAFD. Os alunos cursavam 7ª ou 8ª série do Ensino Fundamental. Os egressos cursavam Ensino Médio ou haviam concluído recentemente o Ensino Básico. Nenhum deles estava trabalhando ou tinha tido experiência de trabalho anteriormente. Cinco eram do sexo feminino e três do masculino. Sua média de idade era de 16 anos. Para preservar a identificação destes jovens, nos registros gerados pela pesquisa, eles foram designados por siglas (AAP, AT, AN, AK, AA, AW, ALe e ALu).

Quanto às psicólogas, para fins de manutenção do sigilo, foram identificadas como PL, PN e PK e serão caracterizadas a seguir.

PL graduou-se em Psicologia em 2003, aos 22 anos de idade, pelo Centro Universitário do Maranhão – Uniceuma, instituição particular. Fez estágio curricular nas áreas clínica, hospitalar e escolar. Este último foi desenvolvido em uma escola pública estadual em São Luís. Fez, ainda, estágio extracurricular na área de Psicologia Social e de Psicologia Escolar. Cursou Especialização em Psicologia Hospitalar e trabalhou como voluntária nesta área, de fevereiro a julho de 2004, no Hospital Universitário da Universidade Federal do Maranhão.

Quando a presente pesquisa fora realizada, PL trabalhava no CAFD, como psicóloga escolar, desde 2004. Fazia trabalhos em grupo com crianças e adolescentes, atendimentos individuais, orientação a pais e capacitação das professoras. Também desenvolvia atividades profissionais, como psicóloga, na Fundação Municipal da

Criança e Assistência Social – FUMCAS e no Centro de Formação e Acompanhamento Psicológico e Educacional – CEFAPE. Na FUMCAS, ligada à Prefeitura de São Luís, atuava como psicóloga social no Centro de Referência de Assistência Social, desde julho de 2004, onde fazia atendimento e encaminhamento de famílias. No CEFAPE, instituição privada, desde 2004 compunha a equipe que prestava serviços de Orientação Profissional a escolas. Iniciou seu trabalho nesta instituição ainda como estagiária em Psicologia Escolar, em 2003, fazendo visitas escolares, para contribuir à avaliação de queixas de aprendizagem.

PN graduou-se em Psicologia em 1997, aos 26 anos, pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Iniciou o curso pela Universidade da Região da Campanha – URCAMP, em Bagé-RS, onde fez estágios curriculares nas áreas escolar, clínica e organizacional, tendo dado continuidade aos estudos na UFMA, onde fez outro estágio em Psicologia Clínica. Ainda em Bagé, fez também estágios extracurriculares nas áreas hospitalar e jurídica. Coursou Formação Especializada em Psicomotricidade Relacional, pelo Centro Internacional de Análise Relacional – CIAR, em Fortaleza-CE.

Suas experiências profissionais anteriores às atuais foram nas áreas de Educação, Psicologia Clínica e Psicologia Escolar. Coordenou, por cinco anos, um trabalho de informática educacional, fazendo elaboração de projetos, acompanhamento/orientação das atividades dos facilitadores nas escolas e seleção/capacitação de facilitadores. De 2003 a 2004, teve sua primeira experiência como psicóloga, em uma clínica psiquiátrica, onde realizava entrevista de anamnese, grupo de apoio familiar e atendimento individual e grupal dos pacientes.

Durante alguns meses de 2005, PN atuou como psicóloga escolar no CAFD, tendo se afastado por não ter disponibilidade de tempo para dar continuidade ao trabalho, devido ao acúmulo com outras atividades profissionais. Realizava atividades com grupos de crianças e de adolescentes. Com estes, trabalhava o tema da sexualidade. Com as crianças, desenvolvia atividades lúdicas. Fazia, ainda, acompanhamento individual e orientação aos pais e às professoras.

À época da pesquisa, PN trabalhava como psicóloga no Projeto Sonho de Aline, uma entidade filantrópica que presta assistência sócio-educacional a meninas, tanto crianças quanto adolescentes, de baixa renda, desenvolvendo com elas oficinas temáticas, além de acompanhamento individual, desde 2004. Trabalhava também, desde 2005, na Universidade Vale do Acaraú – UVA, onde ministrava as disciplinas “Dinâmica de Grupo” e “Relações Humanas nas Organizações” para o curso de Gestão

em Recursos Humanos (seqüencial) e “Desenvolvimento Humano” para o curso de Formação de professores. PN atuava, ainda, no CEFAPE desde 2003, desenvolvendo atividades na área clínica – atendimento psicoterápico. Compunha também a equipe de Orientação Profissional desta instituição desde 2004.

PK graduou-se em Psicologia em 2002, aos 23 anos de idade, pela UFMA. Fez dois estágios curriculares na área de Psicologia Escolar, um em escola pública e outro em escola particular. Fez, ainda, estágios extracurriculares nas áreas organizacional e social. Participou de um projeto de extensão universitária em Psicologia Hospitalar e como pesquisadora auxiliar em uma pesquisa em Psicologia Social. Pouco tempo depois de formada em Psicologia, foi para São Paulo, retornando no final de 2005 para São Luís, após concluir Mestrado em Educação Escolar, área Trabalho Docente, pela Universidade Estadual Paulista – UNESP/Araraquara.

No início de 2006, período que coincidiu com a Fase Exploratória da pesquisa, PK estava iniciando um trabalho como psicóloga escolar no CAFD, em substituição a PN. Também naquela época, a instituição enfrentou relevantes dificuldades financeiras, precisando dispensar alguns profissionais e desativando temporariamente o serviço de Psicologia. PK afastou-se do Centro e, quando este solicitou o retorno das psicólogas meses depois, ela não teve mais disponibilidade de tempo para manter o vínculo com o CAFD.

PK teve, ainda, algumas experiências como professora em três instituições: uma de Educação Profissional (em São Luís), onde ministrou disciplinas de Psicologia Geral, e as outras de Ensino Superior (em cidades do interior do Maranhão), ministrando a disciplina Psicologia da Educação e Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, para cursos de pós-graduação *latu senso*. Ainda no início de 2006, estava iniciando um trabalho no CEFAPE, na mesma equipe de Orientação Profissional em que já atuavam PL e PN.

5.2.2 Contexto

A presente pesquisa desenvolveu-se no Centro Anil Frei Daniel – CAFD – uma instituição filantrópica localizada em São Luís-MA e mantida pela Associação Educadora São Francisco de Assis, que é administrada pelos Frades Menores Capuchinhos da Província Capuchinha Nossa Senhora do Carmo.

O CAFD assiste crianças e adolescentes de baixa renda no horário oposto ao que freqüentam a escola, oferecendo-lhes apoio pedagógico, além de outros benefícios

nas áreas de saúde e assistência social. O apoio pedagógico prestado aos alunos consiste no auxílio às tarefas escolares, bem como na realização de atividades extras correspondentes aos conteúdos escolares. Busca-se, ainda, acompanhar mais sistematicamente os alunos que apresentam entraves no processo de escolarização. A instituição pode ser considerada como um contexto educativo “alternativo”, uma vez que não se constitui como uma escola. Trata-se, porém, de uma instituição essencialmente educacional, que se ocupa primordialmente da aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos.

Ao se iniciar a pesquisa, a direção do Centro estava sob responsabilidade de um frade, tesoureiro da Associação Educadora São Francisco de Assis. Entre os recursos humanos do Centro havia uma coordenadora geral, que assessorava o frade tesoureiro nas atividades administrativas do Centro, um corpo de quinze professoras, uma voluntária que prestava assessoria pedagógica e uma psicóloga escolar, além de alguns poucos funcionários e mães-voluntárias que cuidavam dos serviços gerais.

Os recursos financeiros para a manutenção do trabalho desenvolvido pela instituição advêm de doações de famílias italianas que “adotam”, à distância, algum dos assistidos. Essas doações são recebidas pelos Frades Capuchinhos da Itália, que as enviam ao Brasil, à Associação Educadora São Francisco de Assis, responsável por convertê-las em serviços e benefícios aos alunos “adotados”.

O CAFD funciona em cinco unidades localizadas em áreas periféricas de São Luís, em comunidades de baixa renda, pertencentes ao bairro do Anil, primeiro bairro suburbano da cidade. Atende, no total das cinco unidades, cerca de 380 crianças e adolescentes moradores das comunidades locais. São alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, matriculados, em sua grande maioria, em escolas públicas, municipais ou estaduais. Alguns poucos, geralmente de Educação Infantil, estudam em escolas comunitárias no próprio bairro ou nas proximidades.

A presente pesquisa foi desenvolvida na unidade Vera Cruz, localizada em uma das comunidades do bairro Anil que leva o mesmo nome. Essa unidade funciona nos turnos matutino e vespertino, tendo três turmas pela manhã e três à tarde, todas agrupando alunos de diferentes idades e séries, de ambos os gêneros. As seis professoras desta unidade, cada uma responsável por uma dessas turmas, atendem, no total, 110 alunos, dentre os quais cerca de 25% são adolescentes. Esta é a unidade onde funciona a coordenação geral do Centro e que possui o maior número de alunos.

5.2.3 Instrumentos

Entende-se por instrumentos todos os procedimentos encaminhados a estimular a expressão dos sujeitos (González Rey, 2005) ou o material utilizado na pesquisa para obtenção e registro de informações. Tendo em vista o grande número de instrumentos utilizados nesta pesquisa interventiva, serão destacados nesta seção apenas aqueles que foram geradores de material de análise, constituindo o *corpus* da investigação. Os demais instrumentos serão explicitados ao se abordar o procedimento da pesquisa-intervenção, na próxima seção.

Foram utilizados, pela pesquisadora, os seguintes instrumentos para construção dos dados desta pesquisa: Análise documental, Entrevista, Questionário, Memorial, Protocolo de observação, Sessão de reflexão-sobre-a-ação e Instrumento de avaliação da intervenção, detalhados a seguir.

Análise documental

A análise documental foi desenvolvida a partir do Roteiro para Análise Documental do Centro Anil Frei Daniel (Anexo 2), elaborado pela pesquisadora, que buscava identificar informações referentes à natureza da instituição, a seus dirigentes, aos princípios/diretrizes norteadores do trabalho realizado, à filosofia e objetivos do CAFD. Os documentos cedidos pela instituição para análise foram: “Diretrizes da Província Capuchinha Nossa Senhora do Carmo” e “Alteração e atualização dos estatutos da ‘Associação Educadora São Francisco de Assis’”.

Entrevista

Foram realizadas cinco entrevistas semi-estruturadas, a partir dos Roteiros de Entrevistas (Anexo 3), elaborados pela pesquisadora, com os diferentes atores da instituição, que enfatizavam aspectos diversos, de acordo com a função do entrevistado no CAFD. Itens relacionados ao *histórico da instituição* foram enfatizados nas entrevistas realizadas com o idealizador do projeto inicial do CAFD e com uma voluntária que participou da fundação do centro. Aspectos relacionados à *natureza, filosofia e objetivos* da instituição tiveram maior ênfase na entrevista realizada com o diretor atual. Aspectos relativos ao *trabalho desenvolvido pela Psicologia no CAFD* foram enfatizados nas entrevistas da coordenadora geral da instituição e das professoras.

Questionário

Foi elaborado pela pesquisadora um Questionário para as Psicólogas (Anexo 4), com perguntas abertas, com base no modelo desenvolvido pelo Laboratório de Psicogênese – Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília – para a pesquisa

“Psicologia Escolar: Formação e Atuação”, sob coordenação da Prof.^a Dra. Claisy Maria Marinho-Araujo. Composto pelos tópicos *Dados de identificação, Formação e Atuação*, o instrumento investigou dados acerca do percurso de formação inicial e continuada das psicólogas, bem como de sua trajetória profissional, pertinente ou não à Psicologia. Algumas perguntas se voltaram à formação e atuação específicas em Psicologia Escolar.

Memorial

A elaboração do memorial ocorreu de forma gradual, nas diferentes fases e etapas da pesquisa, a partir das Questões Orientadoras do Memorial (Anexo 5) elaboradas pela pesquisadora, com base em C. M. M. Araujo (2003), que corresponderam a temas específicos. As psicólogas produziram textos escritos em quatro momentos complementares, aqui denominados Memorial 1, Memorial 2, Memorial 3 e Memorial 4.

O *Memorial 1* teve como foco investigar a identidade profissional voltada especificamente à Psicologia Escolar, incentivando o resgate de memórias relacionadas ao percurso pessoal das psicólogas e identificações no âmbito profissional com a área educacional. As questões orientadoras abordavam a escolha pela Psicologia e pela área educacional e o poder e/ou querer declarar-se como “psicóloga escolar”.

O *Memorial 2* teve como foco a temática da adolescência. As questões orientadoras versaram sobre as vivências e significados da adolescência para as psicólogas (projetos para o futuro, realizações, orientação profissional, a entrada na universidade e no “mundo do trabalho”), levando-as a explicitarem e refletirem sobre suas concepções, bem como pensar sua adolescência a partir de uma perspectiva histórico-cultural. Este memorial foi produzido em oficina, o que possibilitou que as psicólogas mantivessem interlocuções reflexivas sobre suas vivências na adolescência, momento em que escolheram sua profissão.

O *Memorial 3*, anterior à implementação do POP, teve como foco investigar acerca dos conhecimentos, saberes e habilidades das psicólogas mobilizados para o desenvolvimento de competências profissionais para atuação em Orientação Profissional de adolescentes. As questões orientadoras desse memorial provocavam a reflexão sobre o preparo das psicólogas para atuação com o grupo específico de adolescentes do CAFD, questionando sobre quais de seus recursos atuais poderiam contribuir ao trabalho que seria realizado com o grupo e quais deveriam ser desenvolvidos. Para auxiliar na elaboração do Memorial 3, foi entregue a cada psicóloga uma lista de Recursos para o Desenvolvimento de Competências para Atuação em

Psicologia Escolar com Foco na Mediação da Escolha Profissional de Grupos de Adolescentes (Anexo 6), elaborada com base em C. M. M. Araujo (2003).

O *Memorial 4*, posterior à implementação do POP, resgatou questões anteriormente abordadas acerca da identidade profissional e dos conhecimentos, saberes e habilidades já desenvolvidos e que ainda precisariam ser desenvolvidos pelas psicólogas, a fim de fornecer subsídios para uma análise longitudinal da consolidação de sua identidade profissional e de seu desenvolvimento de competências. Questionou-se, também, sobre os aprendizados e mudanças mais significativas percebidos pelas psicólogas ao longo da pesquisa interventiva. As questões orientadoras voltaram-se, ainda, à especificidade da Psicologia Escolar no trabalho que fora desenvolvido com o grupo de adolescentes. Para auxiliar na elaboração do Memorial 4, foi novamente entregue a cada psicóloga a lista de Recursos para o Desenvolvimento de Competências para Atuação em Psicologia Escolar com Foco na Mediação da Escolha Profissional de Grupos de Adolescentes (Anexo 6), elaborada com base em C. M. M. Araujo (2003).

Protocolo de observação

Para o registro das observações em campo, em todas as etapas, foi desenvolvido um Protocolo de Observação (Anexo 7) pela pesquisadora, com base em orientações de Vianna (2003), contemplando os seguintes itens:

1. *Caracterização do espaço físico*: Descrição sucinta das condições do local do encontro, como luminosidade, interferências, mobília, decoração, organização do espaço etc.

2. *Ambiente social*:

Interações e acontecimentos: Registro minucioso, de natureza narrativa, do que foi constatado no período de observação, preservando as informações na seqüência em que ocorreram.

Observações do encontro com o grupo de adolescentes: Sub-item presente apenas nos protocolos de números 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22 e 23, referentes aos encontros de implementação do POP com o grupo de adolescentes. Corresponde ao registro das observações realizadas pela pesquisadora no decorrer dos encontros com o grupo de adolescentes, tendo como foco principal a atuação das psicólogas.

3. *Idéias analíticas e inferências*: Registro das principais inferências construídas pela pesquisadora ao longo ou logo após o encontro, explicitando o processo analítico-interpretativo que transcorreu por todo o trabalho de campo.

4. *Impressões e sentimentos*: Registro das impressões suscitadas na

pesquisadora e dos sentidos subjetivos construídos em relação ao encontro, expressos em forma de alegrias, frustrações, inseguranças, questionamentos, satisfações etc.

Sessão de reflexão-sobre-a-ação

Foram realizadas oito Sessões de reflexão-sobre-a-ação, com a participação da pesquisadora e das três psicólogas, logo após cada encontro com os adolescentes. As sessões foram gravadas e transcritas no Protocolo de Registro das Sessões de Reflexão-sobre-a-ação (Anexo 8), elaborado pela pesquisadora para este fim. Os protocolos contêm informações acerca da data e período da sessão, bem como a transcrição literal da gravação das interlocuções entre as psicólogas e entre estas e a pesquisadora durante a sessão, identificando a autoria de cada fala específica.

Instrumento de avaliação da intervenção

No último encontro com as psicólogas, foi utilizado o Instrumento de Avaliação da Intervenção (Anexo 9), elaborado pela pesquisadora. Constituído de três frases para completar, foi respondido por escrito individualmente. As frases incitavam a expressão das significações das psicólogas acerca da pesquisa interventiva da qual haviam participado, apontando o que acharam de mais proveitoso, de que forma poderia ter sido melhor e o que tinham a dizer sobre a pesquisadora.

5.2.4 Procedimento

A pesquisa foi realizada em duas fases. A Fase 1 foi chamada de *Fase Exploratória*. A Fase 2 foi denominada *Pesquisa-Intervenção*. Esta segunda fase, que corresponde à pesquisa interventiva propriamente dita, se estruturou com base nos dados construídos na primeira e foi subdividida em três etapas: 1ª) *Desenvolvimento de competências: Reflexões preliminares*; 2ª) *Desenvolvimento de competências: Ações formativas*; e 3ª) *Desenvolvimento de competências: Avaliando a intervenção*. O quadro 1 apresenta, de forma sintética, o procedimento da pesquisa, a ser detalhado em seguida.

Quadro 1:

Procedimento

<u>FASE 1: Fase Exploratória</u>		
<u>Período</u>	<u>Procedimento</u>	<u>Instrumentos</u>
Novembro de 2005 a fevereiro de 2006	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mapeamento institucional do CAFD ▪ Reuniões com as psicólogas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Análise documental ▪ Entrevista ▪ Questionário ▪ Memorial 1
<u>FASE 2: Pesquisa-intervenção</u>		
<u>1ª Etapa: Desenvolvimento de competências: Reflexões preliminares</u>		
<u>Período</u>	<u>Procedimento</u>	<u>Instrumentos</u>
Abril a Maio de 2006	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reuniões com as psicólogas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Protocolo de observação ▪ Memorial 2
<u>2ª Etapa: Desenvolvimento de competências: Ações formativas</u>		
<u>Período</u>	<u>Procedimento</u>	<u>Instrumentos</u>
Maio a Julho de 2006	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sessões de estudo coletivo ▪ Oficinas temáticas ▪ Elaboração POP ▪ Visitas ao CAFD ▪ Implementação do POP 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Protocolo de observação ▪ Memorial 3 ▪ Sessão de reflexão-sobre-a-ação
<u>3ª Etapa: Desenvolvimento de competências: Avaliando a intervenção</u>		
<u>Período</u>	<u>Procedimento</u>	<u>Instrumentos</u>
Agosto de 2006	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reuniões com as psicólogas ▪ Oficina de auto-avaliação do desenvolvimento de competências 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Protocolo de observação ▪ Memorial 4 ▪ Instrumento de avaliação da intervenção

5.2.4.1 Fase 1: Fase Exploratória

A Fase Exploratória, que ocorreu de novembro de 2005 a fevereiro de 2006, teve como propósito central a construção de dados que serviram de subsídios ao planejamento da pesquisa-intervenção, contribuindo à definição de seu foco temático. Teve-se como meta conhecer aspectos referentes à formação, atuação, identidade e demandas de formação profissional continuada das psicólogas, bem como suas concepções sobre Psicologia Escolar. Buscou-se, ainda, investigar o contexto institucional, no que diz respeito ao histórico, natureza, filosofia, objetivos e perspectivas do CAFD acerca do serviço de Psicologia Escolar. As informações construídas indicavam, por um lado, demanda de capacitação das psicólogas voltada para atuação em Orientação Profissional, e, por outro, demanda da instituição de

desenvolvimento de um trabalho preventivo com adolescentes em Psicologia Escolar. Com base nestas informações, configurou-se da Fase 2 da pesquisa.

A Fase Exploratória foi realizada por meio de mapeamento institucional e de reuniões com as psicólogas. Dentre os instrumentos explicitados acima, foram utilizados nesta fase: Análise documental, Entrevista, Questionário e Memorial 1. A análise e discussão dos resultados desta fase serão apresentadas no capítulo seguinte.

Mapeamento institucional do CAFD

O mapeamento institucional foi realizado em nove visitas ao CAFD, a partir da observação do contexto (sem roteiro prévio), de conversas informais com diversos atores da instituição, da análise documental e das entrevistas semi-estruturadas. Quando realizou observações e conversas informais, a pesquisadora colocou-se em campo como observadora participante periférica (Adler & Adler, citados por Barbier, 2004), não assumindo papel central nas atividades ocorridas em campo. As entrevistas foram marcadas previamente com os atores, de acordo com sua disponibilidade, tendo acontecido em diferentes dias e horários. Os documentos para análise documental (“Diretrizes da Província Capuchinha Nossa Senhora do Carmo” e “Alteração e atualização dos estatutos da ‘Associação Educadora São Francisco de Assis’”) foram cedidos pelo diretor do CAFD, no dia em que foi entrevistado. Os documentos referiam-se à província à qual os frades estavam ligados e à associação mantenedora do CAFD. Documentos específicos ao Centro estavam sendo elaborados pela instituição à época da Fase Exploratória, de forma que não puderam fazer parte desta análise.

Reuniões com as psicólogas

Foram realizadas quatro reuniões com as psicólogas, nas quais se procedeu à discussão das idéias iniciais sobre a pesquisa, para levantamento de demandas para o desenvolvimento de competências. Foi realizado, junto às psicólogas, o preenchimento do questionário e a elaboração do Memorial 1, além de escuta quanto às suas dificuldades na atuação e necessidades de capacitação em Psicologia Escolar. Constatou-se que as psicólogas, atuantes na área de Orientação Profissional, em outro contexto de trabalho, tinham acentuada demanda para uma formação continuada com este foco.

5.2.4.2 Fase 2: Pesquisa-intervenção

Esta fase correspondeu à investigação do desenvolvimento de competências das psicólogas, mediado pela intervenção da pesquisadora. Teve-se como foco a atuação

em Psicologia Escolar, abrangendo assessoria à prática das psicólogas em um procedimento de Orientação Profissional desenvolvido com um grupo de adolescentes do CAFD.

Durante a pesquisa-intervenção a pesquisadora colocou-se como observadora participante ativa (Adler & Adler, citados por Barbier, 2004), tendo adquirido um papel diferenciado no grupo de formação, constituído por ela juntamente com as três psicólogas. Seu papel, negociado anteriormente com os sujeitos da pesquisa, era de formadora.

Esta fase da pesquisa foi organizada em três etapas, de acordo com cada momento da intervenção: 1ª) *Desenvolvimento de competências: Reflexões preliminares*, 2ª) *Desenvolvimento de competências: Ações formativas*, e 3ª) *Desenvolvimento de competências: Avaliando a intervenção*. Ao todo, aconteceram, nessas três etapas, 26 encontros com as psicólogas. Os encontros ocorreram na própria instituição quando incluíram ações das psicólogas junto aos adolescentes do CAFD. Encontros que envolviam apenas a pesquisadora e as psicólogas ocorreram em outras instituições¹², de mais fácil acesso a estas.

As observações realizadas em campo pela pesquisadora, ao longo dos 26 encontros, foram registradas detalhadamente por escrito, nos Protocolos de observação. Os procedimentos e instrumentos específicos a cada etapa serão descritos a seguir.

5.2.4.2.1 1ª etapa: Desenvolvimento de competências: Reflexões preliminares

Nesta etapa, entre final de abril e início de maio de 2006, teve-se como meta aprimorar o planejamento da intervenção realizada, a partir da reflexão conjunta com as psicólogas, tendo como base a construção dos dados na Fase Exploratória. Foram considerados, para a realização dessa etapa, a disponibilidade das psicólogas bem como as principais demandas por capacitação em relação à temática proposta. Buscou-se, ainda, conhecer concepções das psicólogas relacionadas à adolescência e à atuação do psicólogo escolar com Orientação Profissional de adolescentes.

Essa etapa foi realizada por meio de reuniões com as psicólogas, utilizando-se, como instrumentos, o Protocolo de observação e o Memorial 2.

¹² Estes encontros aconteceram em salas gentilmente cedidas pelo CEFAPE ou pela escola Upaon-Açu, que se localizam em bairros centrais de São Luís, ao contrário do CAFD, cujo acesso é mais difícil e demorado, tendo em vista sua localização em bairro suburbano.

Reuniões com as psicólogas

Foram realizadas duas reuniões com as psicólogas nesta etapa, registradas nos Protocolos de observação 1 e 2. Refletiu-se sobre a proposta da pesquisa-intervenção como um todo, através da leitura e discussão de uma síntese do projeto, com detalhamento do cronograma da intervenção e dos temas relacionados à Orientação Profissional propostos para estudo. O planejamento da formação, partindo da proposta elaborada pela pesquisadora, com base em C. M. M. Araujo (2003), foi aprimorado coletivamente, com a participação das psicólogas, especialmente no que diz respeito às adaptações no cronograma e a suas prioridades quanto aos temas de estudo. Foi realizada, ainda, a produção do Memorial 2, a partir de uma oficina que incentivava a mobilização, pelas psicólogas, das memórias relacionadas a suas trajetórias pessoais, com foco na adolescência.

5.2.4.2.2 2ª etapa: Desenvolvimento de competências: Ações formativas

Esta etapa transcorreu ao longo dos meses de maio, junho e julho de 2006, com a realização de vinte e um encontros com as psicólogas (Protocolos de observação de 3 a 23). Buscou-se investigar o desenvolvimento das competências profissionais das psicólogas na medida em que se promoviam ações de construção e/ou mobilização dos recursos para tal desenvolvimento (conhecimentos teóricos e técnicos, saberes práticos, habilidades pessoais, interpessoais, éticas e estéticas).

Para mediar e investigar a mobilização de recursos para o desenvolvimento de competências realizou-se, ao longo desta etapa, junto às psicólogas: sessões de estudo coletivo, oficinas temáticas, elaboração do POP, visitas ao CAFD e implementação do POP. Tais ações serão descritas a seguir.

Dos instrumentos anteriormente descritos, foram utilizados nesta fase: Protocolo de observação, Memorial 3 e Sessão de reflexão-sobre-a-ação, que fizeram parte dos encontros de implementação do POP.

Sessões de estudo coletivo

Foram realizadas 10 sessões de estudo coletivo com as psicólogas, mediadas pela pesquisadora. Os temas estudados, que foram sugeridos pela pesquisadora e colocados em discussão previamente, abrangiam aspectos teóricos, metodológicos e técnicos que fundamentam a atuação da Psicologia Escolar na orientação profissional grupal com adolescentes, a partir da abordagem histórico-cultural. Os temas para estudo organizaram-se em torno de quatro eixos: 1) O mediador: O psicólogo escolar mediando

a escolha da profissão, 2) A pessoa que escolhe e seu momento de vida: A adolescência, 3) Aspectos teóricos e temas centrais na mediação da escolha profissional, e 4) Aspectos metodológicos, técnicos e práticos para mediação da escolha profissional (lista detalhada Temas para Estudo: Anexo 10). Estas sessões de estudo visaram favorecer a apropriação, pelas psicólogas, de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de competências para esta atuação, além de provocá-las à reflexão crítica sobre sua prática e à consolidação de um compromisso ético-político em sua atuação profissional. Foi distribuída às psicólogas uma Lista Bibliográfica para Estudo (Anexo 11), contemplando os temas abordados, na qual constavam os textos que foram trabalhados nas sessões, bem como aqueles que foram comentados e/ou recomendados para estudo. Os textos trabalhados foram distribuídos para leitura e discussão no grupo de formação, composto pelas psicólogas e pela pesquisadora. Algumas vezes, utilizaram-se recursos como: estudo dirigido de textos, com apresentação pelas psicólogas; pesquisa sobre Educação Profissional em São Luís, pelas psicólogas; questionário para averiguar a apropriação dos principais aspectos teórico-conceituais trabalhados; estudo temático mediado por especialista convidado e estudo de síntese teórica dos temas abordados, conforme descrição nos protocolos de observação.

Oficinas temáticas

Foram realizadas três oficinas temáticas com as psicólogas, cujos temas foram: concepções de adolescência, informação profissional e identidade profissional. Os dois primeiros já estavam entre os temas de estudo, pois se relacionavam à fundamentação teórico-conceitual da abordagem histórico-cultural e da Orientação Profissional, respectivamente. O tema identidade profissional, além de se relacionar à questão da escolha profissional, embasando o trabalho de OP, teve relevância para o processo de formação profissional com foco no desenvolvimento de competências.

A oficina sobre adolescência teve o intuito de sensibilizar as psicólogas à reflexão sobre este tema partindo das significações construídas sobre suas próprias vivências. A oficina sobre informação profissional utilizou uma atividade comumente usada em programas de OP, favorecendo que as psicólogas se auto-avaliassem quanto ao conhecimento das profissões e experimentassem o lugar social do orientando, analisando simultaneamente aspectos subjetivos relacionados a este lugar e aspectos técnicos da atividade. A oficina de identidade profissional visou oportunizar que as psicólogas refletissem sobre a constituição das identificações profissionais e tomassem consciência dos aspectos intersubjetivos relacionados às suas próprias identificações.

As oficinas visaram oferecer novos caminhos, a partir de estratégias metodológicas peculiares, para aprofundar a aprendizagem de conhecimentos, práticas, habilidades e posturas com relação à temática da orientação profissional com adolescentes, favorecendo a articulação entre os conhecimentos construídos, suas vivências e a prática profissional. As oficinas temáticas favoreceram a livre expressão das psicólogas, de forma que, especialmente nesses momentos, embora não exclusivamente, destacou-se a relevância da escuta psicológica por parte da pesquisadora.

Elaboração do POP

Foram realizadas três sessões para planejamento do POP (Anexo 1), voltadas à construção dos objetivos e à definição de aspectos metodológicos, técnicos e operacionais, pelas psicólogas, para o trabalho com os adolescentes. Nestas sessões, buscou-se favorecer a autonomia e incentivar a intencionalidade na ação das psicólogas, na medida em que se prestava uma assessoria à elaboração do projeto. Buscou-se, para isso, contribuir para que as psicólogas questionassem continuamente a articulação entre os objetivos traçados e as atividades planejadas. O projeto reflete uma síntese das reflexões e elaborações conjuntas durante essas sessões.

Visitas ao CAFD

Foram realizadas três visitas ao CAFD pelas psicólogas antes que se desse início à implementação do POP, sendo duas com a pesquisadora e uma sem sua presença, além de uma visita posterior à implementação do POP, sem a presença da pesquisadora.

Na primeira visita, que teve participação da pesquisadora, foi realizada reunião com os adolescentes, à qual compareceram vários alunos e ex-alunos do CAFD. As psicólogas e a pesquisadora apresentaram a proposta do projeto, esclarecendo sobre os objetivos, metodologia e cronograma, e identificaram os interessados. A segunda visita ao CAFD, que não contou com a presença da pesquisadora, objetivou a realização de observações do contexto pelas psicólogas. Na terceira visita, com a pesquisadora, foi realizada nova reunião com os adolescentes para confirmação dos interessados, que se submeteram a uma entrevista individual com uma das três psicólogas, em seguida.

Ao final do POP, em nova visita à instituição, as psicólogas voltaram a entrevistar individualmente os adolescentes participantes, promovendo um momento de escuta psicológica individual ao sujeito em relação a seu momento de vida, articulando

com as questões trabalhadas ao longo do processo grupal de mediação da escolha profissional.

Implementação do POP

Durante o mês de julho de 2006, nas manhãs das terças e quintas-feiras, procedeu-se à implementação do projeto elaborado pelas psicólogas. A cada manhã, os trabalhos se organizaram em três momentos específicos: 1) das 8h00 às 9h00: *Sessões de reflexão-para-a-ação*; 2) das 9h00 às 11h00: *Encontros com o grupo de adolescentes*; e 3) das 11h00 às 12h00: *Sessões de reflexão-sobre-a-ação*.

1. *Sessões de reflexão-para-a-ação*, com a pesquisadora e as psicólogas

Previamente a cada encontro do POP (oito, no total), a pesquisadora e as psicólogas reuniam-se em sala à parte para uma ampla reflexão conjunta, focada nos objetivos específicos e em sua articulação às atividades previstas para o encontro. Eram realizados, também, os últimos ajustes para o encontro: adaptações nas atividades previstas, revisão de algum aspecto da teoria que se fizesse necessário, finalização da confecção de algum instrumento a ser utilizado naquele encontro, algumas orientações da pesquisadora às psicólogas específicas ao encontro etc.

2. *Encontros com o grupo de adolescentes* (encontros do POP)

Foram realizados oito encontros com o grupo de adolescentes, durante os quais as três psicólogas atuaram como uma *equipe de mediação*, com papéis diferenciados. Enquanto duas delas assumiam a Coordenação do trabalho grupal, uma ficava responsável pela Observação do trabalho grupal, colocando-se mais distanciada durante a realização das atividades grupais e retornando ao grupo ao final, comentando sobre suas observações e refletindo junto aos participantes acerca dos acontecimentos do encontro. PN esteve como observadora nos encontros 2 e 5, PK nos de número 3 e 6 e PL nos de 4 e 7. O primeiro e o último encontros (1 e 8) foram conduzidos pelas três psicólogas conjuntamente. Ao longo dos oito encontros com os adolescentes, a pesquisadora não entrevistou junto ao grupo, mas esteve como observadora da atuação das psicólogas, mantendo eventualmente breves interlocuções com elas, a fim de assessorá-las na Coordenação ou na Observação do trabalho grupal.

Os encontros do POP, conforme consta em seu planejamento (Anexo 1), foram estruturados a partir da realização de atividades grupais bastante diversificadas, tais como: técnicas de dinâmica de grupo, debates, dramatizações, discussões sobre temas relevantes à escolha da profissão. Visando a mediação da construção de projeto de vida pelos adolescentes, através da escolha profissional, as ações das psicólogas buscavam

promover o desenvolvimento dos sujeitos, contribuindo à sua conscientização, a partir de uma intencionalidade educativa.

3. Sessões de reflexão-sobre-a-ação, com a pesquisadora e as psicólogas

Após cada encontro do POP (oito, ao todo), a pesquisadora e as psicólogas voltavam a se reunir, em sala à parte, para as Sessões de reflexão-sobre-a-ação. Estes momentos visaram à reflexão e à avaliação sistemática dos avanços e dificuldades das psicólogas na atuação com o grupo de adolescentes. Ao longo destas sessões, foram compartilhados sucessos e dificuldades das psicólogas no trabalho grupal, em um processo de progressiva tomada de consciência acerca das ações profissionais e das competências em desenvolvimento, por meio de interlocuções reflexivas. Geralmente, quem começava falando era a psicóloga que havia ficado como observadora durante o encontro com os adolescentes, partindo de suas anotações feitas durante o encontro, para, em seguida, ser aberta a discussão, a partir dos pontos levantados por ela ou outros que fossem suscitados pelas demais ou pela pesquisadora. Todas essas sessões foram gravadas e transcritas em protocolo apropriado, para posterior análise pela pesquisadora.

5.2.4.2.3 3ª etapa: Desenvolvimento de competências: Avaliando a intervenção

A 3ª etapa, que ocorreu durante o mês de agosto de 2006 (protocolos 24 a 26), objetivou avaliar, junto às psicólogas, o desenvolvimento de suas competências profissionais, mediado pela intervenção da pesquisadora, especialmente quanto à prática no POP. Tratou-se de um momento de sistematização e síntese da avaliação de aspectos que, ao longo de toda a pesquisa, vinham sendo analisados processualmente, via observações e demais instrumentos que haviam sido utilizados, focalizando os objetivos principais da pesquisa.

Essa etapa foi realizada por meio de reuniões com as psicólogas e oficina de auto-avaliação do desenvolvimento de competências com as psicólogas. Dentre os instrumentos anteriormente descritos, utilizou-se o Protocolo de observação, o Memorial 4 e o Instrumento de avaliação da intervenção.

Reuniões com as psicólogas

Foram realizadas duas reuniões com as psicólogas nesta etapa, para discussões pertinentes à avaliação do POP e de aspectos relacionados às mudanças em suas concepções teórico-conceituais ao longo da pesquisa-intervenção.

Inicialmente, foi feita a avaliação conjunta dos resultados do POP, objetivando-se, consolidar, junto às psicólogas, o aspecto intencional de sua atuação, a partir do

olhar crítico sobre a articulação teoria e prática. Para isso, buscou-se oportunizar às psicólogas uma reflexão crítica acerca do trabalho desenvolvido com os adolescentes, a partir do reconhecimento dos resultados obtidos, bem como das possibilidades de aprimoramento da proposta de atuação da Psicologia Escolar em Orientação Profissional desenvolvida ao longo da formação. Esta avaliação aconteceu em dois momentos complementares. Em um primeiro momento, discutiu-se sobre a articulação entre os objetivos previamente traçados, o desenvolvimento das atividades e os resultados observados durante os encontros, surgindo daí sugestões para melhoria do projeto. Em um momento posterior, focalizou-se sobre os resultados obtidos junto aos adolescentes, a partir da análise e discussão das avaliações feitas por eles do trabalho realizado (questionários, redações de auto-avaliação etc.).

Posteriormente, buscou-se verificar, junto às psicólogas, mudanças ocorridas nas suas concepções teórico-conceituais, durante a pesquisa interventiva. Retomou-se uma atividade desenvolvida com as psicólogas em uma das sessões de estudo anterior, na qual elas responderam individualmente a uma atividade avaliativa sobre os principais aspectos teórico-conceituais trabalhados durante as sessões. As psicólogas releam suas respostas, refletiram e discutiram sobre as mudanças ocorridas em suas concepções teóricas. O momento das discussões foi gravado pela pesquisadora, como auxílio à sua observação e registro das falas mais significativas das psicólogas no Protocolo de observação correspondente (nº 25). Solicitou-se, também, às psicólogas, que produzissem o Memorial 4 em casa e o entregassem no último encontro da pesquisa, quando seria realizada a oficina de auto-avaliação do desenvolvimento de competências.

Oficina de auto-avaliação do desenvolvimento de competências

A auto-avaliação do desenvolvimento de competências das psicólogas foi aprofundado a partir de uma oficina, que teve 1 hora e 40 minutos de duração. Visou favorecer sua tomada de consciência acerca dos recursos mobilizados/desenvolvidos ao longo da formação realizada e das transformações mais significativas percebidas por elas em seu desenvolvimento profissional. Foi-lhes novamente fornecida a lista de Recursos para o Desenvolvimento de Competências para Atuação em Psicologia Escolar com Foco na Mediação da Escolha Profissional de Grupos de Adolescentes (Anexo 6). A fim de contribuir à auto-avaliação das psicólogas, lembrando-lhes o que expressaram e produziram em cada fase e etapa da pesquisa-intervenção, foi-lhes disponibilizado, também, todo o material por elas produzido. Discutiu-se acerca do desenvolvimento ocorrido e da transversalidade das competências. Ao final da oficina,

solicitou-se às psicólogas uma avaliação por escrito da intervenção realizada pela pesquisadora, a partir do preenchimento do Instrumento de avaliação da intervenção.

5.2.5 Procedimento analítico

Partindo da epistemologia qualitativa (González Rey, 2005), que ressignifica o lugar da teoria na pesquisa, viu-se a necessidade, nesta investigação, de também ressignificar os processos de análise. Não foram utilizados, portanto, procedimentos de análise padronizados ou automatizados.

Utilizou-se, enquanto principal referência e orientação analítica desta pesquisa, o que González Rey (2005) define como uma análise de conteúdo aberta, processual e construtiva, em que se entende que o “conteúdo” ultrapassa a informação evidente, não podendo ser separado dos processos construtivos do pesquisador. A análise orientou-se para a produção de indicadores sobre o material analisado, transcendendo a codificação.

Foram feitas categorizações que, fundando-se nesta perspectiva, não pretenderam reduzir o conteúdo a categorias restritivas, mas apenas orientar os processos de integração de informações e significação pela pesquisadora do material produzido. Adaptou-se de Bardin (1977) o tratamento inicial dos dados, com a identificação de temas que conduziram à formação de algumas categorias, especialmente nos registros que representavam discursos diretos dos sujeitos.

Devido à diversidade da natureza e propósitos dos registros gerados, eles foram tratados e analisados a partir de diferentes procedimentos analíticos, conforme será explicitado abaixo.

Procedimento analítico na Fase Exploratória

Tendo em vista o caráter exploratório da Fase 1 da pesquisa, o material produzido através das *entrevistas*, *análise documental*, aplicação do *questionário* e produção do *Memorial 1*¹³, foi sendo analisado e interpretado progressiva e paralelamente, na medida em que se avançava na pesquisa durante a Fase Exploratória. Procedeu-se à escuta minuciosa de gravações de entrevistas e a leituras repetidas dos registros das psicólogas e dos documentos do CAFD. As observações e conversas informais no contexto da pesquisa, bem como as discussões com as psicólogas em torno da proposta da pesquisa-intervenção tornaram-se essenciais à significação dos dados

¹³ O Memorial 1, embora já tivesse sido previamente analisado, de forma mais livre, na Fase 1, foi submetido ao procedimento analítico da Fase 2, junto com os demais memoriais, tendo em vista a perspectiva de continuidade entre eles.

que foram sendo construídos interativamente nesta fase da investigação. Os temas identificados foram organizados em categorias, conforme será demonstrado no capítulo seguinte.

Procedimento analítico da Fase da Pesquisa-intervenção

Os documentos gerados na Fase 2 foram submetidos a procedimentos analíticos mais sistemáticos e minuciosos. O material de análise, além de bastante extenso, era diversificado em relação ao tipo de registro (narrativas escritas das psicólogas e da pesquisadora, transcrições literais de interlocuções no grupo de formação). Foram produzidos a partir dos seguintes instrumentos: Protocolo de observação, Sessão de reflexão-sobre-a-ação, Memorial e Instrumento de avaliação da intervenção. Os procedimentos para a análise utilizados foram diferenciados, conforme explicitado a seguir.

Os 26 *Protocolos de observação*, nos quais a pesquisadora registrou descrições do espaço físico do encontro com as psicólogas, relatos de suas observações, suas análises e inferências sobre o observado e suas impressões e sentimentos, foram analisados tendo em vista a identificação de temas e indicadores do desenvolvimento de competências. Ainda que de uma maneira menos sistemática, a construção de indicadores acompanhou toda a pesquisa-intervenção, guiando o planejamento das ações formativas. Fundamentando-se na proposta de C. M. M. Araujo (2003), foram elaborados quadros-sínteses para apresentação de cada um dos 26 protocolos de observação, contendo informações sobre a que etapa da pesquisa-intervenção pertencia aquele encontro, o procedimento utilizado, data, local, período, participantes, além dos seguintes itens:

a) *Temas*: Referem-se às temáticas que surgiram na interação com as psicólogas. Alguns temas refletem diretamente a temática prévia e intencionalmente planejada para as ações previstas em cada encontro, enquanto que outros dão testemunho da imprevisibilidade e flexibilidade do processo investigativo-interventivo.

b) *Indicadores do desenvolvimento de competências*: Referem-se aos indícios dos processos de desenvolvimento de competências das psicólogas. Foram identificados os trechos dos protocolos que sinalizavam a mobilização, construção e/ou consolidação de recursos como conhecimentos, saberes e habilidades das psicólogas, bases para o desenvolvimento de competências para a atuação em Psicologia Escolar com foco na Orientação Profissional com grupos de adolescentes. Alguns indicadores apontaram, porém, para a necessidade de desenvolvimento de certas posturas, atitudes ou

habilidades, detectadas no decorrer da intervenção realizada. Foram apresentadas as interpretações da pesquisadora sobre o que foi observado (indicadores), seguidas dos trechos dos protocolos que geraram a criação destes indicadores.

Para análise das *Sessões de reflexão-sobre-a-ação*, os registros nos protocolos correspondentes foram submetidos a leituras repetidas do material, na busca da identificação dos trechos mais significativos, tendo em vista os objetivos da pesquisa. Foram feitas sínteses das transcrições, em que os trechos originais mais significativos foram mantidos e outros foram transformados em breves relatos da pesquisadora sobre as interações sociais durante a sessão. Em seguida, a narrativa da pesquisadora foi transformada em temas e em indicadores do desenvolvimento de competências das psicólogas, que precederam cada trecho original das transcrições, dando origem a quadros-síntese de cada Sessão de reflexão-sobre-a-ação. Além dos temas e indicadores, estes quadros apresentam a data e duração de cada sessão.

O material gerado pela produção de *Memorial* e pela utilização do *Instrumento de avaliação da intervenção*, que refletiam a expressão direta, escrita, do discurso das psicólogas, foi analisado a partir de orientações de Bardin (1977), com a ressalva de que não se buscou uma codificação rigorosa de temas, mas esses foram identificados tendo em vista sua relevância para a pesquisa. No primeiro momento, procedeu-se a uma *pré-análise* de todo o material, quando foi feita sua preparação (digitação), seguida de repetidas leituras flutuantes do mesmo. Na fase seguinte, de *tratamento dos dados*, foi realizada a identificação de temas. Por analogia, os temas foram se agregando em categorias, que representavam processos de significação dos dados pela pesquisadora.

Após esse tratamento e análise preliminar dos dados, foram configuradas algumas categorias analíticas que sintetizaram os resultados construídos a partir de todos os instrumentos utilizados na pesquisa-intervenção, em uma perspectiva processual, conforme ficará demonstrado no capítulo seguinte.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

6.1 Fase Exploratória: Apresentação, análise e discussão dos resultados

Os resultados da Fase Exploratória foram construídos a partir da síntese das informações obtidas pelo Mapeamento institucional (análise documental, entrevistas, observações e conversas informais) e Reuniões com as psicólogas (questionário, Memorial 1 e discussões). Os temas identificados a partir dos procedimentos acima se

agruparam, por analogia, nas cinco categorias apresentadas abaixo: a) natureza e filosofia do CAFD, b) o CAFD ontem, hoje e amanhã, c) o trabalho do CAFD com adolescentes, d) o serviço de Psicologia no CAFD, e) dados referentes às psicólogas.

A análise documental realizada durante o mapeamento institucional, a partir dos documentos “Diretrizes da Província Capuchinha Nossa Senhora do Carmo” e “Última Alteração e Atualização dos Estatutos da Associação Educadora São Francisco de Assis”, possibilitou a compreensão da natureza da instituição CAFD, bem como de seus princípios norteadores e filosofia. As entrevistas realizadas com o fundador (Dom F), com o diretor (Frei LF), com a coordenadora (DN), com a voluntária que presta assessoria pedagógica (Dona C) e com as professoras do CAFD permitiram a reconstrução do histórico da instituição, o resgate dos seus objetivos e finalidades e das perspectivas futuras de seus atores. Além disso, permitiu a construção de dados referentes ao trabalho que vem sendo realizado com os adolescentes e as expectativas relacionadas à atuação da Psicologia Escolar com este público. Quanto ao serviço de Psicologia, puderam-se compreender alguns significados a este atribuídos e resgatar como a demanda clínica inicial foi-se gradualmente transformando, para acolher uma atuação em Psicologia Escolar institucional relacional, de caráter preventivo (Araujo & Almeida, 2003). As reuniões com as psicólogas permitiram a construção de dados referentes a elas que, juntamente com os dados que vinham sendo construídos sobre a instituição, direcionaram a elaboração da Fase da Pesquisa-intervenção.

a) Natureza e filosofia do CAFD

A análise documental feita das “Diretrizes da Província Capuchinha Nossa Senhora do Carmo” e da “Última Alteração e Atualização dos Estatutos da Associação Educadora São Francisco de Assis”, levou a concluir que o trabalho desenvolvido no CAFD reflete uma das ações de promoção humana dos Frades Menores Capuchinhos da Província Capuchinha Nossa Senhora do Carmo, pautadas no compromisso assumido pela Ordem em resgatar a dignidade das pessoas necessitadas. Através da Associação Educadora São Francisco de Assis, eles mantêm clínicas, abrigos, refeitórios populares etc. Quanto ao objetivo maior destas ações, as Diretrizes afirmam: “Nossos trabalhos de promoção humana visam conscientizar as pessoas e incentivá-las a serem protagonistas do seu desenvolvimento humano e cristão” (Diretrizes da Província Capuchinha Nossa Senhora do Carmo, p.13).

Na última alteração e atualização dos estatutos da associação, consta, em seu Art.1º, que:

A associação, beneficente de fins filantrópicos, religiosos, educacionais e assistenciais, fundada em São Luis do Maranhão, aos 17 de maio de 1912, sob a denominação de ASSOCIAÇÃO EDUCADORA ÍTALO-BRASILIENSE, (...), e posterior alteração do Estatuto (...), com a denominação de ASSOCIAÇÃO EDUCADORA SÃO FRANCISCO DE ASSIS, (...), terá duração por tempo indeterminado, com sede e foro no Município de São Luís, Estado do Maranhão, na Praça João Lisboa, 350 – Centro – Convento do Carmo. (Última Alteração e Atualização dos Estatutos da Associação Educadora São Francisco de Assis, p. 1)

No Art. 2º, o documento a define como pessoa jurídica de direito privado, que tem como suas principais finalidades, dentre outras, o amparo às crianças e adolescentes carentes e a promoção gratuita de assistência educacional e de saúde. O CAFD é uma das entidades mantidas pela Associação que busca atender a essas finalidades.

b) O CAFD ontem, hoje e amanhã...

Quando começou o trabalho do CAFD, em 1987, no Vera Cruz, a comunidade era bem pobre. Havia sido formada por sucessivas invasões, que se iniciaram em 1980. Havia muitas mulheres que trabalhavam como faxineiras e deixavam os filhos sós em casa. Às vezes, as próprias crianças cuidavam de outras menores. Era uma situação que demandava intervenção, segundo Dona C, voluntária que participou da fundação do Centro.

Isso preocupava as pessoas da Igreja. Naquele ano, a Campanha da Fraternidade tinha como lema: “Quem acolhe o menor acolhe a mim”. Um grupo de Irmãs Capuchinhas, com ajuda de leigas voluntárias, fez um levantamento no bairro, para saber, dentre as crianças, quem estudava, quem ficava só, cuidando dos irmãos etc. Naquela época, era difícil conseguir vagas nas escolas, de forma que muitas crianças não estavam estudando. Preocupava a situação de muitas delas que não haviam cursado Educação Infantil.

Esse grupo de voluntárias, composto pelas Irmãs Capuchinhas e algumas mulheres do bairro que não tinham emprego, passou a questionar acerca do que fazer para ajudar as crianças. A comunidade era muito unida, todos eram muito próximos. A partir da formalização de um grupo de mães, através da Paróquia do Anil, puderam receber doações para iniciar um trabalho de assistência às crianças do bairro, estendendo-o a outras comunidades próximas, totalizando oito unidades que funcionavam em instalações pertencentes à paróquia. A primeira doação, a partir da

qual se pôde começar o trabalho, veio através da campanha da Rede Globo de Televisão “Criança Esperança”.

Após três anos, as Irmãs Capuchinhas precisaram se afastar e Dona C, que era uma das voluntárias mais atuantes, assumiu toda a coordenação do trabalho. Apoiado desde seu início pela paróquia, que era de responsabilidade dos Frades Menores Capuchinhos, o trabalho, depois de alguns anos, passou a ser administrado por estes frades, através da Associação Educadora São Francisco de Assis, que além do CAFD, mantém outras atividades educacionais, de saúde, assistenciais e pastorais.

Nos primeiros anos, como a maioria das crianças não estava em escolas regulares, o CAFD buscou suprir essa carência, assemelhando-se a uma instituição escolar. Tudo era feito como se fosse uma escola regular, “com planejamento de atividades, festas, com tudo normal, como numa escola” (Dona C).

Quando as vagas nas escolas públicas ampliaram, passou-se a exigir como critério para a admissão de crianças que elas estivessem matriculadas em escola regular, de forma que o centro responsabilizou-se por oferecer-lhes um acompanhamento pedagógico complementar à escola, no turno oposto ao horário escolar, sem desobrigar o poder público de oferecer educação gratuita para todos.

Durante os primeiros anos, o CAFD foi mantido por auxílios financeiros esporádicos, advindos de programas do governo federal ou estadual. Foram desenvolvidas, ainda, algumas atividades educativas diferenciadas, mas que tinham também o fim de auto-sustentação da instituição, como venda de produtos de oficinas profissionalizantes realizadas com as pessoas do bairro. O foco do trabalho assistencial-educacional, porém, eram as crianças. Não havia regularidade quanto à ajuda financeira e o trabalho era mantido graças ao voluntariado.

Nos últimos 10 anos, a instituição passou por uma grande reestruturação. Das oito unidades que funcionavam nas diferentes comunidades que constituíam a Paróquia do Anil, como tentativa se dar uma melhor organização ao trabalho, mantiveram-se apenas as cinco principais unidades em funcionamento, nas quais havia uma gestão mais eficaz e um maior número de crianças atendidas. Ainda hoje essas cinco unidades, que recebem os nomes das comunidades específicas em que estão situadas, estão funcionando: Vera Cruz, Isabel Cafeteira, Alto do Pinho, Vila Conceição e Novo Angelim.

Alguns voluntários foram contratados pela instituição. As professoras que trabalhavam mais regularmente passaram a ter carteira assinada. Segundo Dom F, que

esteve acompanhando todo o início do trabalho como pároco do Anil, tornando-se o primeiro diretor do CAFD, a competência das professoras foi sendo cada vez mais levada em consideração.

Toda essa reestruturação foi possível porque o CAFD começou a receber um auxílio financeiro regular, proveniente de doações de famílias italianas, mediado pelos Frades Capuchinhos. Na década de 90, surgiu na Itália a iniciativa de ajudar as crianças de países subdesenvolvidos, mantendo-as nas próprias famílias. Embora o Brasil não fosse considerado um país subdesenvolvido, o Maranhão é tido como um estado muito pobre, onde há muita precariedade. Naquela época, Dom F escreveu para a organização dos Frades Capuchinhos na Itália, mandou retrato das crianças, resumo de sua situação sócio-econômica. Esses retratos foram mostrados na Igreja e as famílias incentivadas a adotarem-nas à distância. A ajuda por eles enviada é, ainda hoje, repassada para as crianças na forma de apoio escolar, alimentação, assistência médica, odontológica e psicológica, através do CAFD. A função dos frades é de transmissão dos recursos e organização dos trabalhos.

Não é, portanto, apenas o acompanhamento pedagógico a meta da instituição, desde sua fundação. Dom F assim se refere aos primeiros resultados alcançados: “Era gratificante ver o desenvolvimento das crianças. (...) Percebia-se a diferença entre as crianças que faziam parte do projeto e as que não, no que diz respeito à participação na Igreja, auto-disciplina, relacionamento, colaboração, auto-cuidado, higiene, respeito aos adultos, rendimento escolar. Minha impressão global era de que valia à pena continuar esse trabalho”.

Na visão de seu diretor atual, Frei LR, o CAFD surgiu para oferecer um apoio escolástico, cultural e alimentar. “Isso para garantir um melhor aprendizado, desenvolvimento, crescimento da pessoa, como também garantir um futuro possivelmente melhor” (Frei LR). Além disso, como frisa o frade, busca-se oferecer às crianças e adolescentes atendidos acompanhamento odontológico, médico, psicológico e religioso.

Segundo Frei LR, a filosofia da instituição é a concretização do mandamento de Cristo de amar ao próximo como a si mesmo. É estimulado o sentimento de solidariedade, caridade, respeito, cidadania. As pessoas atendidas são ajudadas por outras pessoas, “sem nenhum interesse pessoal, simplesmente porque têm algo que querem repartir com os outros. Essa é a filosofia da partilha. (...) As crianças, as famílias, não só recebem benefícios, mas eles também começam a partilhar, a entender

o valor da partilha, da solidariedade, de se interessar pelo outro. Busca-se que as pessoas se tornem mais solidárias, mais fraternas”.

Dona C afirma, ainda: “Eu acho que é um trabalho muito valioso. A criança está preenchendo seu tempo de maneira mais produtiva, mais rica. Ela está aprofundando conhecimento, está aprendendo a conviver em grupo, está criando laços... (...) Aprende a respeitar o espaço do outro, na interação. São desenvolvidos valores de fraternidade”.

Para DN, a atual coordenadora geral do CAFD, o objetivo principal da instituição é tirar as crianças das ruas. “Agora, a meta principal, daqui de dentro, depois que já está aqui na escola, é oferecer ajuda nas atividades escolares da escola oficial, pois a maioria tem pais analfabetos ou semi-analfabetos. E também a alimentação”. Os focos principais, em sua visão, são a alimentação, a educação e tirar as crianças da rua, “protegê-las de qualquer coisa que pudesse vir a acontecer” (DN).

Atualmente, o CAFD atende desde crianças a partir de quatro anos de idade (cursando 1º período da Ed. Infantil) a adolescentes de cerca de quatorze anos (cursando até 8ª série). A rotina cotidiana nas unidades, geralmente inclui um momento de oração coletiva no início da manhã ou da tarde, com a participação de todos os alunos e professoras. Em seguida, os alunos se dirigem a suas salas de aula, que são multi-seriadas, com as respectivas professoras. Durante cerca de duas horas, os alunos recebem auxílio para realizar as tarefas escolares, fazem atividades complementares sugeridas pela professora e recebem apoio para superar dificuldades na aprendizagem, quando se faz necessário. Posteriormente ao momento de sala de aula, os alunos passam ao momento da refeição e do lazer, quando brincam espontaneamente, sem direcionamento das professoras, até a hora de irem para casa, no final da manhã ou da tarde, a depender do turno. No turno oposto, os alunos freqüentam o que os atores da instituição chamam de “escola oficial”.

Ao se referir às perspectivas que se tinha quando se iniciaram as atividades do CAFD, Dom F fala da intenção de se contribuir para a formação humana, no que diz respeito a valores. Fala também da importância de que seja feito algo mais no sentido de conscientizar a comunidade acerca da questão da educação e de seus direitos. Percebe aí o caminho para se pressionar o poder público para melhorar a qualidade do ensino público. Quanto ao futuro da instituição, diz ainda: “Acredito que vale a pena continuar. São crianças e adolescentes que precisam se sentir amados. E se queremos uma sociedade humana e fraterna, não podemos apenas esperar pelos políticos”. Dom F

defende que a presença do voluntariado é indispensável, para que as pessoas trabalhem mais motivadas.

Questionado quanto às perspectivas de futuro, Frei LR também não hesita em falar da continuidade do trabalho, com a presença de colaboradores preparados e disponíveis, lembrando que isso também faz parte da filosofia da instituição.

A perspectiva da coordenadora, DN, em relação à instituição é expressa assim: “Enquanto existir a nossa escola, eu quero que tenha o psicólogo aqui. Esse é o pensamento de nós todas”. A presença das psicólogas, em sua visão, tem sido essencial para a formação das professoras, que não estão preparadas para o trabalho que desenvolvem. Sua expectativa é que o trabalho de formação em serviço continue. Já se ventilou a possibilidade de virem a ter uma assistente social, além da psicóloga, para trabalhar com as famílias dos alunos atendidos.

No início de 2006, ano em que se desenvolveu a presente pesquisa, o CAFD sofreu uma redução considerável e inesperada em seu orçamento, devido ao corte de doações de cerca de quarenta famílias adotivas italianas. Nesta época, não apenas o serviço de Psicologia sofreu reduções, mas também o atendimento odontológico e pedagógico aos alunos, bem como outros benefícios. As duas psicólogas que faziam parte do quadro da instituição, que são sujeitos desta pesquisa (PL e PK) foram dispensadas, tendo sido chamadas de volta alguns meses depois, quando apenas uma delas (PL) teve disponibilidade para retornar.

O surgimento do CAFD, ao que se pode inferir, foi pautado na intenção de se vivenciar concretamente os valores cristãos. Embora suas ações reflitam certo assistencialismo, busca-se focalizar na formação humana como meta maior, não se deixando de valorizar o desenvolvimento de uma consciência crítico-política dos assistidos. Embora esse objetivo maior perpassasse o discurso dos diversos atores da instituição, percebe-se pouca objetivação e consenso quanto às metas concretas a serem atingidas.

Ao longo do tempo, o CAFD foi cada vez mais se “escolarizando”, buscando se estabelecer como uma instituição educativa comprometida com a formação integral das pessoas, suprimindo uma carência marcante no estado do Maranhão, em que a educação pública recebida pela parcela pobre da população não apresenta uma qualidade satisfatória. Diante deste contexto, os dirigentes do CAFD, vêm dando uma relevância crescente ao desenvolvimento de competências profissionais das professoras e demais colaboradores da instituição, que se encontram diante de desafios cada vez

mais complexos, como o de contribuir a um futuro digno aos alunos, mesmo após sua saída da instituição, ao atingirem a escolaridade máxima permitida.

Compreende-se que, embora muitas questões possam vir a ser trabalhadas no âmbito institucional pela Psicologia Escolar, desde uma maior objetivação e operacionalização dos fins institucionais, com esclarecimento de papéis e funções dos atores da instituição (Araujo & Almeida, 2003; Marinho-Araujo & Almeida, 2005), vê-se também que se trata de um contexto fértil a uma atuação preventiva voltada aos jovens, o que ficará melhor explicitado na seção seguinte.

c) O trabalho do CAFD com adolescentes

Antes do ano de 1998, o CAFD só atendia crianças que cursavam até a 4ª série do Ensino Fundamental. Dom F conta que nos primeiros anos, chegou-se a desenvolver uma atividade de dança (Dança Portuguesa) para “segurar” os adolescentes. “Era uma atividade que os envolvia quase o ano inteiro”, ele afirma, admitindo em seguida: “Não entramos muito no âmbito dos adolescentes”.

A partir daquele ano, quando um novo frade substituiu Dom F na direção do CAFD, a instituição passou a atender alunos de 5ª série, ampliando o trabalho a cada ano para abranger a série seguinte, até atingir alunos de 8ª série, o que aconteceu há quatro anos. Nas palavras de Dona C, “foi muito difícil, pois era época da adolescência. Não havia muito preparo para lidar. Eles são mais rebeldes, menos interessados nos estudos. O Dom F sempre nos alertava para isso, que na adolescência seria muito difícil a gente prosseguir.”

Abordando essa questão, refere-se à contribuição da Psicologia: “Eu acho que a Psicologia pode ajudar nas relações interpessoais. Levar o professor a entender o desenvolvimento do aluno, na fase da adolescência. Quando você compreende, você passa a entender melhor, conduzir as situações de maneira mais produtiva”.

Quanto à dificuldade em lidar com o adolescente, uma das professoras comenta: “A criança, ela é imprevisível, mas, pelo outro lado, a criança segue ali o ritmo que a gente organiza. O adolescente não. Ele foge do assunto. Ou ele inventa outras coisas e coloca no meio. Ele fala uma coisa nova que de repente não tem explicação, né. Até para as professoras, até pro aluno, mas tem que saber contornar pra que a coisa não pareça... errado, nem feio de mais na frente dele. Porque o adolescente gosta daquilo que é feio mesmo. E aí, nesse desafio, que às vezes a gente acaba se atropelando cada vez mais”.

Há uma grande preocupação entre os atores da instituição acerca do futuro de seus alunos adolescentes, quando deixam de receber os serviços e benefícios que o CAFD oferece. Isso geralmente acontece quando eles concluem a 8ª série do Ensino Fundamental. Se as famílias que os “adotavam à distância” tiverem interesse de continuar nessa ação, são convidados, então, a adotar outra criança pequena. Geralmente os recursos vêm da mesma família ao longo de cinco anos para a mesma criança, desde que não haja desistência de uma das partes.

Ao comentar sobre suas expectativas acerca da atuação da psicóloga do CAFD, uma professora se refere ao trabalho com os adolescentes: “Até porque eles já estão saindo, eu acho melhor ela trabalhar eles, porque eles vão sair do Centro Anil, então eles vão ficar assim...”. Dentre as ações desenvolvidas pelo serviço de Psicologia, portanto, sempre se buscou contemplar um trabalho grupal preventivo com os adolescentes. Buscava-se, também, trabalhar o tema adolescência na formação continuada das professoras da instituição, através de oficinas e de leitura e discussão de textos.

As significações acerca da adolescência que permeiam a subjetividade social da instituição constituem-se como um importante foco de investigação aprofundada e intervenção da Psicologia Escolar. A concepção difundida acerca dessa fase do desenvolvimento aproxima-se do que Bock (2004) chamou de uma concepção liberal de adolescência, que tende a considerá-la como uma fase natural, carregada de uma conotação patologizante. Tal aspecto aponta também para a relevância de se desenvolver um trabalho voltado ao público jovem fundamentado na mediação de relações sociais que lhes permitam ocupar o lugar de sujeitos ativos e reflexivos, capazes de escolhas pessoais responsáveis, rompendo com a cristalização dos discursos institucionais (Kupfer, 2004) que os destinam a um longo período de moratória social.

d) O serviço de Psicologia no CAFD

“Seria muito bom que todas as escolas tivessem a possibilidade de ter psicólogos para auxiliar no trabalho com adolescentes” (DN, coordenadora geral do CAFD).

O Serviço de Psicologia foi implantado no CAFD pela pesquisadora em 2003, quando foi convidada por Frei LR, após um ano de atuação como psicóloga clínica em uma policlínica mantida pela Associação Educadora São Francisco de Assis, à qual se apresentou com o intuito de fazer um trabalho voluntário. Questionado quanto a como surgiu a idéia de chamar uma psicóloga para o CAFD, o frade responde: “A idéia surgiu

também porque a psicóloga se apresentou querendo fazer algum tipo de trabalho. Bom... a gente via as necessidades de acompanhamento. Seja na ajuda às próprias professoras, como também as grandes carências afetivas, psicológicas, de personalidade das crianças. Geralmente há questões familiares. Aparecendo a oportunidade do trabalho... A Providência mandou a psicóloga, a gente aproveitou logo... É isso que, com certeza, foi uma das coisas melhores que aconteceram nos últimos anos... Uma saiu, apareceram mais duas, saiu outra e apareceu outra... com o mesmo espírito... com carência de aprender, e ao mesmo tempo de ajudar. Mas havia mesmo necessidade.”

Ao receber a notícia de que chegaria uma psicóloga à instituição, DN, a coordenadora, logo pensou que o frade queria colocar alguém para fiscalizar o trabalho que estava sendo desenvolvido. Questionou o que a psicóloga iria fazer na “escola” (é assim que ela se refere ao CAFD). Não conhecia as possibilidades de atuação. O frade disse, porém, que a psicóloga não ficaria lá, mas que seria montada uma sala para atendimento. DN logo associou ao trabalho do médico. Não sabia em que a psicóloga iria ajudar na escola. “Foi através de vocês que eu tive esse conhecimento”, afirma DN.

Quando anunciou a chegada da psicóloga às professoras, em reunião, uma delas falou: “Ao invés de aumentar o salário da gente, vai é contratar mais gente pra vir pra cá. Fazer o quê? O quê que uma psicóloga vai fazer aqui na escola?”. DN continua: “Meu Deus do Céu! A gente foi tão infeliz nesses pensamentos! Na verdade, hoje, resumindo, foi a melhor coisa que aconteceu aqui pra gente. De tudo. Foi daí que a gente passou a entender. E hoje em dia, eu me lembro assim, que eu já vi diretora de escola mesmo, que já veio conversar comigo, que tem quase a mesma ignorância que eu tinha... que eu hoje já pude passar, de uma certa forma, o que é realmente uma psicóloga escolar, né” (DN).

Se nos primeiros meses na instituição, a psicóloga era demandada para atender e resolver problemas de alunos e familiares, com o tempo, foi buscando abrir espaços de atuação diferenciados, em que o foco recaía mais em grupos do que em indivíduos, com um caráter mais preventivo do que curativo. Propôs participar das reuniões mensais com as professoras e, a partir daí, iniciar uma formação continuada em serviço com elas.

Em seu segundo ano de atuação na instituição, convidou uma psicóloga recém-formada e uma estagiária de Psicologia, que em pouco tempo também se graduou, para constituírem com ela a equipe de Psicologia Escolar do CAFD. As três profissionais foram, juntas, estruturando o serviço de Psicologia Escolar, sendo que a pesquisadora passou a dedicar-se mais às atividades de supervisão nesta área e à formação de

professoras, enquanto as demais se empenharam em atividades mais diretamente voltadas ao alunado, como suporte ao processo ensino-aprendizagem, envolvendo alunos e professoras, e oficinas temáticas com grupos de crianças e de adolescentes. Com o afastamento da primeira psicóloga, a equipe de Psicologia passou a contar com duas profissionais e, até o início do ano de 2006, sempre que uma psicóloga precisava se afastar, outra assumia em seu lugar.

Ao se referir à contribuição da Psicologia ao trabalho do CAFD, Frei LR fala da importância de preparar as crianças e adolescentes atendidos “para a vida”. Assim ele se expressa: “ver a vida e saber como enfrentar a vida, enfrentar o futuro. Não é só o estudo, não é só a comida, mas formar a personalidade, formar pessoas que amanhã saiam na sociedade, saibam viver, saibam enfrentar... saibam se relacionar com os outros, saibam respeitar os outros, saibam conviver, saibam ter uma vida social... correta com o social...” (Frei LR).

Segundo informações que o frade recebe em suas visitas à instituição (ele passa a maior parte do tempo na sede da Associação), o trabalho da Psicologia tem sido de grande valia tanto para os alunos quanto para as professoras. Quanto aos pontos positivos, comenta: “as professoras têm mais compreensão da missão e das tarefas que elas têm. São coisas que você não pode ver de um dia para outro... e, às vezes, nem vê. Mas ficam as sementes plantadas. Hoje há, na instituição, uma dedicação maior em relação ao preparo das professoras. Há também uma ajuda às famílias. É uma coisa que se vê, não como ‘pintar uma casa’. É um trabalho de longo prazo. É complicado lidar com o ser humano” (Frei LR).

Nas palavras do frade, o trabalho da Psicologia “é um trabalho que existe em conjunto com a parte escolar, a parte de alimentação, a parte religiosa, a parte cultural, assistencial, médica, odontológica. É uma área que é importante. Não é única, mas, em conjunto com as outras...”. Demonstra satisfação com o fato das psicólogas que já passaram pela instituição terem se adaptado à realidade da periferia, sem esperar grande remuneração. Entende que elas trabalharam por um bem, mesmo recebendo pouco, em relação à categoria. “Nem todo mundo quer trabalhar com os pobres. Isso exige carinho, dedicação... A clientela do CAFD é pobre economicamente, é pobre também culturalmente, é pobre afetivamente...” (Frei LR).

Avaliando o trabalho da Psicologia no CAFD, a coordenadora relembra que quando a psicóloga chegou, pensava-se em uma ajuda mais para os alunos, mas que hoje percebe que a ajuda maior foi recebida pelas professoras. “Mudou muito. Claro que

ajudou também as crianças e adolescentes que já foram atendidos” (DN). Relembra o primeiro caso que foi atendido, de uma criança que estava com dificuldades de adaptação escolar. DN passou a acreditar que o trabalho da Psicologia seria de grande valia após perceber os resultados deste primeiro caso, em que a psicóloga atendeu não apenas a criança, mas também a mãe e a professora. Contou que a professora da criança mudou “da água para o vinho”. Apesar de sempre ter sido caprichosa, na época estava numa fase bastante difícil, “desesperadora”. Gritava na sala de aula e era chamada toda semana pela coordenadora. DN afirma que essa professora tem consciência de que o trabalho da Psicologia, para ela, foi de muita valia.

“Foi muito bom para os alunos, mas muito melhor para as professoras”, afirma DN, que estava prestes a demitir professoras quando a psicóloga chegou. “Era uma fase muito difícil. Tinha professoras desesperadas em sala de aula, aquela agonia. Através do trabalho realizado, tudo foi se acalmando. As professoras viram que não era daquela forma...”, continua a coordenadora.

Conta que quando comunicou às mães que teria psicólogo na instituição, elas questionaram: “Mas pra quê? Por acaso aqui tem alguma criança que precise de psicólogo?”. Elas e os próprios alunos tinham a representação de que era “coisa para doido”. Hoje em dia, se perguntarem a eles, segundo DN, eles já sabem que não é assim. Há mães muito agradecidas pela ajuda que seus filhos receberam. Avalia o trabalho como “bom de mais”. Sente que o CAFD, que é mantido por uma associação filantrópica, é privilegiado por ter psicólogas. DN afirma, ainda, que a imagem da instituição também foi beneficiada pela presença de psicólogas no quadro.

Hoje em dia pensa que em muitos casos que se tentava resolver, acabava-se metendo “os pés pelas mãos”. Acha que, às vezes, as diretoras de escolas têm que lidar com coisas que seriam bem mais fáceis de resolver se tivesse um psicólogo junto. Sente-se muito protegida com a presença das psicólogas. Pensa que, se surgir um problema, não estará sozinha, pois tem a psicóloga que, como profissional, “pode conversar com o aluno para tentar resolver o problema dele. Isso não vai recair sobre mim”. Fica satisfeita por todas as psicólogas que já passaram pela instituição. Sua perspectiva futura é que as psicólogas continuem ajudando “no que for possível”.

A perspectiva de Frei LR é a mesma de DN: que o trabalho continue. Ambos vêem como ponto negativo o pouco tempo disponível das psicólogas diante de uma demanda tão grande.

Já as professoras, também reconhecendo o grande valor do trabalho para seu desenvolvimento pessoal e profissional, não deixam de enfatizar suas expectativas de que a psicóloga escolar ajude a solucionar problemas individuais de alunos.

O psicólogo escolar tem sido visto na instituição como um profissional que possui o poder mágico de resolver problemas, ou mesmo como uma figura de marketing, que valoriza a imagem institucional. Há contradições nos discursos institucionais que enfatizam que o papel do psicólogo escolar não se assemelha ao do clínico e, ao mesmo tempo, dirige-lhe demandas clínicas. Mais uma vez se percebe a relevância da continuidade do trabalho da Psicologia no âmbito institucional. Por outro lado, reforça-se também o propósito de que a Psicologia Escolar se coloque como uma atuação preventiva e relacional, que não limite o psicólogo a ações pontuais e emergenciais.

A configuração do Serviço de Psicologia Escolar foi se dando na inserção das psicólogas no cotidiano da instituição, contribuindo especialmente à modificação de concepções de seus atores e ao desenvolvimento de suas competências profissionais. A partir da contribuição da Psicologia, a subjetividade social (González Rey, 2003) do CAFD tem gradualmente construído significados relacionados à relevância da formação continuada em serviços de seus colaboradores.

e) Dados referentes às psicólogas

As três psicólogas cursaram, na graduação, a disciplina Psicologia Escolar, além de outras relacionadas à área, como Psicologia da Aprendizagem, Psicologia do Desenvolvimento, Psicopedagogia e Psicomotricidade. Todas, porém, queixavam-se de deficiências em sua formação inicial em relação à área de Psicologia Escolar, e percebiam necessidade de melhorar a qualidade desta formação, especialmente quanto ao aprofundamento teórico e articulação com a prática. As três fizeram estágio curricular na área de Psicologia Escolar, mas se lamentavam da precariedade da orientação/supervisão recebida, da falta de articulação teoria-prática, da limitação de possibilidades de atuação e da ausência de um serviço de Psicologia Escolar estruturado no campo de estágio. Nenhuma delas participou de projeto de pesquisa ou extensão na área, já que não foram oferecidas oportunidades, no âmbito de sua formação inicial.

As psicólogas, que nunca haviam se submetido a uma formação voltada especificamente à área de Psicologia Escolar, demonstraram dúvidas e inseguranças acerca da especificidade de atuação, até mesmo quanto à sua identidade profissional. Nenhuma delas, nos primeiros contatos com a pesquisadora, sentiu-se apta a se

denominar “psicóloga escolar”, quer fosse pela falta de um título acadêmico que as autorizasse a isso, quer fosse pelo pouco tempo de atuação na área ou mesmo pelas dúvidas quanto a se sua atuação correspondia de fato a uma prática em Psicologia Escolar. Isso corrobora a afirmação de Cruces (2005), segundo a qual a identidade profissional do psicólogo escolar ainda encontra-se pouco configurada porque ele não sabe a que área corresponde as atividades que desenvolve.

PL e PN já trabalhavam há mais de um ano em escolas, desenvolvendo Orientação Profissional com adolescentes, mas não sabiam dizer se isso se tratava de uma atuação em Psicologia Escolar. Este trabalho havia iniciado no CEFAPE, sob coordenação da pesquisadora, tendo posteriormente se estendido para a modalidade de prestação de serviços às escolas. À época da Fase Exploratória da pesquisa, PK havia se inserido havia cerca de um mês na mesma equipe de OP do CEFAPE. Nenhuma delas havia tido experiências anteriores a esta com orientação profissional e queixavam-se da falta de capacitação para esta atuação.

Afirmando terem identificação com a área da Educação, as psicólogas expressaram grande interesse em participarem de uma intervenção formativa, com assessoria à sua prática em Psicologia Escolar, contribuindo simultaneamente ao trabalho do CAFD. Foi-lhes sugerido, diante de todos os dados que vinham sendo construídos na Fase Exploratória, que fosse desenvolvido um trabalho de Orientação Profissional com um grupo de adolescentes do CAFD como parte de uma pesquisa interventiva, voltada ao desenvolvimento de suas competências profissionais. Esta foi uma idéia muito bem acolhida por elas.

O período da Fase Exploratória da pesquisa coincidiu com um momento bastante peculiar para o CAFD, no qual diversas mudanças estavam ocorrendo, inclusive no que diz respeito às profissionais que compunham a equipe de Psicologia Escolar. Isto levou a pesquisadora a se deparar com a necessidade de delinear sua pesquisa optando por uma estratégia que atendesse tanto a seus anseios quanto aos da instituição e das psicólogas pesquisadas. Duas delas já não tinham mais vínculo com o CAFD quando a pesquisa-intervenção teve início, disponibilizando-se a desenvolverem algum trabalho voluntário na instituição.

O discurso institucional trazia uma queixa constante acerca do como lidar, como trabalhar eficazmente com os adolescentes, contribuindo significativamente com sua formação. A idéia de se desenvolver um trabalho de OP com um grupo de adolescentes, envolvendo alunos e alguns ex-alunos do CAFD que ainda mantinham

algum tipo de vínculo com a instituição, foi muito bem acolhida pela coordenadora geral e professoras, que se disponibilizaram a dar todo o apoio necessário para a formação do grupo.

Os dados construídos na Fase Exploratória levaram, então, à especificação do foco temático da pesquisa-intervenção: Orientação Profissional de adolescentes. Percebeu-se que a proposta que veio se configurando de promover uma intervenção de caráter formativo com as psicólogas, com assessoria à sua prática junto ao grupo de adolescentes do CAFD, coadunava-se aos princípios e fins dos frades, em suas ações de promoção humana, especialmente quanto ao objetivo de conscientizar as pessoas e incentivá-las a serem protagonistas do seu desenvolvimento humano. Desta forma, a atuação em Psicologia Escolar realizada por ocasião desta pesquisa-intervenção poder-se-ia constituir em uma efetiva contribuição à consecução dos objetivos educativos da instituição.

6.2 Pesquisa-intervenção

6.2.1 Apresentação dos resultados da Pesquisa-intervenção

A apresentação dos resultados organizou-se tendo como foco os instrumentos utilizados na Fase da Pesquisa-intervenção, na seguinte seqüência: Protocolo de observação, Sessão de reflexão-sobre-a-ação, Memorial e Instrumento de avaliação da intervenção.

6.2.1.1 Protocolo de observação

Serão apresentados 7 dos 26 quadros-síntese dos protocolos de observação, que permitem uma visualização de momentos iniciais, intermediários e finais do processo da pesquisa-intervenção. Foram escolhidos os correspondentes aos protocolos de números 1, 2, 4, 14, 16, 21 e 26, que se referem, respectivamente, aos quadros 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8, apresentados a seguir.

Quadro 2:

Síntese do Protocolo de Observação n.º1

<u>Etapa:</u> 1ª	<u>Procedimento:</u> Reunião com as psicólogas
<u>Data:</u> 27/04/06	<u>Período:</u> 9h00 às 11h30
<u>Local:</u> CEFAPE	<u>Participantes:</u> PN, PL e PK
<u>Temas:</u>	<ul style="list-style-type: none"> • O projeto da pesquisa-intervenção (apresentação e discussão). • As instituições do terceiro setor (comparações do CAFD com outros contextos de trabalho das psicólogas). • Importância da formação continuada (expectativa de aprimoramento do trabalho de OP desenvolvido pelas psicólogas em outros contextos de trabalho). • Necessidade de adaptações no cronograma da pesquisa-intervenção (acordos quanto aos dias e horários para encontros com a pesquisadora). • Operacionalização do POP (critérios para inclusão de adolescentes e para escolha da unidade do CAFD para implementação do POP). • Dificuldades na atuação em Psicologia Escolar (Dificuldades no trabalho de OP em outros contextos de trabalho das psicólogas).
<u>Indicadores do desenvolvimento de competências:</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de aprofundamento teórico-conceitual sobre Psicologia Escolar: <i>“Quando falei sobre a escolha dos adolescentes para o grupo e da possibilidade de incluirmos ex-alunos, PK pediu permissão para fazer uma ‘pergunta de banca’. Questionou se o fato de incluir ex-alunos não descaracterizaria o vínculo com o CAFD e, portanto, a atuação em Psicologia Escolar.”</i> <i>“Perguntei se elas achavam que essa atuação delas, com OP nesta escola, se caracterizava como Psicologia Escolar e elas ficaram reticentes. PK falou: ‘Lá tem uma psicóloga escolar’”.</i> • Necessidade de desenvolver sensibilidade para considerar a singularidade de cada situação diante de avaliações e de rever concepções de desenvolvimento: <i>“[PK] Questionou também se os alunos da 8ª série teriam motivação para participar e se em apenas 8 sessões eles se envolveriam, pois em sua experiência na escola RB, os alunos demoram a ‘despertar’”.</i>

O Quadro 2 apresenta a síntese do Protocolo de observação n.º 1, correspondente ao 1º encontro da 1ª etapa da pesquisa-intervenção, cujo procedimento realizado foi *Reunião com as psicólogas*. Neste encontro inicial, a proposta de se desenvolver um trabalho de OP em uma entidade filantrópica suscitou discussões quanto ao tipo de trabalho desenvolvido por instituições do terceiro setor que atendem a crianças e adolescentes de baixa renda. Demonstrando motivação para a intervenção que seria realizada junto a elas, as psicólogas buscaram conciliar dias e horários, propondo modificações no cronograma apresentado. Foram discutidos aspectos relacionados à operacionalização do POP, inclusive quanto à definição dos participantes. Reconhecendo dificuldades encontradas na atuação com OP em outros contextos de atuação, as psicólogas explicitaram expectativas quanto ao aprimoramento de sua prática, a partir da intervenção proposta. As psicólogas demonstraram, ainda, falta de clareza quanto à caracterização da Psicologia Escolar e de sua identidade profissional, denotando necessidade de aprofundamento teórico-conceitual nesta área, na qual atuavam. Tendiam a fazer projeções do trabalho que seria realizado com os adolescentes do CAFD tendo como referência o trabalho de OP que desenvolviam em outra

instituição, em uma realidade sócio-econômica e cultural bastante distinta, demonstrando necessidade de desenvolver sensibilidade para considerar a singularidade de cada situação.

Quadro 3:

Síntese do Protocolo de Observação n.º 2

<u>Etapa:</u> 1ª	<u>Procedimento:</u> Reunião com as psicólogas
<u>Data:</u> 04/05/06	<u>Período:</u> 8h00 às 12h00
<u>Local:</u> CEFAPE	<u>Participantes:</u> PN, PL e PK
<u>Temas:</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Memorial 2 (Realização de oficina de produção de memorial, constituindo-se como espaço de escuta psicológica pela pesquisadora acerca da vivência da adolescência das psicólogas) • A atuação do psicólogo no CAFD. • A Psicologia em São Luís-MA (Peculiaridades do contexto: colocação no mercado de trabalho depende menos de competência profissional do que de indicações de pessoas com poder de influência sobre instâncias empregadoras; baixa remuneração do psicólogo etc.). • Temas de estudo a serem trabalhados na pesquisa-intervenção (Discussão e estabelecimento de prioridades).
<u>Indicadores do desenvolvimento de competências:</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de potencializar a aceitação do desconhecido e das emergências: <i>“Especialmente PL falou do sentimento de ter perdido muito na adolescência por não ousado, arriscado, errado e consertado seus erros com autonomia. Acha que isso interfere em sua vida profissional, pois recebe o novo. É vista como “a fraquinha”, mas está deixando de se ver dessa forma.”</i> • Necessidade de fundamentação teórico-conceitual sobre as relações Educação-Escola-Trabalho e sobre Orientação Profissional: <i>“Após discutirmos sobre estas questões, entramos, então, na discussão dos temas propostos para estudo ao longo da formação. As três psicólogas colocaram que achavam os quatro eixos temáticos muito importantes, mas PK falou de sua necessidade de aprofundar o terceiro (aspectos teóricos e temas centrais de OP), já que trabalhar com isso para ela era algo completamente novo.”</i> • Necessidade de desenvolver domínio de técnicas e estratégias para intervenções psicológicas grupais e conhecimentos sobre planejamento, execução e avaliação de intervenções específicas de orientação e informação profissional: <i>“Já PN e PL destacaram o quarto eixo temático (aspectos técnicos e práticos da mediação da escolha profissional).”</i>

O Quadro 3 apresenta a síntese do Protocolo de observação n.º 2, correspondente ao 2º encontro da 1ª etapa da pesquisa-intervenção, cujo procedimento realizado foi *Reunião com as psicólogas*, tendo como objetivos a produção de memorial e discussão sobre os temas para estudo durante a intervenção. No início da reunião, foi realizada uma oficina para elaboração, pelas psicólogas, do Memorial 2, que teve como tema a adolescência. Ao compartilharem suas vivências sobre esse momento de seu desenvolvimento, constituiu-se um espaço de escuta psicológica pela pesquisadora. Percebendo a dimensão histórica do curso de suas vidas, ou seja, a perspectiva de continuidades e mudanças entre passado, presente e futuro, as psicólogas reconheceram a necessidade de, na vida adulta, superar limitações antigas, como a não-aceitação de situações novas e desafiadoras, prejudicial em suas trajetórias profissionais. Discutindo em seguida sobre a atuação do psicólogo no contexto em que o trabalho de OP seria

desenvolvido, as psicólogas ampliaram as discussões para o contexto de São Luís-MA, queixando-se das dificuldades aí encontradas quanto à colocação no mercado de trabalho, baixa remuneração do psicólogo etc. Refletindo sobre os temas propostos para estudo na intervenção, as psicólogas indicaram suas demandas principais de formação, guiando a mediação do desenvolvimento de suas competências profissionais: necessidade de aprofundamento teórico-conceitual sobre OP e sobre relações Educação-Escola-Trabalho, além de conhecimentos técnicos para planejamento, execução e avaliação de intervenções grupais com este foco.

Quadro 4:

Síntese do Protocolo de Observação n.º4

<u>Etapa:</u> 2ª	<u>Procedimento:</u> Sessão de estudo coletivo / Oficina temática
<u>Data:</u> 20/05/06	<u>Período:</u> 8h30 às 12h30
<u>Local:</u> CEFAPE	<u>Participantes:</u> PL, PN e PK
<u>Temas:</u>	<ul style="list-style-type: none"> • A abordagem por competências (Dúvidas e esclarecimentos sobre as diferentes matrizes teórico-conceituais) • Dificuldades na atuação em Psicologia Escolar (Dificuldades em outros contextos de trabalho das psicólogas, pertinência e viabilidade do compromisso com a transformação social). • Oficina temática sobre adolescência (Realização da oficina – reflexões conjuntas, a partir de trocas de pontos de vista divergentes e tentativas de consenso sobre o conceito de adolescência. Reflexões sobre as concepções liberal e sócio-histórica de adolescência, relacionando-as às conceituações apresentadas pelas psicólogas). • Concepções de adolescência (Estudo conjunto sobre a construção histórica da adolescência, com base em Ozella (2002), a concepção crítica de Becker (1995) e implicações para a prática do psicólogo, disponibilização de material bibliográfico para estudo).
<u>Indicadores do desenvolvimento de competências:</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de desenvolver sensibilidade para o estranhamento e a mobilização diante de concepções individualistas e naturalizantes do homem: <i>"O questionamento de PK era se valeria mesmo à pena ser diferente, como o autor parece sugerir. Quando adolescente era muito questionadora e hoje chega a pensar que é melhor mesmo se conformar e ser como os outros."</i> • Necessidade de desenvolver sensibilidade para disseminar uma cultura de esperança nas transformações sociais: <i>"Questiona-se [PK] quanto à atuação com adolescentes – De quê adiantaria dar voz a esses sujeitos, 'desnaturalizando' a concepção de adolescente, se a realidade não pode mesmo ser mudada?"</i> • Habilidade para o questionamento e a interrogação reflexivos, críticos e constantes sobre suas próprias ações e posturas: <i>"[PK] Comentou ainda que a equipe de OP estava com um discurso cristalizado sobre uma abordagem 'diferente' (sócio-histórica), mas questionava-se até que ponto estavam de fato buscando objetivos diferentes, em comparação às abordagens tradicionais. Perguntava-se: 'Será que os objetivos são mesmo histórico-culturais?'"</i> • Disponibilidade para revisão de critérios, guias e referências em função de novos dados ou argumentações: <i>"PK disse: 'Acho que tô virando histórico-cultural!'"</i> • Disponibilidade para rever conhecimentos, crenças e pontos de vista, a partir de novas orientações ou atualizações e aprofundamento teórico-conceitual sobre a abordagem histórico-cultural: <i>"Após a leitura, PN disse: 'Ah, meu Deus! Preciso rever meus conceitos!... Sou cheia de paradigmas... me vi querendo ser histórico-cultural, mas com pensamento ainda muito liberal.'"</i>

O Quadro 4 apresenta a síntese do Protocolo de observação n.º 4, correspondente ao 4º encontro com as psicólogas, que fez parte da 2ª etapa da pesquisa-intervenção e cujos procedimentos realizados foram *Sessão de estudo coletivo e Oficina temática*, os quais tinham como foco a temática da adolescência. Logo no início do encontro, as psicólogas fizeram questionamentos sobre a abordagem por competências, levando à reflexão sobre as diferentes matrizes teórico-conceituais desta. Passaram, então, a comentar sobre a atuação do psicólogo escolar, voltando a discutir sobre suas dificuldades em outros contextos de trabalho, especialmente quanto à crença na possibilidade de transformação social. Durante a oficina temática e estudo teórico sobre concepções de adolescência, mostraram-se bastante provocadas quanto a uma compreensão crítica do desenvolvimento humano, ora mantendo postura de defesa de concepções naturalizantes, ora implicando-se na revisão de conceitos e posturas, a partir do aprofundamento teórico-conceitual sobre a abordagem histórico-cultural.

Quadro 5:

Síntese do Protocolo de Observação n.º14

<u>Etapa:</u> 2ª	<u>Procedimento:</u> Sessão de estudo coletivo
<u>Data:</u> 03/07/06	<u>Período:</u> 8h00 às 12h30
<u>Local:</u> UPAON-AÇU	<u>Participantes:</u> PL, PN e PK
<u>Temas:</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Memorial 3 (Orientações para elaboração posterior). • Competências para atuação em Psicologia Escolar com foco na mediação da escolha profissional de grupos de adolescentes (Entrega e análise de lista de recursos a serem mobilizados/desenvolvidos). • Educação Profissional (Estudo coletivo da LDB). • Síntese teórica (Educação, Psicologia Escolar, especificidade da Psicologia Escolar no trabalho de OP, Abordagem histórico-cultural – mediação, zona de desenvolvimento proximal, significados e sentidos etc., concepções de adolescência, conceito de trabalho e noção de competências).
<u>Indicadores do desenvolvimento de competências:</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilidade para socializar saberes e promover a circulação de informações: <i>“PK, em seguida, apresentou um material bibliográfico que trouxe para compartilhar conosco, no qual encontrou explicações sobre as definições da LDB/96 para a Educação Profissional. Trouxe para que discutíssemos alguns pontos que ainda nos geravam dúvidas, como os tipos de cursos e níveis considerados nessa modalidade de ensino.”</i> • Aprofundamento da fundamentação teórico-conceitual sobre Psicologia Escolar: <i>“Eu buscava sempre trazer uma visão crítica da organização de nossa sociedade como um todo e do sistema escolar e das escolas, especificamente. Questionei, então, o que tudo isso que discutíamos tinha a ver com a gente, enquanto psicólogas escolares. Quase em uníssono, elas responderam: ‘Tudo’. Disseram que nosso trabalho, na mediação da escolha profissional, buscava essencialmente desenvolver consciência crítica.”</i> • Disponibilidade para refletir sobre ações profissionais a partir de novas orientações ou atualizações: <i>“Ao falarmos do mapeamento institucional como recurso metodológico da Psicologia Escolar, PN lembrou-se que, no estágio que fez nesta área, fez um ‘diagnóstico institucional’. Conversamos sobre a mudança de paradigma expressa desde a terminologia utilizada. Referindo-se ao mapeamento, PL comentou: ‘Acho que seria interessante fazer isso no CAFD!’”</i> • Aprofundamento da fundamentação teórico-conceitual sobre a Abordagem Histórico-Cultural, com foco nas concepções de sujeito e subjetividade, articulada à reflexão-para-ação:

“Quando discutimos as concepções de sujeito e subjetividade de González Rey, PN fez uma rica articulação com a questão da escolha profissional dos adolescentes...”

• Necessidade de fundamentação teórico-conceitual sobre o tema “trabalho” e de desenvolvimento de postura favorável a vencer desafios:

“[PL] Falou que preferia não ser mediadora em nenhum dos três primeiros encontros, principalmente no terceiro, sobre o tema trabalho, pois estaria menos segura em relação a esta temática. PL e PN confirmaram sentir a mesma dificuldade.”

O Quadro 5 apresenta a síntese do Protocolo de observação n.º 14, correspondente ao 14º encontro com as psicólogas, que fez parte da 2ª etapa da pesquisa-intervenção e cujo procedimento realizado foi *Sessão de estudo coletivo*. Este estudo, que aconteceu previamente à implementação do POP, centrou-se na síntese teórica de todos os temas trabalhados nos encontro até aquela data. No início do encontro, foram dadas orientações às psicólogas quanto à elaboração do Memorial 3 e foi entregue e analisada, conjuntamente, a lista de recursos a serem mobilizados no desenvolvimento de competências para atuação em Psicologia Escolar com foco na mediação da escolha profissional de grupos de adolescentes. Discutiui-se sobre Educação Profissional na LDB, a partir de material bibliográfico trazido espontaneamente pelas psicólogas, demonstrando sua disponibilidade para socializar saberes e informações. Foi feita, pela pesquisadora, uma exposição dialogada com as psicólogas, a partir de uma apresentação em slides que sintetizava os conteúdos previamente trabalhados. As psicólogas demonstraram ter-se apropriado de muitos deles, especialmente os relacionados à Psicologia Escolar e à abordagem histórico-cultural, fazendo articulações entre a fundamentação teórica e reflexões sobre sua atuação profissional.

Quadro 6:

Síntese do Protocolo de Observação n.º16

<u>Etapa:</u> 2ª	<u>Procedimento:</u> Implementação do POP – 2º encontro
<u>Data:</u> 06/07/06	<u>Período:</u> 8h00 às 12h40
<u>Local:</u> CAFD	<u>Participantes:</u> PL, PN e PK e 10 adolescentes
<u>Temas:</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Realização da Sessão de reflexão-para-a-ação (Dúvidas e esclarecimentos sobre técnicas previstas para o encontro. Adaptações na aplicação da técnica.) • 2º encontro do POP (Observações da pesquisadora – Atividades de reflexão sobre concepções de trabalho e escolha profissional, influências sociais (família, mídia etc.) na escolha da profissão. Mediação das psicólogas na tomada de consciência dos adolescentes acerca de suas concepções. Psicóloga observadora pouco à vontade nesta função, com participação restrita, ao final.) • Assessoria à equipe mediadora (Troca de idéias entre observadora e pesquisadora acerca de aspectos observados no grupo.) • Realização da Sessão de reflexão-sobre-a-ação.
<u>Indicadores do desenvolvimento de competências:</u>	<u>Coordenação do trabalho grupal:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Mobilização de conhecimentos teóricos e técnicos referentes ao trabalho de Orientação Profissional com grupos e articulação com habilidades interpessoais (disponibilidade para ouvir o outro, respeitando diferentes pontos de vista) e éticas (habilidade para buscar as

várias verdades presentes na intersubjetividade das relações, mobilizando o estranhamento diante de concepções individualistas e naturalizantes do homem):

“Após os adolescentes responderem às questões do debate, PK convidou-os a se posicionarem concordando ou discordando da 1ª frase. Foi dando espaço para que eles falassem, expressassem seus argumentos. Depois, foi cada vez mais confrontando as falas, questionando, provocando-os à reflexão. Solicitava exemplos dos participantes, quando eles faziam afirmações. PL, embora mais calada, às vezes intervinha. As psicólogas articulavam as argumentações com o nível vivencial dos adolescentes e apresentavam um olhar mais crítico da realidade, que confrontasse a visão liberal dos participantes.”

“PK conduzia o debate, sempre focando nos temas essenciais. Fez articulação, ao final, do que estava sendo discutido com a temática dos valores que permeiam nossa sociedade, distribuindo os recortes de revista com propagandas para que os adolescentes analisassem. Eles iam comentando, apresentando sua interpretação e as psicólogas, especialmente PK, iam pontuando e levando-os a enxergarem cada vez mais as “entrelinhas” das mensagens.”

“Embora não estivesse planejado, PK solicitou aos participantes que, como tarefa de casa, fizessem observações em seu cotidiano acerca das mensagens implícitas na programação da TV, revistas etc., incentivando que eles mantivessem um olhar crítico a este respeito.”

Observação do trabalho grupal:

- Dificuldade para integrar saberes na relação com o grupo, discernindo momentos de “escuta” e de “resposta”. Necessidade de desenvolver estratégias de observação, descrição, análise e interpretação de processos psicológicos grupais.

“PN não pareceu à vontade para falar de forma mais aprofundada o que percebeu no grupo, tendo interrompido sua fala após fazer alguns comentários gerais sobre suas observações.”

O Quadro 6 apresenta a síntese do Protocolo de observação n.º 16, correspondente ao 16º encontro com as psicólogas, que fez parte da 2ª etapa da pesquisa-intervenção e cujo procedimento realizado foi *Implementação do 2º encontro do POP*. Este quadro, tal como os demais referentes aos encontros de implementação do POP, registrou temas relativos à realização da Sessão de reflexão-para-a-ação, encontro com os adolescentes, assessoria prestada pela pesquisadora às psicólogas e realização da Sessão de reflexão-sobre-a-ação. Quanto aos indicadores do desenvolvimento de competências, foram agrupados em duas categorias, correspondentes às duas diferentes funções que as psicólogas desempenharam no POP: Coordenação do trabalho grupal e Observação do trabalho grupal. Neste 2º encontro do POP, as psicólogas demonstraram mais facilidade na coordenação do trabalho com os adolescentes do que na função de observação. Mobilizaram e integraram diferentes conhecimentos e habilidades para desempenhar satisfatoriamente a primeira função, enquanto a observadora teve dificuldade para integrar saberes na relação com o grupo, de forma que pudesse discernir momentos de “escuta” e de “resposta”, demonstrando necessidade de desenvolver estratégias de observação, descrição, análise e interpretação de processos psicológicos grupais.

Quadro 7:

Síntese do Protocolo de Observação n.º 21

<u>Etapa:</u> 2ª	<u>Procedimento:</u> Implementação do POP – 6º encontro
<u>Data:</u> 20/07/06	<u>Período:</u> 8h10 às 12h40
<u>Local:</u> CAFD	<u>Participantes:</u> PL, PN, PK e 6 adolescentes
<u>Temas:</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Realização da Sessão de reflexão-para-a-ação (Estudo sobre técnica que seria utilizada e discussão da articulação desta aos objetivos do encontro.). • 6º encontro do POP (Observações da pesquisadora – Atividades reflexivas e vivenciais abordando o processo de escolha, as profissões e o mercado de trabalho. Ações das psicólogas integradas, superação de insegurança inicial na atuação, consecução dos objetivos do encontro.). • Assessoria à equipe mediadora (Sugestões relacionadas à intervenção). • Realização da Sessão de reflexão-sobre-a-ação.
<u>Indicadores do desenvolvimento de competências:</u>	<p><u>Coordenação do trabalho grupal:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento de postura de superação dos desafios iniciais, a partir da mobilização de saberes práticos, de conhecimentos técnicos para intervenção grupal e de habilidades interpessoais (disponibilidade para socializar saberes e informações em prol de objetivos coletivos; sutileza para sinalizar inadequações nas respostas dos participantes; mobilização de habilidades comunicativas e cooperativas na busca por alternativas para resolução de problemas). <p><i>“As psicólogas, inicialmente, não pareciam seguras o suficiente para intervir. Na medida em que a vivência foi prosseguindo, PN foi passando a intervir mais, fazendo articulações entre as falas dos participantes e a questão das escolhas cotidianas e da escolha profissional.”</i></p> <p><i>“PN e PL faziam alguns esclarecimentos e/ou correções diante de informações incompletas, confusas ou equivocadas trazidas pelos participantes.”</i></p> <p><i>“Enquanto os 2 subgrupos faziam a organização dos cartões, PN e PL conversaram sobre a programação do encontro de hoje, revendo o roteiro e re-combinando alguns pontos.”</i></p> <p><i>“Ela [PL] estava bem mais ativa hoje, em comparação aos 2 últimos encontros. Houve um momento em que ela foi aos 2 subgrupos, conversar com os participantes sobre a execução da tarefa, aproximando-se deles.”</i></p> <p><u>Observação do trabalho grupal:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Mobilização de conhecimentos teóricos e técnicos (estratégias de observação, descrição, análise e interpretação de processos psicológicos grupais, referendadas na postura de “escuta” e de “olhar” psicológico), articulados a saberes práticos de objetividade e assertividade quanto à articulação intencional entre objetivos e procedimentos e à habilidade pessoal de manter comunicação oral adequada ao contexto: <p><i>“PK entrou no círculo do grupo e trouxe sua avaliação final de forma clara, objetiva, levantando questionamentos e reflexões. Deu feedback ao grupo sobre sua postura ativa e fez uma boa articulação entre os objetivos do encontro e os pontos trazidos para reflexão.”</i></p>

O Quadro 7 apresenta a síntese do Protocolo de observação n.º 21, correspondente ao 21º encontro com as psicólogas, que fez parte da 2ª etapa da pesquisa-intervenção e cujo procedimento realizado foi *Implementação do 6º encontro do POP*. Neste encontro com os adolescentes, as psicólogas mostraram-se hábeis em superar dificuldades em sua atuação na função de Coordenação do trabalho grupal, relacionadas a situações inesperadas que emergiram no grupo, articulando conhecimentos técnicos e saberes práticos a habilidades pessoais. Na função de Observação do trabalho grupal, no 6º encontro do POP, já era possível perceber o significativo avanço das psicólogas, alcançado ao longo dos oito encontros do POP, no que diz respeito ao desenvolvimento e/ou mobilização de conhecimentos, saberes e

habilidades na práxis, em comparação às dificuldades apresentadas nos encontros iniciais.

Quadro 8:

Síntese do Protocolo de Observação n.º26

<u>Etapa:</u>	3ª	<u>Procedimento:</u>	Oficina de auto-avaliação do desenvolvimento de competências
<u>Data:</u>	24/08/06	<u>Período:</u>	9h30 às 12h00
<u>Local:</u>	UPAON-AÇU	<u>Participantes:</u>	PL, PN e PK
<u>Temas:</u>	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolvimento de competências (Oficina de auto-avaliação: Reflexão por cada psicóloga acerca do que percebeu de mais significativo ao reler suas próprias produções ao longo de toda a pesquisa-intervenção; auto-avaliação pelas psicólogas, a partir dos indicadores do perfil profissional que se buscou desenvolver através da formação profissional – Postura crítica e reflexiva e compromisso ético-político na atuação profissional; autonomia nas decisões e intervenções; intencionalidade na atuação profissional; tomada de consciência acerca de si mesmas (seus conhecimentos, saberes, habilidades, seus sentidos subjetivos); co-responsabilidade no desenvolvimento de competências coletivas). 		
<u>Indicadores do desenvolvimento de competências:</u>	<ul style="list-style-type: none"> PN: Consolidação da identidade profissional como psicóloga escolar, construção de conhecimentos teóricos, superação de medos e inseguranças na atuação, reconhecimento de seus próprios limites, aprendizado do trabalho em equipe e da aceitação de críticas das colegas: <p><i>“PN: ‘Então, sobre essa coisa de ser ou não uma psicóloga escolar, eu não lembrava o que eu tinha colocado no outro memorial. (...) E assim foi legal dizer que eu consigo hoje me perceber atuando em psicologia escolar sim, sendo, né, uma psicóloga escolar. (...) Quanto que eu consegui de conhecimento, quanto que eu consegui crescer mesmo teoricamente, trocar idéias com vocês a partir disso, e aí inclusive eu estar na terapia, eu comecei a me deparar com umas coisas minhas, né, e que eu já sabia, mas tava lá dentro do baú, para quê eu ia mexer!? (...) Tipo uma coisa assim, uma coisa que sempre a diretora do CEFAPE falava também, até pra me incentivar, dizia né, o quanto que eu não tava me posicionando, me colocando, e tal por medo da atuação e tudo e isso era ruim. Me emociona... (chorando) Antes era ruim. Isso é bom! Porque assim, é bom porque assim, eu comecei a ir vendo, (...) poder receber, assim, o que as meninas estavam pontuado, não como uma crítica (...). Alguma das meninas falava alguma coisa (...) E aí eu pensava em alguma forma de trabalhar ou ir buscar o conhecimento se fosse teórico ou então parar pra pensar... (...) E isso é bom, de primeiro foi legal, assim, e poder me posicionar e sabe encontrar... saber como atuar em equipe, tem limites, saber que eu tenho limites. E não é por que eu não consegui que eu não sou. Eu achei muito massa!”</i></p> PL: Questionamento quanto à identidade profissional (percepção de que escolheu a Psicologia Escolar e a Psicologia Social), construção de conhecimentos teóricos (atrelada à aplicação prática), superação de medos e inseguranças na atuação, aprendizado do trabalho em equipe e da aceitação de críticas das colegas: <p><i>“PL: (...) se alguém chegasse pra mim: ‘tu é psicólogo escolar?’ (...) Ah! Não sei se eu diria que sou. Eu acho que não. (...) acho que é uma questão meio de segurança mesmo, entendeu? (...) Eu acho que, por que assim, se eu fosse levar em consideração o caminho profissional, a maioria foi como psicólogo escolar. Tive desde a graduação, estágio, mas eu fico confusa: ‘ah, eu, psicóloga escolar, psicóloga social?’ É por isso que isso gera confusões, entendeu? Pois é... Eu fico confusa, eu não sei. Mas se eu for ver até, é engraçado, são exatamente duas áreas que desde a época da faculdade, teve escolhas, eu tive escolhas e foi o que eu acabei escolhendo, assim, por identificação e por outras questões (...). Aí... eu ainda aqui das questões habilidades desenvolvidas, conhecimento técnico. (...) Com certeza todo conhecimento teórico e a vivência prática que a gente teve foi fundamental pra adquirir mais habilidades e competências. Coisas que eu não fazia eu comecei a fazer, intervenções, parar de ter medo, vergonha, enfim, é uma coisa, mas eu acho que ainda tem de ser mais desenvolvidas, porque... Até no falar eu acho horrível, uma barreira imensa. (...) Acho que até a facilidade também de tá trabalhando com equipe, de tá com as meninas, do saber ouvir, saber também receber críticas, entendeu. ‘Ah! Poderia ter feito assim, poderia fazer assim...’ Acho que são coisas que facilitam bastante.”</i></p> PK: Consolidação da identidade profissional, desenvolvimento de intencionalidade na ação durante as Sessões de reflexão-sobre-a-ação (planejar, atuar e avaliar tendo em vista 		

objetivos elaborados com base em referenciais teóricos), superação de medos e inseguranças na atuação, aprendizado do trabalho em equipe (reconhecimento das habilidades de cada uma), construção de conhecimentos técnicos na prática:

PK: "(...) *Aí a coisa legal: hoje, hoje (...) me sinto assim. Eu agora estou atuando na psicologia escolar, entendeu? E além da identidade formada, consolidada. (...) ...eu sempre tava em busca de quês, de mais, de que esse negócio de 'vamos discutir sobre'... 'Ah, me diz como faz!' E aparece no memorial várias vezes: 'Eu não sei a coisa técnica, eu não sei como conduzir, eu não sei como fazer intervenção', que era o que eu tava sentido falta, eu ainda não sei. (...) Pra mim essa formação técnica é a formação inicial, não é a formação continuada. Não falta muito, já está bem melhor. Aí essa questão da associação teoria e prática. (...) Mas assim, é... que quanto essa formação foi... o que eu pude perceber... Ah, foi porque a gente foi lá trabalhar com os adolescentes? Não foi, porque a gente já trabalhava com outros adolescentes, entendeu? Foi de fato o estudo teórico que possibilitou essa segurança e essa segurança não vejo só em mim, mas nas meninas também. O fato de reconhecer em cada uma o quê que pode fazer o que não pode, a gente já sabe passar a bola, tipo assim, isso aí é com PN, a PN se sai melhor nisso, isso aí é com PL, vai PL que ela se sai melhor nisso, entendeu? (...) Os momentos depois da prática, que a gente sentava, conversava, analisava e aí eu trago também, como é que esse atendimento deve ser mesmo, que aparece várias vezes, questões, a como eu tenho medo de fazer errado. E assim não é por mim, de eu fazer errado, tá bom, eu fico chateada, mas assim que fico achando que se eu fizer errado vai comprometer todo um trabalho, sabe. (...) Então, e assim, e era nesses momentos... tanto que dois, três encontros seguintes aquelas coisas eram muitas vezes superadas, então por isso eu acho que esses momentos foram bons. E a outra coisa era assim, a gente criou uma habilidade que não tinha antes: 'Tá, vou agora pro encontro', quer dizer, como é que eu faço, e assim de combinar, combinar assim mesmo, quais são as intervenções que eu devo fazer aqui, que traz esses objetivos, que a gente dizia como faz a técnica, é assim, assim, mas aí eu nem pensava em 'o que eu devo falar'. Esse 'o que devo falar' por trás é assim 'qual é meu objetivo'. É uma forma grosseira de dizer, não é 'o que eu devo falar', e 'eu falo como?'. Não é, e porque assim eu acho que é legal, porque a gente... nem sempre tudo vem a tona, então a gente teve assim... Toda vez até demora bastante pra isso, enfim acho que a gente aprendeu a fazer. (...) Isso de 'atingiu o objetivo?'. A gente conseguiu avaliar se atingiu ou não. É também uma outra habilidade, entendeu? (...) Tem coisas que eualaria lá na igreja que não caberia naquele momento ou às vezes você tem até que utilizar desses recursos, enfim eu acho que isso mudou. Eu só tô falando qual é era diferença, eu tenho essa facilidade de trabalhar com jovens muito a nível tácito mesmo, né, não a nível técnico. Que era o que eu achava, de... Ah, uma vez um colega da equipe CEFAPE me chamou atenção (...). Dava essa sensação que eu não sabia nada.' PN: 'Mas (...) eu sempre acho tuas intervenções muito, muito interessantes. Assim, tu consegues fazer essa relação com eles dessa teoria, entendeu? Eu acho que tu tens sim uma técnica, talvez tu não estejas percebendo isso. (...) PK: 'Ninguém me mostrou no papel assim detalhado. Então eu não sei!' PL: 'Mas aí é a tal da coisa, por exemplo: alguém te ensinou como faz a clínica? O que faz quando tá lá o indivíduo, nunca ninguém ensinou, mas não, mas aí é que tá. Uma coisa que a gente vai praticando, vai vendo assim (...)'. PK: '(...) A gente vai construindo isso na prática. O problema é esse, eu não tinha prática. Isso causava uma angústia fenomenal. (...) Tem sempre o não poder. Ah, a universidade ficou me falando isso o tempo todo. 'Vocês não podem isso, vocês não podem aquilo. Isso não é prática psicológica, você está aqui em nome do psicólogo, você não está aqui em nome de outras práticas...'"*

- Desenvolvimento de consciência crítica:

"PK: Pra mim, isso tá fortalecido. Essa postura crítica (...). Tatiana: 'Algum exemplo, assim que vocês gostariam de dar, do que mudou em relação a isso, esse olhar mais crítico?' PK: '(...) a própria concepção de educação, de trabalho, de que, desse aluno, do orientando que tá conosco, porque tantas vezes nós falávamos de mercado de trabalho, falava é de profissões, por exemplo partido... baseando-se nessa visão liberal, e aí culpando o orientando e aí assim algum juízo de valor, né, arraigado. (...) E hoje a gente, eu acho, tu olha pra ele e analisa esse contexto, né, o que tá acontecendo, com eles, com os professores e nós mesmos'."

- Aumento da auto-confiança e segurança na atuação profissional:

"PK: (...) Antigamente, nós não fazíamos nada em termos de orientação profissional sem o aval de diretora do CEFAPE. (...) PN: '(...) Eu acho que até ela passou a confiar no nosso trabalho de uma forma diferente. (...) Eu penso que ela, ela consegue hoje ver uma, uma

segurança maior, sabe. Então ela percebe que pode confiar, porque a gente mesmo está confiando na gente, porque é ruim você tentar confiar em alguém que não confia em si mesmo.”

- Desenvolvimento da intencionalidade nas ações da equipe:

“PN: ‘Eu gostei daquela coisa: ‘ah, qual é o objetivo disso? É isso! Então, vamos trabalhar com esse objetivo’. (...) Agora, a gente segue um caminho.”

- Desenvolvimento de co-responsabilidade no desenvolvimento de competências profissionais da equipe:

“PN: Ah, pra mim, assim, a ajuda de todas: a tua, das meninas, e tal. (...) Eu acho que foi assim imprescindível.’ PK: ‘Eu acho que esse foi o ponto mais forte. Dentro desse grupo especificamente. (...) A co-responsabilidade, de eu saber que eu tenho que dizer. (...) A união ficou tão intensa assim que se preocupa com o outro, se chateia com qualquer coisa que fale mal de uma ou de outra, não se aceita mais. (...) A gente é co-responsável! A gente nunca vai ficar só!”

O Quadro 8 apresenta a síntese do Protocolo de observação n.º 26, correspondente ao 26º (último) encontro com as psicólogas, que fez parte da 3ª etapa da pesquisa-intervenção e cujo procedimento realizado foi *Oficina de auto-avaliação do desenvolvimento de competências*. Promoveu-se um momento de reflexão auto-avaliativa, junto às psicólogas, acerca do desenvolvimento de um perfil profissional que contemplasse postura crítico-reflexiva e compromisso ético-político na atuação profissional, autonomia nas decisões e intervenções, intencionalidade na atuação profissional, tomada de consciência acerca de si mesmas, co-responsabilidade no desenvolvimento de competências coletivas. Tendo constatado seu desenvolvimento nesses aspectos, as psicólogas destacaram, ainda, maior confiança em sua identidade profissional como psicólogas escolares, expressa pela superação de medos e inseguranças na atuação profissional, o aprendizado do trabalho em equipe e a construção de conhecimentos teóricos relevantes para a mediação da escolha profissional de adolescentes.

Os Protocolos de observação revelaram que diversas transformações ocorreram nas psicólogas ao longo da intervenção realizada. É possível perceber-se, em um mesmo encontro (nº4, por exemplo), o desenvolvimento de certas posturas se processando, expresso na mudança entre as dificuldades iniciais (necessidade de desenvolver sensibilidade para o estranhamento diante de concepções naturalizantes do homem e para disseminar uma cultura de esperança nas transformações sociais) e a mobilização posterior de recursos no desenvolvimento de suas competências profissionais (habilidade para o questionamento crítico-reflexivo sobre suas próprias ações e disponibilidade para revisão de critérios, referências e pontos de vista, em função de novas argumentações, orientações e aprofundamento teórico-conceitual sobre a abordagem histórico-cultural). Outras vezes, modificações eram percebidas

comparando-se os encontros iniciais aos intermediários e finais, como apropriação de conhecimentos teóricos, crescente reflexão sobre ações profissionais a partir das novas orientações, superação de dificuldades na atuação durante a implementação do POP (especialmente na função de observação do trabalho grupal).

6.2.1.2 Sessão de reflexão-sobre-a-ação

Serão apresentados 3 dos 8 quadros-sínteses das Sessões de reflexão-sobre-a-ação, que permitem um olhar comparativo entre uma sessão inicial e outras que aconteceram após a metade dos encontros do POP. Selecionaram-se os quadros referentes às 2ª, 6ª e 7ª Sessões de reflexão-sobre-a-ação, que correspondem, respectivamente, aos quadros 9, 10 e 11, apresentados a seguir.

Quadro 9:

Síntese da 2ª Sessão de reflexão-sobre-a-ação

Data: 06/07/2006

Duração: 1h14min

Temas e indicadores do desenvolvimento de competências:

- Observação do trabalho grupal: Inabilidade para observar, sentidos subjetivos associados ao lugar social da observadora (imobilidade, impotência, exclusão, trabalho intuitivo, que depende de "inspiração" mais do que de intencionalidade):

PN: (...) *eu descobri que essa habilidade... é uma habilidade.* Tatiana: *Qual habilidade?* PN: *Observar... Eu acho que eu não sei observar, gente.* Tatiana: *Por quê?* PN: *Primeiro porque ficar aqui parada, aqui atrás sem poder interferir... Ah, menina, me dá uma agonia. Toda hora... Eu sou muito ansiosa, naturalmente eu já falo pra pôxa, aí... pronto, né. (...)* PK: *É que eu acho que assim, quando fala assim: 'ficar mais recuada', a gente acaba tomando uma postura extremada, né: 'ai, não posso'. (...)* *Eu fiquei pensando, depois que tu falou lá, e tal... 'Eu não tô gostando daqui não, sabe. Me tira daqui'. Parece quando se tá numa ganzola (...).* *Eu tava até falando pra Tatiana. Como, assim, pra ela nós estamos... nós somos sujeitos de formação, passa por todo esse momento. Agora, nós três enquanto grupo já estamos formadas há um tempo. E aí possibilita essa entrada e saída nas horas certas. (...)* *Então, assim, pra gente não vê nenhum problema. Entendeu? E assim... estipular uma coisa é difícil, né. Aí fica aquela conotação: 'esse é o meu lugar'. PN: Parado! PK: E quando isso não está estipulado acaba acontecendo de uma forma natural. Assim, inclusive no grupo de OP, assim... Se vai ser observadora ou não vai ser, depende até do dia da pessoa, coisa assim... PN: É... Muito assim: 'cara, hoje eu não tô legal, não. Tá, então fica mais pra cá, assim.' Ficar no lugar de observadora quando não está muito assim inspirada... então, 'tá, fica um pouquinho pra cá'... e pronto. PK: Então eu acho que é isso. A gente que já é formado enquanto grupo, né, e como pessoas trabalhando nessa mesma coisa, (...) já há um tempo. Por isso essas coisas acabam acontecendo naturalmente. E quando (...) é pedido formalmente passa essa conotação de 'meu Deus, tenho que ficar aqui'."*

- Observação do trabalho grupal: validade e coerência da estipulação prévia do papel do observador (reflexões e mudança de concepção):

PN: *Eu acho que é interessante. (...) é uma coisa que eu mesma tenho que aprender a ficar nesse espaço de observadora e tal e acho que é uma coisa que eu até tava pensando assim em me trabalhar no sentido de poder tá ouvindo mais, entendeu. Tá percebendo mais ao invés de falar, né... (...) Eu pelo menos acho válido de mais você ter um observador mesmo... Uma pessoa que de fora pode até ver esse movimento... da própria atuação (...)* *Porque aí eu tava pensando 'cara, se eu tivesse lá dentro, eu não teria percebido isso que eu percebi agora' (...)* PK: *É... assim... Tu perguntou se vale a pena. Eu acho que esse movimento de observador, de condutor... ele acontece de forma natural entre a gente. Mas colocar isso sistematicamente é muito bom, porque, assim, se está sistematizado você consegue até avaliar se essa observação foi boa, se não foi. Você consegue se colocar num papel... Tem um pouco de obrigação? Têm! Mas até, assim, pra exercitar aquilo que não... (...) quando ela foi falar, eu digo 'não ia passar isso por mim', entendeu?! Então, assim, tem que colocar uma hora determinada pra ter justamente esse exercício da gente fazer aquilo que a gente não consegue fazer. Como PN falou: calar, de escutar mais, observar mais... Isso também são habilidades que o psicólogo precisa desenvolver. E se não obrigam a gente numa determinada hora a fazer... A gente só faz o que a gente gosta! (...) Se não sistematizar, não vai. E acaba que*

não desenvolve. (...) Como tu falou... tava explicando o quê que são competências. Coisas que eu posso até ter, mas que são mobilizadas. E se a gente não faz isso, a gente não mobiliza essa força.”

- Observação do trabalho grupal: Dificuldades para desempenhar o papel de observadora quanto à percepção de pequenos sinais no contexto e nas relações interpessoais, que alarguem a compreensão das situações, ao discernimento dos momentos de “escuta e de “resposta” e à assertividade na comunicação com o grupo:

“PN: E depois que... assim, saber o quê que era relevante, o quê que era... importante, o quê que não era. (...) Mas aí a dificuldade: como é que encaixa isso, também? Aí, quando me chama: ‘agora, PN vai falar pro grupo!’ ‘Falar o quê? Meu Deus, agora vou ter que falar pro grupo, né! Eu tinha me esquecido disso. Caramba!’. Eu queria antes falar com vocês, antes de falar com o grupo.(...) É, eu fiquei muito assim ‘e agora, o que é que eu faço?’. É complicado falar, porque ao mesmo tempo que tu vê muita coisa, tu sabe que às vez o que tu vê, o que tu traz, as pessoas te colocam num lugar como se tu dissesses a verdade, né. E... aí eu ficava pensando assim ‘tá e se eu falar alguma coisa que de alguma forma inibe o movimento deles no grupo, que de alguma forma acaba mexendo de uma forma negativa...”

- Percepções da observadora sobre o encontro: Atuação das psicólogas favorecedora da expressão dos participantes.

- Coordenação do trabalho grupal: Reflexões sobre a ação pelas psicólogas e ressignificações a partir de interlocução com a observadora:

“PK: Ah, não sei... eu acho que... que hoje eu não tive muito... Como é que eu falo? É... o controle? Não, não sei, é, assim... saber exatamente, conseguir pegar exatamente em que pé que eles estão, né. (...)E assim, eu percebi o quanto eu... foi uma dificuldade minha de perceber. (...) E hoje eu não conseguia pegar, pinçar do alto, o que tava rolando. (...) Eu não estava me sentindo... é... utilizando as minhas habilidades. Entendeu? (...) Assim, no começo eles ficaram meio parados e aí eu acho que você tem que ter na sua cabeça, ter os objetivos e o programa, você quer cumprir esse programa e fica “agora é hora de... agora é hora de...” E aí eu senti que pra mim não tava se integrando, pra mim não tava tendo esse movimento. Tatiana: Tu sentiste necessidade de fazer algo até diferente do que tava planejado? PK: Isso! Tatiana: E por que não fez? PK: Não, porque eu não consegui imaginar. Minha cabeça hoje tava... só podia tá muito travada, entendeu, porque alguma coisa que integrasse um pouco mais, que movimentasse, mesmo que simbólico, desse movimento, a situação. Mas, eu não consegui pensar numa coisa que desse, desse conta disso. (...) PN: Deixa eu te perguntar uma coisa? (...) Uma coisa que eu sentiria, que eu não sei se tu sentiu mas... Quando na primeira dinâmica eles não entraram numa coisa que... pelo menos eu esperava que eles levantassem, cantassem, que eles pulassem, que eles fizessem qualquer coisa corporal, movimento e tal... E eu, até coloquei aqui, né, que eu senti eles um tanto inibidos, assim, no sentido de... não, não rolou o que eu pensava que ia rolar, entendeu. (...) Eu fiquei ‘meu Deus, como é que eu puxava?’ PK: É, agora PN... dá um significado a esse sentimento, porque de fato foi bem isso. Foi coisa de coito interrompido mesmo. No começo, (...) ‘tenho mais duas horas de relógio, e aí, quero ver como a gente vai fazer pra esse povo falar’ (...). Agora, assim, analisando no todo, eles realmente tiveram um movimento legal.(...) E, assim, eu acho que até, assim, essa dificuldade de perceber o grupo, passa muito por esse corte, dessa decepção digamos assim, entre aspas, do começo. Né... que aí, depois, é como se eu sempre tivesse esperando ‘será que eles vão a mais e sou eu que não tô sabendo conduzir? O que eu vou fazer pra melhorar?”

- Reflexão na ação e reflexão sobre a ação: Mobilização de conhecimentos teóricos pelas psicólogas para interpretação do movimento grupal:

“PN: Tem uma coisa que eu acho que eu fiquei o tempo todo pensando que era a história da zona de desenvolvimento proximal... principalmente quando... (...) Eu tinha a impressão assim que eles não têm consciência do que eles... PK: ...mesmos acham. PN: Isso! Tá entendendo? PK: Não sabem denominar! PN: Isso! Tá entendendo? Então, acho que fica muito difícil de conduzir porque a gente não pode impor, porque não nos cabe. A gente não pode dizer que tu não sabe o que eu quero que tu saiba; isso também não cabe. Tem que ser uma descoberta deles, uma reflexão deles, e nesse ponto eu acho que tu foi ótima. PK: (...) O movimento de hoje, eu acho que foi bom por isso. Talvez assim, é querer de mais, né, tipo assim: ‘agora chegou no ponto. Estamos no nível x’. Eles tiveram um movimento, assim, de despertar. Uns mais outros menos (...).”

- Coordenação do trabalho grupal: Dificuldades na condução da atividade do debate e reflexões suscitadas pela pesquisadora, à luz da teoria e dos objetivos do trabalho:

“PL: O que eu percebia era que tu tentava ir por um caminho e lá vinha um, que dava uma colocação que tinha a ver mas que ficava meio confusa e a gente também acabava se confundindo pra fazer alguma intervenção (...). Tatiana: É por isso que o debate é bom, né? PL: Tem muita coisa ruim, que a gente se atrapalha pra ir direcionando, mas... que é bom... (...) Tatiana: Mas não é assim que se aprende? Nesse confronto? (...) Traz outros significados diferentes daqueles que eu já trago, (...) eu vou me apropriando de outras concepções que eu não tinha antes, né? Vou trazendo significados que eu já tinha, vou integrando, isso vai entrando em contradição (...) Mas e aí, o quê que tá acontecendo em termos psicológicos, digamos assim, né, nesse momento? PK: Eles estão se desenvolvendo. Tatiana: O quê que a gente quer?”

- Reflexões sobre a ação e reflexões para a ação: Interloquções a partir das percepções da pesquisadora sobre a intervenção das psicólogas na coordenação e na observação do trabalho grupal. Questionamentos reflexivos, exemplos e sugestões para aprimorar a atuação.

O quadro 9 apresenta a síntese da 2ª Sessão de reflexão-sobre-a-ação. Muita ênfase foi dada à função de Observação do trabalho grupal, que se iniciou a partir do 2º encontro do POP. As psicólogas traziam aspectos relacionados a dificuldades no desempenho desta função, aos sentidos subjetivos que associavam ao lugar social do observador, a questionamentos quanto à validade deste papel. Muitas ressignificações quanto a estes e outros aspectos foram possibilitadas por interloquções durante a sessão.

Quadro 10:

Síntese da 6ª Sessão de reflexão-sobre-a-ação

Data: 20/07/2006

Duração: 48min

Temas e indicadores do desenvolvimento de competências:

- Percepções da observadora sobre o encontro: Movimento do grupo.
- Interloquções entre as psicólogas sobre o grupo e alguns participantes em particular.
- Coordenação do trabalho grupal: Dificuldades na aplicação de uma técnica, quanto ao discernimento dos momentos de “escuta” e de “resposta” e quanto à percepção de pequenos sinais nas relações interpessoais que alarguem o sentido e a compreensão das situações:

“PN: A questão da “técnica dos bombons”, que eu já tinha falado para as meninas, que eu não achei segurança para aplicar. Porque é muita coisa que dá pra você ver, ela é muito rica, ela te traz muito elemento, sabe, e eu não sabia se eu ia conseguir fazer uma ponte, puxar pra aqui, puxar pra lá e tal... PL: Inclusive, tipo... um falava. Aí tinha um monte de coisas que dava pra falar em cima do que ele tinha dito, mas eu ficava assim: ‘ah, vai que eu fale e isso já interfere no que o outro vai dizer... PN: Eu também fiquei um pouco com esse receio. PL: (...) Eu fiquei um pouco com receio. Aí eu preferi deixar cada um falar.”

- Interloquções sobre o que fora observado no grupo e em alguns participantes específicos, à luz da teoria e das observações dos encontros anteriores, alargando a compreensão processual do movimento do grupo e dos adolescentes.

- Reflexões sobre a ação: Interloquções a partir das percepções da pesquisadora sobre a intervenção das psicólogas na coordenação e na observação do trabalho grupal (grande salto qualitativo no desempenho das psicólogas, complementaridade de ações da equipe mediadora).

- Observação do trabalho grupal: Interloquções sobre o desenvolvimento de competências das psicólogas para atuação nesta função, a partir de feedback positivo da pesquisadora acerca do desempenho da observadora. Emergência de novos sentidos atrelados à observação do trabalho grupal. Reflexões sobre a processualidade do desenvolvimento de competências e do trabalho com o grupo e sobre o valor formativo da prática reflexiva:

“PK: Que bom, porque a observação, dessa vez, foi, assim, muito dolorosa pra mim, muito difícil de fazer... Então, eu estava com medo, entendeu?! Tanto que na hora que... quando as coisas aconteciam, eu: ‘nossa! Eu falaria isso’. E quando chega na hora de falar... Não sei se as meninas também... Eu fico tão tensa, que algumas coisas até passam batidas. (...) Não fica tão tranquilo quanto ao longo do processo, entendeu?! Por isso eu falei ‘que bom’. Acabo ficando com medo de não conseguir fazer, de não fazer direito... Tatiana: De um modo geral, eu acho que isso é um dos pontos que, assim, talvez esteja mais visível esse percurso mesmo de desenvolvimento de vocês, porque eu estou percebendo muito nitidamente como vocês estão trazendo essa observação com mais segurança, falando com mais propriedade... Enfim, acho que está bem legal. PK: É um momento muito diferente de pensar o que de fato tem que retornar pra eles. Entendeu? Por exemplo, eu tava até olhando aqui... ‘parece que eles fizeram uma escolha que foi contraditória’. Eu ia colocar isso pra eles por quê? De repente, eles não conseguissem perceber, ou não achassem, não concordassem comigo... Tatiana: Talvez num outro momento tu conseguisses trazer isso de uma forma positiva, que realmente favorecesse que eles se conscientizassem... PK: Talvez você não sabe como fazer, né... Tatiana: (...) Acho que uma coisa que é importante sempre é a gente ter clareza do quê que a gente quer, pra onde estamos caminhando, que objetivos temos... E como eu falei pra vocês, o fato da gente estar trabalhando num processo grupal, de oito encontros, muita coisa dá pra ser retomada. Então, eu acho que a gente tem que ficar assim, ‘ah... porque faltou isso, porque faltou aquilo... Ah, isso deveria ser

diferente...'. Eu acho que essa reflexão... primeiro, é essencial e a gente sempre vai fazer. (...) E é nesse percurso que a gente vai desenvolvendo as nossas competências mesmo. (...) PK: Eu vejo, assim, que... Não sei nem como dizer... Mas o valor maior da prática, em si, é o valor formativo, entendeu?! A gente está sempre se formando, no sentido de... Quando a gente chegou: 'não vamos dar conta disso'. E aí tem que fazer, não que tu coloque como obrigatoriamente, mas que, assim, a gente acaba sentindo que é uma tarefa. Tem que fazer. Então, quando a gente se coloca para: 'ah! Eu não fiz certo. Podia mexer nisso, nisso e nisso...'. A gente fica preocupado e tem uma outra possibilidade de ir de novo e aí tentar melhorar, onde já não foi... Tatiana: É uma coisa processual... PK: E assim é que você vai crescendo, entendeu?! Não é uma coisa que se repete... E... essa avaliação da nossa atuação... Que, assim, a gente traz muito a descrição de como foi o grupo... Mas a avaliação da nossa atuação, possibilita que a gente melhore. É uma coisa que... quando a gente está num processo grupal diferente da pesquisa, a gente fala muito do grupo, como o grupo está... Mas não fala da nossa própria atuação... no sentido de avaliar. Não de avaliar, pontuar negativamente, mas, assim... 'vou melhorar nisso daqui'. Eu concordo que tem um valor formativo mesmo."

O quadro 10 apresenta a síntese da 6ª Sessão de reflexão-sobre-a-ação, quando se pode perceber que as psicólogas, além de refletirem sobre sua própria atuação, desenvolveram habilidades para analisar, de forma fundamentada, o movimento grupal e aspectos relacionados à subjetividade social e individual dos participantes. Foi discutido o desenvolvimento de competências profissionais das psicólogas na função tanto de Coordenação como de Observação do trabalho grupal, constatando-se grande complementaridade das ações das psicólogas na atuação. Novos sentidos subjetivos, quanto à Observação do trabalho grupal, emergiram a partir das interlocuções no grupo de formação. As psicólogas destacaram, ainda, o valor formativo da práxis coletiva.

Quadro 11:

Síntese da 7ª Sessão de reflexão-sobre-a-ação

Data: 25/07/2006

Duração: 49min

Temas e indicadores do desenvolvimento de competências:

- Observação do trabalho grupal: Interlocuções sobre a atuação da observadora, em uma reflexão intersubjetiva sobre sua atuação. Assessoria da pesquisadora possibilitando apropriação e transformação de significados relacionados aos acontecimentos e interações no grupo. Reconhecimento pela equipe do desenvolvimento de competências da observadora e de sua relevância para o trabalho coletivo:

"PL: Pra mim, eu fiquei meio assim: 'ah... eu acho que hoje eu não vou conseguir pegar nada desse 'filme da vida'... [Técnica que fora utilizada no encontro]. Ai Tati sentou do meu lado, e começou... (...) Ai, assim, eu senti falta assim... que dava pra ter falado mais coisas, dava pra pegar muita coisa dali. Eu que... tive dificuldade mesmo. Acho que é uma habilidade que ainda não está desenvolvida. Tatiana: Qual habilidade? PL: De observação. Mas foi bom, acho que algumas coisas deu pra colocar pra eles... Mas eu acho que outras coisas davam pra completar mais. (...) Eu fiquei tentando lembrar do que Tatiana tinha me dito (...) Tatiana tinha falado de outro jeito. Ai quando eu fui articular com o meu jeito de falar, eu disse: 'ah, isso não vai dar certo...'. Ai saiu assim... Tatiana: Eu achei ótimo! PK: PL, (...) a vontade que me deu foi de levantar da cadeira... A vontade foi de correr lá e te dar um abraço. Eu fiquei assim... beirando a emoção. [Risos] Eu achei, assim... que eu e PN, a gente vem crescendo, certamente. Deu pra perceber. Mas eu achei que hoje foi a observação mais assertiva. A mais pontual e coerente do nosso processo. Talvez se a gente tivesse tido outras oportunidades disso, a gente também chegasse lá. (...) PN: É verdade. Eu acho que foi muito rico relacionar as coisas que aconteceram na técnica, a forma como eles colocaram ali e está dando uma outra possibilidade de visão sobre aquilo. Eu acho que foi super-dez. (...) PK: (...) ...de fato, quem faz a melhor observação no nosso grupo do CEFAPE é ela. Assim, de conseguir sintetizar as coisas que aconteceram, nem que seja de uma forma descritiva. Agora ela já está mais interpretativa. Então, não foi nem pela questão da coisa, mas assim, sabe quando tu: 'ah, acertei!'. Como isso é parte de uma equipe, foi assim: 'a gente chegou lá!'. Sabe... deu, assim, uma vontade de correr... Enfim... É uma parte do processo. É uma parte do nosso encontro que tem um papel. Então, assim... Foi um papel bem feito!"

- Desenvolvimento processual dos adolescentes: A mediação das psicólogas possibilitando que os objetivos do POP sejam alcançados.

- Intervenção realizada: O desenvolvimento de uma práxis. Solicitação de continuidade da formação. As psicólogas como multiplicadoras das ações formativas. As Sessões de reflexão-sobre-a-ação como contexto de desenvolvimento de competências. Transversalidade das competências. Reconhecimento das competências das psicólogas em outro contexto de trabalho. Desenvolvimento da disponibilidade para elaborar e inserir-se em um processo contínuo de aperfeiçoamento profissional.

PN: *Eu quero saber, assim, se... Tá, a gente fez uma prática... fez uma teoria, fez uma prática, nessa dialética, fazer mais uma teoria em cima de uma prática, tarará, tarará... Tatiana: Muito bom! PN: (...) Tu aí falando, falando, falando, eu me toquei... (...) O oitavo encontro, depois só tem a entrevista... e depois? Quê que eu faço com isso? Ai, eu penso que, de repente... porque é uma coisa tão rica, né, assim, pra gente, né?! De repente, a gente poderia dar uma continuidade, assim... Não sei se com aquela frequência... (...) PK: Eu estava, ainda agora, pensando assim: 'nossa, lá no CEFAPE a gente tá pensando em formar essas pessoas que estão entrando no grupo, e tal...'. Mas, assim... pra nós... pra mim esse processo de formação ainda tá... Agora que, na verdade, as coisas pegam, né... O que estava passando na minha cabeça, enquanto a gente estava conversando, é que eu acho que o processo formativo maior tem sido essa conversa. É onde as coisas se fecham, as coisas fazem sentido, é onde a gente muda de postura pro próximo encontro. Então... Eu sei que não tem tempo... Mas, por exemplo, a gente quer fazer um grupo no CEFAPE. E se a gente não poderia continuar com isso lá. No trabalho que a gente tá fazendo lá, de tu observar e depois do encontro, ter alguma coisa assim. Porque as pessoas ficam: 'ah, a gente faz sozinhas'. A gente até já comentou que a gente precisa fazer isso lá. Mas não é do mesmo jeito. Não é esse mesmo olhar, de formadora mesmo, entendeu?! Ai, não sei... Alguma coisa, assim... PN: As meninas que vão entrar, né, assim... A gente chamou pra ir lá conversar e elas perguntando: 'Quem é a Tatiana?'. Por que a gente sempre diz: 'A gente faz isso com a Tatiana...'. Elas pensavam que era alguma teórica, autora de algum livro, alguma coisa assim... PK: Ai, (...) a menina lá, na reunião: 'ah, gente, o problema é que eu vou viajar no final de semana...' e tal... Ai PL: 'Leva os textos pra viagem, ora!'. E o problema não foi PL falar isso. Foi a diretora do CEFAPE: 'Quem é esta PL?'. E eu: 'Eu já tinha te avisado que ela não é mais a mesma...' (...). Mas, assim, essa impregnação do estudo, que é uma coisa que eu acredito que a diretora do CEFAPE gostaria que um dia a equipe... Ela sempre reclamava... (...) E quando eu vi essa cara de assustada, eu: 'Oh, tá reconhecendo a gente...!'. Porque, de certa forma, é reconhecer que as coisas mudaram."*

O quadro 11 apresenta a síntese da 7ª Sessão de reflexão-sobre-a-ação, quando as interlocuções sobre a atuação da observadora revelaram o reconhecimento, pelo grupo de formação, do significativo desenvolvimento de suas competências profissionais, bem como a relevância da assessoria em serviço para este desenvolvimento. Nesta penúltima sessão, próxima ao término da intervenção realizada (22º encontro), as psicólogas manifestaram o desejo de continuidade do processo. Mostraram-se dispostas a se tornarem multiplicadoras das ações formativas desenvolvidas, junto a outros profissionais, destacando as sessões de reflexão-sobre-a-ação como contexto de desenvolvimento de competências. Destacaram o reconhecimento que estão tendo, quanto ao desenvolvimento de suas competências profissionais, em outro contexto de trabalho. Demonstraram ter desenvolvido grande disponibilidade para elaborar e inserir-se em um processo contínuo de aperfeiçoamento profissional.

Os resultados das Sessões de reflexão-sobre-a-ação demonstraram a relevância das interlocuções reflexivas no grupo de formação para as transformações nas concepções e posturas das psicólogas. Observou-se que, de uma sessão a outra, elas mostravam-se cada vez mais aptas a utilizarem os conhecimentos teóricos construídos

na formação para a compreensão dos fenômenos observados. Nesses momentos, nos quais elas compartilhavam e discutiam sobre as dificuldades e sucessos na prática com os adolescentes, evidenciou-se o desenvolvimento processual de suas competências profissionais, especialmente para desempenho da função de Observação do trabalho grupal.

6.2.1.3 Memorial

Cada Memorial (1, 2, 3 e 4) será apresentado separadamente, em ordem cronológica, a fim possibilitar um olhar longitudinal das elaborações das psicólogas em diferentes momentos da pesquisa. Os dados dos memoriais serão apresentados a partir de categorizações temáticas específicas a cada etapa, em oito tabelas: duas referentes ao Memorial 1, uma ao Memorial 2, uma ao Memorial 3 e quatro ao Memorial 4.

(Puxo o início da Tabela 1 para cá, deixando um pedaço em cada página, ou deixo esse espaço em branco mesmo? Ela cortada fica bem estranha...)

Tabela 1:

Categoria temática do Memorial 1: Atuação em Psicologia Escolar e demanda de formação continuada na área

Categories	PL	PN	PK
Escolha por Psicologia	<i>"A escolha por Psicologia foi por achar interessante as áreas de atuação do profissional, em especial, o trabalho do Psicólogo Clínico."</i>	<i>"Porque descobri, a partir do retorno de outras pessoas, que eu sabia me relacionar bem, sabia ouvir e pensei que seria uma profissão onde pudesse exercitar isso. Também porque pensei que poderia estar ajudando outras pessoas".</i>	<i>"Sempre fui reconhecida como aquela amiga que sabia ouvir, que sabia dar suporte emocional, que 'segurava a barra' nas horas difíceis e isso, talvez, foi criando um imaginário de que a profissão ideal seria a Psicologia."</i>
Aproximação com a área da Psicologia Escolar	<i>"Já havia feito estágio curricular em Escola e tive algum contato com crianças dentro da instituição Escolar pelo CEFAPE."</i>	<i>"Confesso que na época de estudante, quando fiz estágio escolar, criei muita resistência a esta área, depois acabei me apaixonando pela possibilidade de atuação. Em São Luis comecei a trabalhar com informática educacional e o ambiente de escola começou a me chamar atenção."</i>	<i>"Para esse trabalho, foi montada uma equipe que tinha, além do psicólogo organizacional e seu assistente (eu), uma psicóloga escolar e uma pedagoga. E foi através do contato com essas duas profissionais que atuavam na área escolar que surgiu o interesse, ou melhor, encantamento pela área da educação."</i>
Início da atuação em Psicologia Escolar	<i>"Comecei a atuar na área da educação tem pouco mais de um ano, a partir do seu [da pesquisadora] convite para trabalhar no Centro Anil. Aceitei a oportunidade por me identificar com a área."</i>	<i>"Na área de Psicologia mesmo, somente depois que eu fui no CEFAPE comecei a ter mais contato."</i>	<i>"Assim, passei a ter a firme convicção de que essa seria a área que escolheria na oportunidade do meu estágio curricular. E assim foi feito! E foi quando começou minha atuação na área escolar."</i>
Dificuldades na atuação em Psicologia Escolar	<i>"...a expectativa dos professores da Escola, algumas ainda não entendem que o trabalho não é rápido e ficam questionando por resultados."</i>	<i>"...a conversão entre teoria e prática não é assim tão simples e talvez o tempo que eu tenho dedicado seja insuficiente." "...não sei se a minha atuação está coerente, às vezes confundo com educacional."</i>	<i>"Ainda tenho inseguranças sobre minhas possibilidades de atuação."</i>
Necessidade de capacitação em Psicologia Escolar	<i>"Por estar trabalhando nesta área sinto a necessidade de estar me capacitando." "Sinto bastante angústia por saber que tenho que ler mais para fundamentar meu trabalho, mas que por falta de tempo acabo não fazendo." "Na maioria das vezes também não sei onde pesquisar a minha dúvida, por exemplo, em que livro encontrar."</i>	<i>"...quando chega na hora do aspecto da aprendizagem em si, fica faltando algo." "...me sinto insegura e angustiada por esta falta de conhecimento."</i>	<i>"...a universidade não capacita totalmente para essa atuação. O mestrado também não!"</i>

A Tabela 1 apresenta a categoria *Atuação em Psicologia Escolar e demanda de formação continuada na área*, do Memorial 1, e se refere aos temas relacionados a: “escolha por Psicologia”, “aproximação com a área da Psicologia Escolar”, “início da atuação em Psicologia Escolar”, “dificuldades na atuação em Psicologia Escolar” e “necessidade de capacitação em Psicologia Escolar”, antes da intervenção realizada. Diversos sentidos subjetivos associados à Psicologia, peculiares a cada psicóloga, levaram-nas a optarem por esta profissão. A aproximação com a área da Psicologia Escolar se deu em experiências de estágio para todas elas, sendo que o início de atuação na área é identificado com este período por uma psicóloga, enquanto as demais se referem aos trabalhos no CAFD e no CEFAPE como marcadores deste início. As três psicólogas referem-se a dificuldades na atuação nesta área e à necessidade de capacitação, demonstrando inseguranças, angústias e receios.

Tabela 2:

Categoria temática do Memorial 1: Identidade profissional x Psicologia Escolar

Categories	PL	PN	PK
Reconhecer-se como psicóloga escolar	<i>“Trabalho na área de Psicologia Escolar, mas acho que para me sentir com esse título [psicóloga escolar] deveria fazer algum curso de Pós-graduação ou me capacitar mais.”</i>	<i>“Não sei se posso me considerar psicóloga escolar, sinceramente.”</i>	<i>“Ainda não sei se sou uma psicóloga escolar porque minha prática na área é restrita aos estágios. Ainda não me vejo nesse lugar!”</i>
Querer ser psicóloga escolar	<i>“Quero ser psicóloga escolar por ser consciente da importância de um profissional de Psicologia dentro de uma instituição escolar.”</i>	<i>“Quero poder desenvolver um trabalho dentro da área de educação.”</i>	<i>“Mas uma coisa é certa: toda minha tendência é para área escolar!”</i>

A segunda categoria do Memorial 2, *Identidade profissional x Psicologia Escolar*, apresentada na Tabela 2, refere-se aos temas relacionados a “reconhecer-se como psicóloga escolar” e “querer ser psicóloga escolar”, no início da pesquisa realizada. As psicólogas expressaram dúvidas quanto a se poderiam se considerar como psicólogas escolares, apesar de trabalharem com Orientação Profissional em escolas e quererem ser psicólogas escolares.

Tabela 3:

Categoria temática do Memorial 2: Significações sobre a adolescência e a entrada no mundo adulto

Categories	PL	PN	PK
Significações sobre a própria adolescência	<i>“Minha adolescência foi tranquila, mas como tinha muita atividade, foi cansativa e vivida com disciplina. fácil escrever sobre este momento da adolescência por não ter passado por grandes conflitos.”</i>	<i>“Minha adolescência foi legal. Penso que vivi com muita intensidade, mas também com muita responsabilidade. Tive muitos amigos. Com 17 anos, entrei na faculdade e precisei ir morar em outra cidade. Foi um desafio, eu tive muito medo, não sabia se ia dar conta de estudar, mas ao mesmo tempo foi muito bom, porque comecei a me ver diante do mundo. Por várias vezes, eu me senti insegura...”</i>	<i>“Minha adolescência foi vivida intensamente e cheia de fases. Considero que o marco inicial dela foi à época em que fiquei menstruada e como era minha avó que ficava conosco durante o dia, ela colocou todo seu pensamento antigo de que eu não poderia mais agir como criança (...) Eu tinha apenas 9 anos. Então, digamos que fui empurrada para essa fase. Embora eu tivesse sido meio rebelde e fizesse coisas “erradas”, acho que ao mesmo tempo eu tinha muita responsabilidade nos meus atos...”</i>
Planos futuros na adolescência	<i>“Em relação ao futuro, neste período não fazia muitos planos. No 3º ano do Ensino Médio, comecei a ter vontade de fazer algum curso da área da saúde, até por influência dos meus pais, seria Medicina. Mas passei a me interessar por Psicologia...”</i>	<i>“Inicialmente, eu não lembro se tinha projetos. Só lembro que eu queria me formar e trabalhar...”</i>	<i>“Sempre planejei ser independente, ter minha própria casa (...), comprar o que quisesse, ter meu próprio estilo, por isso sempre desejei trabalhar.”</i>
Entrada na faculdade	<i>“Na faculdade fiz grandes amigas e foi um período de aquisição de novos conhecimentos e amadurecimento.”</i>	<i>“Pra mim foi tudo de bom, adquiri maturidade, conhecimento, novos relacionamentos, melhor auto-estima, boas e fortes amizades.”</i>	
Entrada no mundo do trabalho	<i>“...me fez sentir o peso da responsabilidade de ter que ir em busca sempre de saber mais, estudar mais e de oportunidades de emprego.”</i>	<i>“Como não sabia fazer muita coisa, propus fazer um estágio não-remunerado numa empresa de informática educacional.”</i>	<i>“A entrada no mundo do trabalho <u>tem sido</u> angustiante, cheia de altos e baixos, que tem me causado insegurança também.”</i>

O Memorial 2 gerou a categoria *Significações sobre a adolescência*, apresentada na Tabela 3, e referente aos temas relacionados a “significações sobre a própria adolescência”, “planos futuros na adolescência”, “entrada na faculdade” e “entrada no mundo do trabalho”. As psicólogas apresentaram sentidos subjetivos singularizados quanto às suas vivências na transição da adolescência à vida adulta. Enfatizaram, porém, recorrentemente, o surgimento da responsabilidade, sugerindo uma auto-exigência de implicação com sua própria formação e atuação profissional.

Tabela 4:

Categoria temática do Memorial 3: Significações sobre as próprias competências para atuação no POP

Categories	PL	PN	PK
Estar preparada para atuar no POP	<i>"Com os estudos adquiri base para contribuir com os adolescentes, mas ainda acho que não estou totalmente preparada."</i>	<i>"Sim, embora eu pense que estamos constantemente nos preparando."</i>	<i>"Estou me sentindo bem mais preparada para atuar com esse grupo de adolescentes mediando a escolha profissional."</i>
Conhecimentos teóricos para atuação no POP	<i>"Os conhecimentos que facilitam são os sobre Orientação Profissional e adolescência, mas ainda preciso estudar mais sobre Psicologia Escolar, Orientação Profissional e trabalho com grupos."</i>	<i>"...os conhecimentos teóricos que foram muito importantes durante este período em que estivemos nos preparando para este grupo especificamente..."</i>	<i>"...todo o conhecimento teórico adquirido ao longo da preparação deste grupo e também as questões relativas à educação que obtive no mestrado e alguns conhecimentos adquiridos na experiência de Orientação Profissional também podem me auxiliar na prática. Teoricamente, acho que deveria ter avançado no conhecimento sobre o mundo do trabalho e as informações profissionais."</i>
Conhecimentos técnicos para atuação no POP	<i>"...devo desenvolver mais a intervenção nas vivências."</i>	<i>"Em relação aos conhecimentos técnicos, acredito que só posso me dar conta durante uma prática, diante das situações. Entretanto, considerando que o planejamento faça parte deste conhecimento, acho que estou no caminho."</i>	<i>"Meus conhecimentos em dinâmicas de grupo foram deficitários na minha formação e não tive oportunidades formativas mais consistentes depois de formada. A condução do grupo, a facilidade de perceber o movimento do grupo não são habilidades técnicas que acredito que já tenha construído."</i>
Saberes práticos para atuação no POP	<i>"A condução de algumas dinâmicas é facilitada pela prática."</i>	<i>"A minha própria vivência enquanto adolescente, a experiência de trabalho com crianças, jovens e famílias menos favorecidas."</i>	<i>"Os saberes práticos desenvolvidos na experiência na escola RB certamente podem me ajudar na minha atuação. Nesse aspecto, acredito que também contam as experiências no trabalho com grupos (...) que passei ao longo de minha formação em Psicologia na oportunidade de estágios."</i>
Habilidades para atuação no POP	<i>"A facilidade de lidar com jovens facilita a minha atuação. É preciso desenvolver a fala em grupo."</i>	<i>"...como me comunico, interajo, o modo de buscar nas pessoas o que elas têm de melhor, imaginação, criatividade. Talvez precise desenvolver mais a habilidade de conseguir compreender a mensagem do interlocutor, ter paciência, calma."</i>	<i>"...ser espontânea, comunicativa e manter boas relações com adolescentes, procurando entendê-los em sua subjetividade e facilidade em lidar com recursos tecnológicos (...) preciso desenvolver a habilidade de saber escutar mais e também (...) falar menos..."</i>

A categoria apresentada na Tabela 4, *Significações sobre as próprias competências para atuar no POP*, gerada a partir do Memorial 3, realizado antes da implementação do projeto, refere-se aos temas relacionados a “estar preparada para atuar no POP”, “conhecimentos teóricos para atuação no POP”, “conhecimentos técnicos para atuação no POP”, “saberes práticos para atuação no POP” e “habilidades para atuação no POP. Sentindo-se mais seguras para a prática que se iniciaria no POP, devido à pesquisa-intervenção que estava sendo realizada, as psicólogas reconheceram, porém, a necessidade de formação contínua e que o desenvolvimento de competências não tem uma terminalidade. As psicólogas destacaram a importância dos conhecimentos teóricos construídos na intervenção e de seus saberes práticos e habilidades relacionadas ao lidar com grupos e jovens. Demonstraram necessidade de um maior aprofundamento do conhecimento técnico pertinente à Dinâmica de Grupo.

Tabela 5:

Categoria temática do Memorial 4: Atuação das psicólogas no POP

Categories	PL	PN	PK
Sucessos relacionados à atuação no POP	“O sucesso foi conseguir mudar algumas concepções dos adolescentes em relação ao mundo do trabalho, em relação à função social do trabalho, a importância dos estudos para a entrada no mercado de trabalho e proporcionar um maior conhecimento sobre as profissões e dos diferentes tipos de cursos existentes.”	“Fiquei muito feliz e satisfeita com a avaliação feita pelos próprios alunos, porque penso que é a evidência que o propósito do trabalho foi realizado. Penso que foi um sucesso a sintonia da equipe que estava desenvolvendo o trabalho, a facilidade de relacionamento com a equipe e com o grupo foi favorável.”	“Achei que cresci imensamente como profissional e acredito que isso se deve muito pela forma como o trabalho foi feito: através de um estudo sistemático, com uma intervenção nos estudos bem focada no trabalho que íamos fazer, com a troca de sensações e de um trabalho construído “de fato” em equipe.”
Frustrações relacionadas à atuação no POP	“Em relação às frustrações, o tempo foi curto e se tivéssemos mais encontros poderíamos ter trabalhado alguns assuntos de forma mais aprofundada...”	“Sentia-me frustrada quando não conseguia fazer as pontuações adequadas, principalmente.”	“Algumas vezes, no entanto, senti-me frustrada, especificamente quando não era muito feliz nas minhas colocações.”
Especificidade da Psicologia Escolar no POP	“Utiliza-se de conhecimentos da Psicologia, Educação, Adolescência e Trabalho para orientar os jovens a refletirem sobre projeto de vida; mercado de trabalho; significado da escolha; a desenvolverem seu autoconhecimento e adquirirem informações sobre as profissões, tudo isso na perspectiva do seu foco que é a educação.”	“Foi desenvolvido um trabalho de orientação profissional, com jovens que envolveu projeto de vida, reflexão acerca de uma conscientização sobre as escolhas e a escolha profissional mais especificamente, informações sobre as profissões, reflexão sobre as condições que envolvem as escolhas.”	“Nesse trabalho, atuamos no âmbito da psicologia escolar/educacional, num programa de orientação profissional que teve como objetivo além de contribuir para o processo de escolha de uma profissão, mas também de contribuir para que os jovens envolvidos refletissem sobre seu papel ativo na sociedade e em relação ao seu próprio projeto de vida.”

A categoria apresentada na Tabela 5, *Atuação das psicólogas no POP*, do Memorial 4, realizado após a implementação do projeto, refere-se aos temas relacionados a: “sucessos relacionados à atuação no POP”, “frustrações relacionadas à atuação no POP” e “especificidade da Psicologia Escolar no POP”. As psicólogas reconheceram como sucesso os diversos aprendizados que foram construídos pelos adolescentes participantes do POP, como fruto de um trabalho coletivo desenvolvido pela equipe de psicólogas, mediado pela pesquisa-intervenção realizada. Demonstraram sentirem-se frustradas quando percebiam suas intervenções como inadequadas. Consideraram que o trabalho de mediação da construção do projeto de vida pelos jovens, integrando conhecimentos da Psicologia, da Educação e de outras áreas, configurava-se como especificidade da Psicologia Escolar.

Tabela 6:

Categoria temática do Memorial 4: Identidade profissional x Psicologia Escolar

Categories	PL	PN	PK
Reconhecer-se como psicóloga escolar	<i>“Ainda tenho dificuldade em me definir como Psicóloga Escolar, acredito que minha atuação seja na área Escolar, mas ainda não sou Psicóloga Escolar.”</i>	<i>“Penso que sim, sou psicóloga escolar, atuo na área, mas preciso dedicar-me mais ao estudo teórico e da própria atuação.”</i>	<i>“Atualmente, tanto pelos estudos quanto pelas oportunidades de atuação sinto-me mais autorizada em chamar-me psicóloga escolar. Tenho grande identificação com a área (...). A atuação nessa área me dá prazer e realização profissional.”</i>
Querer ser psicóloga escolar	<i>“Gostaria de ser Psicóloga Escolar por ser uma área de atuação que permite o desenvolvimento da Psicologia em vários âmbitos como o da Orientação Profissional.”</i>	<i>“Gosto deste trabalho e quero continuar trabalhando porque me identifico com a educação, com um compromisso com as pessoas, a formação e a possibilidade de transformação, crescimento através do trabalho desenvolvido com educação.”</i>	<i>“Desde os últimos períodos da minha graduação em Psicologia, desejava ser uma psicóloga escolar. Desejo que não abandonei em nenhum momento até agora.”</i>

Do Memorial 4, surgiu ainda a categoria apresentada na Tabela 6, *Identidade profissional x Psicologia Escolar*, à semelhança do Memorial 1, com os temas relacionados a “reconhecer-se como psicóloga escolar” e “querer ser psicóloga escolar”, possibilitando a analogia entre as significações das psicólogas construídas antes e ao final da pesquisa-intervenção. Modificações quanto a identificar-se como psicóloga escolar foram percebidas no sentido de uma maior consolidação da identidade das psicólogas como profissionais com formação e atuação nesta área da Psicologia. Dificuldades relacionadas a esta identificação atrelaram-se ao reconhecimento da

necessidade de aprofundamento teórico-prático na área. As psicólogas reiteraram sua vontade de serem psicólogas escolares, apresentando justificativas que demonstraram uma ampliação em suas concepções sobre a Psicologia Escolar, inclusive no que diz respeito à percepção da Orientação Profissional como um dos campos de atuação nesta área.

Tabela 7:

Categoria temática do Memorial 4: Significações sobre as próprias competências para atuação no POP

Categories	PL	PN	PK
Conhecimentos teóricos construídos	<i>"Conhecimentos teóricos sobre Psicologia Escolar, sobre a abordagem Histórico-Cultural tendo como foco a adolescência, conhecimentos sobre Educação-Escola-Trabalho e sobre Orientação Profissional..."</i>	<i>"Facilitou conhecer sobre abordagem histórico-cultural, uma outra concepção de adolescência e sujeito, fundamentação teórico-conceitual sobre OP..."</i>	<i>"Todos os conhecimentos teóricos trabalhados ao longo de nossa formação continuada (...). Claro que associados a outros conhecimentos sobre desenvolvimento humano e sobre educação adquiridos ao longo de minha formação inicial."</i>
Conhecimentos teóricos que precisariam ser construídos	<i>"...mas todos precisam ser ainda bem mais aprofundados."</i>	<i>"Penso que preciso estudar mais sobre a relação educação-escola-trabalho e as profissões mesmo."</i>	<i>"...todos (...) precisam ser mais estudados como um processo de formação contínua (...), mas dou ênfase à fundamentação sobre as relações Educação-Escola-Trabalho."</i>
Conhecimentos técnicos construídos	<i>"...planejamento, execução e avaliação de intervenções; escuta psicológica e conhecimento de técnicas."</i>	<i>"...conhecimentos sobre planejamento, execução e avaliação das intervenções."</i>	
Conhecimentos técnicos que precisariam ser construídos	<i>"Precisam ser construídas mais habilidades para intervenções psicológicas grupais."</i>		<i>"...aprofundamento sobre as técnicas de intervenções com grupos, que ficou deficiente em minha formação..."</i>
Saberes práticos mobilizados	<i>"A minha prática foi facilitada pela organização e objetividade; avaliação de efeitos positivos e negativos de uma ação."</i>	<i>"Habilidade de mobilização de vivências anteriores para auxiliar a resolução de tarefas ou problemas. Crenças, valores, estilos que influenciam planos e formas de agir."</i>	<i>"...organização, a habilidade de mobilizar vivências e experiências anteriores para me auxiliar na resolução de problemas, as minhas crenças e valores que norteiam planos e forma de agir e principalmente a habilidade de avaliar os efeitos positivos e negativos de minhas ações..."</i>
Saberes práticos que precisariam ser construídos		<i>"...habilidade de organizar e objetivar."</i>	<i>"...assertividade quanto à articulação intencional de procedimentos e resultados."</i>
Habilidades desenvolvidas	<i>"Acredito que as habilidades que mais facilitaram a minha atuação foram as habilidades interpessoais e éticas."</i>	<i>"...disponibilidade, cooperação, postura receptiva, facilidade para comunicação; habilidades pessoais, éticas, estéticas..."</i>	<i>"Quanto às habilidades que facilitaram minha atuação, foram muitas!"</i>
Habilidades que precisariam ser desenvolvidas	<i>"É preciso desenvolver mais habilidades pessoais e alguns pontos dentro das demais habilidades."</i>	<i>"Sutileza para sinalizar inadequações e equívocos; habilidade para fazer registros escritos referentes à"</i>	<i>"...sagacidade em discernir momentos de escuta e momentos de respostas, sutileza para sinalizar"</i>

própria atuação, habilidade para organização e objetividade, habilidade de articulação intencional de procedimentos e resultados nas ações desenvolvidas. inadequações e equívocos nas atitudes dos participantes do grupo e habilidade de fazer registros sobre a minha atuação.”

O Memorial 4 gerou também a categoria apresentada na Tabela 7, *Significações sobre as próprias competências para atuar no POP*, como o Memorial 3. Nesta quarta e última etapa do Memorial, porém, tal categoria refere-se às significações das psicólogas posteriormente à implementação do projeto. Os temas gerados foram relacionados a: “conhecimentos teóricos construídos”, “conhecimentos teóricos que precisariam ser construídos”, “conhecimentos técnicos construídos”, “conhecimentos técnicos que precisariam ser construídos”, “saberes práticos mobilizados”, “saberes práticos que precisariam ser construídos”, “habilidades desenvolvidas” e “habilidades que precisariam ser desenvolvidas”. As psicólogas sinalizaram a importância de todos os conhecimentos teóricos construídos e o reconhecimento da necessidade de aprofundamento contínuo, especialmente quanto à temática da relação educação-escola-trabalho. Identificaram que os conhecimentos técnicos referentes ao planejamento, execução e avaliação de intervenções psicológicas grupais, foram relevantes para sua atuação, reiterando a necessidade de um maior preparo para utilização de técnicas grupais. Quanto aos saberes práticos, as psicólogas reconheceram as habilidades de organização e objetividade como relevantes, identificando-as ora como facilitadoras de sua atuação, ora como demandas de capacitação. Demonstraram que, ao longo do POP, mobilizaram experiências anteriores para o desenvolvimento de suas competências profissionais atuais, especialmente quanto à avaliação de efeitos positivos e negativos de suas ações. Desenvolveram diversas habilidades relevantes à sua atuação, de modo especial as interpessoais e éticas. Após o POP, demonstraram ter ampliado sua visão quanto às habilidades necessárias que ainda precisam ser desenvolvidas para o aprimoramento de sua atuação.

Tabela 8:

Categoria temática do Memorial 4: Resultados da intervenção realizada para as psicólogas

Categories	PL	PN	PK
Aprendizados significativos	“Aprendi a importância de continuar a adquirir conhecimentos, e dentro do que foi trabalhado nesta formação considero significativo todos os conhecimentos teóricos, sobre Psicologia Escolar, sobre a abordagem Histórico-Cultural, adolescência, trabalho em grupo etc.”	“Aprendi a denominar alguns conceitos, idéias e ideais também que eu tinha às vezes até como referência, mas de forma um pouco solta. Foi muito importante a aprendizagem teórica e relacioná-la a uma prática. Além do mais poder contar com a contribuição, o olhar das colegas que estavam vivenciando comigo a formação foi bastante enriquecedor...”	“Aprendi TANTAS coisas ao longo dessa formação que não saberia elencar as principais, mas de maneira geral poderia dizer que estou mais apta a refletir sobre minha prática, sai do ensaio-erro nas minhas intervenções em OP, consigo planejar e avaliar bem melhor minha atuação. Sempre fui crítica no meu trabalho, mas agora sei o que criticar e pensar em estratégias para melhorá-lo.”
Mudanças significativas	“A segurança que estou desenvolvendo em trabalhar Orientação Profissional com grupos de adolescentes e os conhecimentos teóricos que facilitam a minha atuação.”	“Consigo relacionar e reconhecer de forma mais tranqüila teoria e prática, além de perceber melhor as habilidades que possuo e as que preciso desenvolver. Além do mais, percebi que determinadas situações pra mim, precisam ser melhor trabalhadas e estou tentando me trabalhar neste sentido: ter mais tranqüilidade, menos ansiedade até pra não atropelar um trabalho, por exemplo. E também consigo reconhecer com mais facilidade que não existe uma perfeição em termos de habilidades ou competências.”	“O trabalho nesse grupo de psicólogas me fez mais confiante, paciente comigo mesma, aumentou minha auto-estima profissional, recobrou forças para continuar lutando por melhores posições no campo de trabalho, além de me deixar sempre bem mais animada com a presença ativa e colaborativa de todas as colegas. Não há preço que pague esse clima de companheirismo (difícil na nossa área) e profissionalismo criado.”

A última categoria do Memorial 4, apresentada na Tabela 8, *Resultados da intervenção realizada para as psicólogas*, refere-se aos frutos significativos da pesquisa-intervenção, sob a ótica dos sujeitos. Os temas gerados foram relacionados a: “aprendizados significativos” e “mudanças significativas”. As psicólogas ressaltaram os conteúdos teóricos, sua articulação à prática e o desenvolvimento de intencionalidade nas ações profissionais como aprendizagens significativas. Quanto às mudanças percebidas, elas pontuaram as transformações pessoais que emergiram como fruto do percurso formativo trilhado coletivamente por elas, ao longo da intervenção realizada, dando ênfase ao desenvolvimento de segurança perante a atuação, auto-conhecimento, auto-confiança, auto-estima, motivação, bem como à diminuição de ansiedade.

Os memoriais demonstram inúmeras peculiaridades nas vivências e percepções das psicólogas, expressas em sentidos subjetivos individuais acerca de sua história de vida, de suas experiências e dificuldades na atuação como psicólogas, de sua identidade profissional, de suas habilidades, saberes, conhecimentos, sucessos e fracassos no POP e dos resultados pessoais da intervenção realizada. Apesar dessa diversidade, foi comum sua disponibilidade em compartilhar suas trajetórias pessoais e profissionais, revelando as precariedades da formação inicial recebida para a prática em Psicologia Escolar; receios, angústias e inseguranças iniciais relacionadas a essa atuação; apropriação progressiva de conhecimentos teóricos e técnicos, desenvolvimento de habilidades, aquisição de segurança para a prática profissional; crescente perspicácia em identificar suas próprias competências e limitações; consolidação do compromisso com a educação; transformações na identidade profissional etc.

6.2.1.4 Instrumento de avaliação da intervenção

Foram geradas categorizações temáticas a partir dos dados do Instrumento de avaliação da intervenção, apresentadas a seguir nas tabelas 9, 10 e 11.

Tabela 9:

Categoria temática do Instrumento de avaliação da intervenção: O que teve de mais proveitoso na intervenção realizada

Categories	PL	PN	PK
Construção de conhecimentos teóricos	"O conhecimento teórico que foi adquirido durante o processo sobre a abordagem Histórico-Cultural, Psicologia Escolar, Orientação Profissional..."	"...o aprendizado como um todo, desde o conhecimento teórico..."	"..a oportunidade de aprofundar teoricamente o que estávamos desenvolvendo em nossa prática, discutindo e analisando diversos textos em grupo, o que favoreceu um entendimento maior dos aspectos teóricos."
Transposição à prática dos conhecimentos construídos	"...a oportunidade que tivemos de colocar em prática tudo o que foi estudado durante a formação..."	"...aplicação prática..."	
Realização em grupo	"...trocar experiências com as demais psicólogas."	"...a própria vivência com as demais colegas através da interação (...) a equipe se tornou mais unida e mais solidificada em relação a nossa proposta de trabalho."	"Avaliação conjunta dos aspectos práticos da Orientação Profissional..."

A categoria apresentada na Tabela 9, *O que teve de mais proveitoso na intervenção realizada*, refere-se ao que as psicólogas julgaram como os ganhos mais

significativos da intervenção realizada junto a elas. Foram identificados temas relacionados a: “construção de conhecimentos teóricos”, “transposição à prática dos conhecimentos construídos” e “realização em grupo”. As psicólogas demonstraram, mais uma vez, ao final da pesquisa-intervenção, que o aprofundamento teórico conceitual foi um dos mais importantes frutos da intervenção realizada, bem como a oportunidade de articulá-lo à prática e o fato da intervenção ter-se realizado em grupo.

Tabela 10:

Categoria temática do Instrumento de avaliação da intervenção: O que poderia ter sido melhor

Categories	PL	PN	PK
Duração	“...se tivéssemos tido mais tempo para desenvolver o trabalho de Orientação Profissional com os adolescentes (...), o que traria ganhos para a nossa formação e para os adolescentes.”	“...em relação ao próprio tempo de estudo e prática.”	“...se tivesse sido por mais tempo!”
Tempo de dedicação das psicólogas		“...se eu pudesse ter me dedicado mais ainda à leitura dos textos...”	“...poderia ter sido melhor se tivéssemos mais tempo para estudar.”

A categoria apresentada na Tabela 10, *O que poderia ter sido melhor*, refere-se a o que as psicólogas consideraram como desfavorável na intervenção realizada pela pesquisadora. Foram identificados temas relacionados a: “duração” e “tempo de dedicação das psicólogas”. Elas se mostraram insatisfeitas quanto ao pouco tempo de duração da intervenção e de disponibilidade pessoal para que elas mesmas se dedicassem mais a esta.

Tabela 11:

Categoria temática do Instrumento de avaliação da intervenção: Significações sobre a pesquisadora

Categories	PL	PN	PK
Relacionadas a saberes práticos, conhecimentos teóricos e técnicos	“O material cedido para estudo, as suas orientações e intervenções tanto no período de estudo quanto no período de prática nos ajudaram bastante para que conseguíssemos alcançar nossos objetivos.”	“Ajudou-me bastante, especialmente para me situar como psicóloga escolar/educacional, porque antes eu fazia muita confusão entre os termos e não me achava no direito (talvez esta seja verdade) de me dizer psicóloga escolar.”	“...me surpreendi de maneira positiva pela sua excelente habilidade de educadora (...), pela sua didática e paciência em nos clarear conhecimentos complexos e, especialmente, pelo seu domínio de conteúdo de todos os temas abordados em nossa formação.”
Relacionadas a habilidades pessoais, interpessoais e éticas	“...nos estimulou para que continuássemos com esse processo de formação...”	“...foi muito boa a forma como interagiu conosco, nos deixando a vontade para nos expressar e ao mesmo tempo nos orientando com muita responsabilidade. Penso que o carinho, a dedicação e, sobretudo a ética foram uma constante.”	“Ao longo de todo o processo, a formadora esteve preocupada com as questões subjetivas de cada uma nós, além do desenvolvimento de competências para mediação da escolha profissional, possibilitando espaços de escuta psicológica e favorecendo as relações interpessoais em nossa equipe. Essa “aproximação” foi muito importante para que se criasse um clima de confiança e cumplicidade entre nós (...), que certamente refletiu diretamente na motivação e desempenho no trabalho realizado.”

A categoria *Significações sobre a pesquisadora*, apresentada na Tabela 11, refere-se às significações construídas pelas psicólogas acerca da pesquisadora, no papel de formadora. Foram identificados temas referentes às significações das psicólogas: “relacionadas a saberes práticos, conhecimentos teóricos e técnicos” e “relacionadas a habilidades pessoais, interpessoais e éticas”. As psicólogas ressaltaram o papel da mediação da pesquisadora na transmissão de conteúdos teóricos, reconhecendo seus conhecimentos e saberes práticos mobilizados para esta intervenção, resultando na consecução dos objetivos intencionados, bem como na consolidação da identidade profissional delas. Pontuaram, ainda, habilidades pessoais, interpessoais e éticas da pesquisadora que favoreceram a mediação das inter-relações no grupo de formação, a criação de espaços de escuta psicológica, bem como a motivação tanto para o trabalho com o grupo de adolescentes como para se engajarem em um percurso de formação continuada.

Os resultados do Instrumento de avaliação da intervenção demonstraram bastante semelhança nas respostas das psicólogas no que diz respeito ao que elas consideraram como proveitoso e desfavorável na intervenção realizada. Ao se referirem à pesquisadora, porém, as psicólogas expressaram o sentido particular que teve para cada uma delas a interação com aquela.

6.2.2 Análise e discussão dos resultados da Pesquisa-intervenção

Os resultados construídos no decorrer da pesquisa-intervenção possibilitaram o delineamento de três grandes categorias analíticas que, apesar de não esgotarem a riqueza dos frutos obtidos, buscaram agregar os resultados mais significativos inferidos dos Protocolos de observação, dos registros das Sessões de reflexão-sobre-a-ação, dos Memoriais e do Instrumento de avaliação da intervenção. As categorias delineadas foram: “Psicologia Escolar: Formação para uma atuação competente”, “Psicologia Escolar: Desenvolvendo competências na ação” e “Psicólogo escolar: Identidade profissional em transformação”.

Antes, porém, de se abordar tais categorias, serão feitas algumas considerações sobre aspectos gerais analisados a partir dos protocolos de observação, uma vez que os registros das observações, do primeiro ao último encontro com as psicólogas, possibilitaram a realização de algumas inferências sobre o desenvolvimento processual de suas competências durante toda a pesquisa-intervenção.

Um olhar processual sobre os temas e indicadores dos protocolos de observação

Destacam-se, inicialmente, os temas recorrentemente registrados nestes protocolos. Os temas de estudo e das oficinas temáticas, bem como aqueles relacionados às ações como visitas ao CAFD, elaboração, implementação e avaliação do POP, todos previstos pelo planejamento da pesquisa-intervenção, compareceram em paralelo a temas que emergiram nas interações com as psicólogas, para além do planejado.

A *Psicologia em São Luís-MA* é um desses temas emergentes, que frequentemente esteve atrelado a queixas das psicólogas quanto às dificuldades enfrentadas no contexto ludovicense, no que diz respeito à remuneração insatisfatória, sobrecarga de trabalhos diversificados (em áreas distintas e sem estabilidade) para compensar a baixa remuneração, com pouco tempo para dedicação a projetos de formação continuada. As psicólogas queixavam-se, ainda, da dificuldade de

conseguirem um emprego estável, constatando que, no contexto local, costuma-se conquistar posições no mercado de trabalho mais por indicação de pessoas com certo poder de influência junto às instâncias empregadoras do que por competência profissional do candidato. Tais aspectos, conforme se pôde perceber, eram geradores de angústias e desânimos nas psicólogas, que não se sentiam reconhecidas enquanto profissionais.

Considerando as questões trazidas pelas psicólogas a partir de uma análise contextual, pode-se compreendê-las à luz do fato de a Psicologia ter uma história bastante recente em São Luís (M. A. P. Araújo, 2005), de forma que o reconhecimento da profissão, o valor social atribuído ao papel profissional do psicólogo e a abertura de espaços no mercado de trabalho são conquistas que ainda estão por vir. Outro aspecto que pode ser analisado remete à análise feita por Costa (2006), segundo a qual existe uma estrutura oligárquica e patrimonialista de poder no Maranhão. Entende-se que tal estrutura traz conseqüências tanto de ordem imediata (privilégios a quem tem “padrinhos políticos”, em detrimento da maioria) quanto conseqüências menos visíveis diretamente, como o fato de o Maranhão estar entre os estados mais pobres da federação, o que inevitavelmente se reflete na abertura limitada de campos de trabalho para o psicólogo.

Freqüentemente a emergência desta temática acabava provocando a constituição de momentos de *escuta psicológica* (C. M. M. Araujo, 2003; Araujo & Almeida, 2003) pela pesquisadora, quando esta identificava a necessidade de ocupar uma posição diferenciada em relação às psicólogas, mantendo com elas um envolvimento necessário à co-produção dos sentidos da singularidade dos fenômenos compartilhados, encontrando-as por meio de suas histórias e de seus afetos. Outros momentos que solicitaram que a pesquisadora assumisse a posição de escuta psicológica foram criados nas oficinas temáticas, de produção de memorial e de auto-avaliação do desenvolvimento de competências.

Atrelado a estas questões, surge outro tema nos protocolos de observação: a *necessidade de adaptações no cronograma da pesquisa-intervenção*. Foram necessárias tanto mudanças de dias e horários dos encontros para que se adequassem à disponibilidade das psicólogas, quanto a marcação de um número de encontros maior do que o previsto inicialmente, tendo em vista que as psicólogas dispunham de pouco tempo para leitura dos textos fornecidos para estudo fora das sessões de estudo coletivo, fazendo com que estas se delongassem para além do previsto. Adaptações também

foram feitas no sentido de se privilegiar, discutindo por um tempo mais prolongado, um tema que se tornou mais instigante às psicólogas e promotor de mudanças significativas nas suas concepções: a fundamentação teórica sobre a abordagem histórico-cultural, especialmente a concepção de adolescência fundada nesta perspectiva.

Esta flexibilidade na programação da intervenção realizada foi essencial ao atendimento das reais necessidades dos sujeitos. O empenho das psicólogas em adequarem seus outros compromissos profissionais de forma a poderem se dedicar às ações formativas desenvolvidas, que envolveram mais de 24 horas não-remuneradas de serviços prestados aos adolescentes do CAFD, demonstrou que elas fizeram um grande investimento simbólico em todo o trabalho realizado.

A formação é, conforme reconhece Barbier (1996: 22), um investimento consentido, cujo sentido “está intimamente ligado ao significado que [o formando] atribui globalmente à sua dinâmica de mudança”. Assim, consideramos que as predisposições dos actores/autores para a formação e o reconhecimento da sua importância no/para o trabalho concreto no qual se investem, constituem um envolvimento consubstanciador de dinâmicas identitárias. (Costa e Silva, 2005, p. 2074-2075)

Outro tema que emergiu nos encontros diz respeito às *dificuldades na atuação em Psicologia Escolar*. Frequentemente, durante as discussões suscitadas nestes encontros, as psicólogas compartilhavam as dificuldades encontradas em sua atuação profissional em outros contextos de trabalho, traziam suas dúvidas, solicitavam orientações. Geralmente as experiências compartilhadas referiam-se ao trabalho desenvolvido pela equipe de Orientação Profissional do Centro de Formação e Acompanhamento Psicológico Educacional – CEFAPE, composta pelas três psicólogas junto com outros profissionais, que oferecia serviços nesta área a escolas particulares de São Luís-MA.

Essas experiências profissionais em Psicologia Escolar com OP, simultâneas à formação realizada, mobilizaram as psicólogas a continuamente referirem-se à *importância da formação profissional*, outro tema emergente visualizado nos protocolos de observação. No primeiro encontro, as psicólogas trouxeram este conteúdo atrelando-o à expectativa de que a intervenção formativa com elas desenvolvida lhes permitisse aprimorar sua atuação neste outro contexto de trabalho. No quinto encontro, elas compartilharam que esta intervenção estava possibilitando um aprofundamento teórico essencial à sua prática, relatando situações deste outro contexto que denotavam

mudanças em sua postura. No sétimo encontro, as psicólogas falaram da importância da pesquisa-intervenção no desenvolvimento de uma crescente segurança em sua atuação profissional, o que já percebiam no outro contexto de trabalho.

Infere-se, do exposto, que os recursos para o desenvolvimento de competências que estavam sendo mobilizados e desenvolvidos no contexto da pesquisa-intervenção pelas psicólogas, puderam ser transpostos a outros contextos de sua atuação profissional. A questão da transferência das competências, discutida por Wittorski (1998), deve ser compreendida na perspectiva de transferência de recursos, os quais nunca são exclusivos de qualquer competência. O que pode ser transposto de um contexto de atuação profissional a outro, portanto, são posturas, habilidades, atitudes, esquemas cognitivos, conhecimentos, saberes etc., e não as competências propriamente, visto que emergem de forma contextualizada, na dependência da situação específica que as solicitam.

Esta transposição, porém, não deve ser entendida na forma de transferência de realidades ônticas, como se estes recursos fossem entidades abstratas, mas a partir da idéia de desenvolvimento mediado de funções psicológicas superiores (Vygotsky, 1998; 2004). Ou seja, as novas posturas, conhecimentos, habilidades, atitudes que se desenvolviam refletiam a apropriação e transformação de significados pelas psicólogas, por meio da intervenção realizada, que passavam a ser constituintes de sua subjetividade, comparecendo, portanto, nos outros espaços sociais dos quais participavam.

Partindo de uma perspectiva dialética, compreende-se, também, que o aprendizado no contexto da pesquisa-intervenção era mediado pelos sentidos subjetivos manifestados em outras esferas da vida das psicólogas, sendo mobilizados neste contexto. Esta forma de conceber a organização subjetiva das influências sociais compreende a atuação do sujeito em determinado espaço social como inseparável dos sentidos procedentes de outros espaços (González Rey, 2003).

Nesta perspectiva, toda função psicológica constitui-se subjetivamente dentro da história social do sujeito, o que corrobora a concepção segundo a qual a subjetividade não é algo que aparece apenas no nível individual. Pode-se falar aqui de subjetividade social (González Rey, 2003). Os diferentes contextos configuram redes de significações diversas, que são simultaneamente constituídas e constituintes das subjetividades de quem compartilha destes contextos, em um movimento dialético.

Mas, afinal, que recursos foram desenvolvidos ou mobilizados pelas psicólogas ao longo da pesquisa interventiva? Uma análise processual dos indicadores do desenvolvimento de competências, apontados pelos Protocolos de observação, indica que ao longo da intervenção realizada, recursos de diferentes naturezas estavam continuamente se construindo e sendo transformados pelas psicólogas. Utilizar-se-á como referencial de análise para essa discussão a categorização dos conhecimentos, saberes e habilidades, como base de competências a serem desenvolvidas para atuação em Psicologia Escolar com foco na mediação da escolha profissional de grupos de adolescentes, fundamentada na proposta de C. M. M. Araujo (2003) e apresentada no Capítulo 3.

Nos encontros anteriores à implementação do POP (protocolos 1 a 14), os registros apontam recorrentemente para a mobilização, construção ou aprofundamento (ou mesmo necessidade de aprofundamento) de conhecimentos teóricos relacionados à Psicologia Escolar, abordagem histórico-cultural, concepções de adolescência, noções de sujeito e subjetividade, Orientação Profissional e relação Educação-Trabalho. Intrelacionados ao desenvolvimento destes recursos, que foram os mais recorrentes, foram também mobilizadas e desenvolvidas habilidades éticas, interpessoais e pessoais.

No que diz respeito às habilidades éticas (C. M. M. Araujo, 2003), as psicólogas mostraram-se aptas a responsabilizarem-se por suas escolhas e a fazerem avaliações prospectivas dos desdobramentos de suas ações, além de bastante disponíveis para reverem critérios e referências, mediante novas argumentações. Provocadas especialmente pelo estudo e reflexões decorrentes da concepção de adolescência fundada na perspectiva histórico-cultural, mostraram-se cada vez mais sensíveis à consideração das singularidades de situações, grupos, sujeitos e contextos e ao estranhamento e mobilização diante de concepções individualistas e naturalizantes do homem. Mediada pelas reflexões intersubjetivas no grupo de formação, composto pelas três psicólogas e a pesquisadora, desenvolveu-se também a habilidade para o questionamento crítico-reflexivo constante sobre suas próprias ações e posturas.

As habilidades interpessoais também foram bastante mobilizadas e desenvolvidas pelas psicólogas, que se mantiveram, durante toda a pesquisa-intervenção, disponíveis à construção de espaços de interlocução no grupo de formação, favorecendo, assim, desenvolvimento profissional mútuo. Mostraram facilidade para articular ações de estudo e trabalhos coletivos, para disponibilizar saberes e conquistas

pessoais em prol de objetivos coletivos, para promover a circulação de informações e para estimular a participação coletiva na equipe profissional (C. M. M. Araujo, 2003).

Quanto às habilidades pessoais, as psicólogas estiveram disponíveis à revisão de conhecimentos, pontos de vista, crenças, posturas e ações mediante novas orientações ou atualizações e a engajarem-se na proposta formativa. Mostravam, porém, necessidade de desenvolverem recursos para o enfrentamento de desafios.

No que diz respeito aos conhecimentos técnicos, saberes práticos e habilidades estéticas, foram mobilizados e desenvolvidos de forma mais evidente durante os encontros de implementação do POP, quando as psicólogas tiveram oportunidade de desenvolver uma práxis coletiva, em que estes recursos, articulados aos anteriores, integraram-se em competências complexas para a atuação em Psicologia Escolar com foco na mediação da escolha profissional do grupo de adolescentes do CAFD. Muitos dos recursos que vinham sendo desenvolvidos nos encontros anteriores puderam ser consolidados na práxis, assim como puderam ser desenvolvidos outros na mediação das ações contextualizadas das psicólogas em serviço, o que pode ser constatado nos protocolos de números 15, 16 e de 18 a 23. A análise e discussão das competências desenvolvidas nesta práxis serão mais bem aprofundadas e discutidas posteriormente.

A seguir, apresentam-se as reflexões provenientes das categorias analíticas.

Psicologia Escolar: Formação para uma atuação competente

Os resultados do Memorial 1, realizado antes de se dar início à pesquisa-intervenção, apontam para a insuficiência da formação inicial e dos recursos pessoais das psicólogas para enfrentarem os desafios apresentados pela prática, indicando a necessidade de capacitação continuada em Psicologia Escolar. As três psicólogas fizeram estágio curricular em Psicologia Escolar, o que deveria ter-se constituído enquanto um contexto de desenvolvimento de competências, no âmbito da formação inicial. Porém, seu percurso acadêmico, ao que se pôde perceber, não foi suficiente para desenvolver as competências necessárias à sua prática profissional, nem sequer para esclarecê-las acerca dos fundamentos teórico-conceituais da área.

Tal situação lhes causava inseguranças quanto às suas possibilidades de atuação e angústias quanto à falta de conhecimento e inabilidade para reconhecer implicações práticas dos conhecimentos teóricos. No primeiro encontro com as psicólogas (Protocolo de observação 1), elas não apresentaram segurança sequer para

afirmarem que o trabalho que desenvolviam de Orientação Profissional poderia ser definido como atuação em Psicologia Escolar.

A problemática da indefinição do papel profissional do psicólogo escolar tem sido constantemente associada a deficiências da formação inicial, dentre outros fatores. Almeida (2001), discutindo os resultados de pesquisas recentes em Psicologia Escolar, demonstra que “os estágios são realizados nas mais diferentes abordagens teórico-metodológicas e visando a objetivos muitas vezes descontextualizados da realidade sociocultural”. Consta que

Há unanimidade, entre os diversos pesquisadores da área, em considerar a necessidade de uma maior articulação entre as teorias psicológicas e as práticas profissionais, tanto no âmbito da formação acadêmica quanto no do exercício da profissão. Da mesma forma, apontam contradições entre as escolhas teóricas dos psicólogos escolares e suas modalidades de intervenção. (Almeida, 2001, p. 44)

Logo nas primeiras sessões de estudo com as psicólogas constatou-se a necessidade de aprofundamento teórico em relação a todos os temas planejados anteriormente. Ao serem questionadas quanto a suas prioridades, PK referiu-se a temas relacionados a Orientação Profissional e ao mundo do trabalho, enquanto PL e PN referiram-se à necessidade de aprofundar-se no estudo de aspectos técnicos e práticos da mediação da escolha profissional (Protocolo de observação 2). Todos os temas relacionavam-se de forma bastante direta à sua prática com OP. O que se pôde perceber, porém, foi que na medida em que se estudavam os fundamentos teórico-conceituais da Psicologia Escolar e a abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano, as psicólogas pareciam começar a encontrar respostas ao tão buscado fundamento à sua prática. PN, por exemplo, já no Memorial 1 havia se referido à sua dificuldade em compreender a diferença entre Psicologia Escolar e Psicologia Educacional. E no terceiro encontro, demonstrou estar ampliando sua compreensão, conforme foi registrado pela pesquisadora no Protocolo de observação 3: “...comentou que agora ficava mais claro para ela porque eu dizia que o psicólogo escolar é também educacional”.

Apropriando-se gradativamente de uma escolha teórica que já fazia parte de seu discurso, mas que não era verdadeiramente compreendida por elas, as psicólogas mostravam-se cada vez mais ávidas por aprofundamento teórico quanto à abordagem histórico-cultural. Elas ficaram especialmente instigadas quanto à discussão da

concepção de adolescência fundada nesta abordagem, que se opõe à concepção liberal (Becker, 1995; Bock, 2004; Bock & Liebesny, 2003; Ozella, 2002; Ozella, 2003). *“Falou que esse era um tema importante para ela aprofundar, pois na graduação, só aprendeu essa visão liberal de adolescência”* (Protocolo de observação 5).

A reação das psicólogas diante deste novo conteúdo, assemelhava-se à dos psicólogos entrevistados em pesquisa relatada por Ozella (2003):

Ao ser perguntado sobre sua concepção de adolescência era comum o psicólogo mostrar-se surpreso com isso. Ele dizia mais ou menos o seguinte: ‘Como minha concepção sobre adolescência? Nunca havia pensado nisso’. (...) Não teria o profissional uma concepção sobre seu objeto de estudo e trabalho? Parece-nos que a explicação é que ele tem *sim* uma concepção de adolescência, mas não se dá conta de qual é. Explicando melhor: a concepção de que *‘adolescência é...’* dos manuais e das ‘teorias’ psicológicas é tão naturalizada que não é necessário nenhuma reflexão sobre ela. Adolescência é *isso* e pronto!!! (p. 37)

O autor comenta que em sua formação inicial o psicólogo costuma receber, por parte dos professores, visões construídas e cristalizadas, não lhes sendo dada oportunidade de desenvolver um pensamento crítico e reflexivo. Afirma, entretanto, que apenas a ausência desta temática no currículo não justifica a “alienação” presente nas concepções e práticas dos profissionais. “É uma questão mais de posicionamento cidadão do que de formação técnica específica. A falta de uma consciência reflexiva vai além de uma formação profissional.” (Ozella, 2003, p. 38).

Os resultados da presente pesquisa interventiva, porém, não corroboram esta posição. O que se pôde perceber, dentre outros aspectos, foi que as psicólogas desenvolveram, por meio da intervenção realizada, habilidades relacionadas à reflexão crítica da realidade social e de suas próprias ações e posturas, expressando um compromisso ético para com os sujeitos com os quais trabalhavam não observado inicialmente, o que pôde ser constatado no decorrer da pesquisa-intervenção.

No quarto encontro, percebe-se de forma mais evidente a tomada de consciência das psicólogas acerca de suas próprias concepções, que não lhes eram óbvias, já que não eram alvo de reflexão. No início daquele encontro, provocadas pela leitura de Becker (1995), levantaram questionamentos do âmbito da ética: *“O questionamento de PK era se valeria mesmo à pena ser diferente, como o autor parece sugerir. (...) Questiona-se [PK] quanto à atuação com adolescentes – De quê adiantaria*

dar voz a esses sujeitos, ‘desnaturalizando’ a concepção de adolescente, se a realidade não pode mesmo ser mudada?”.

Através do estudo e das interlocuções provocadas pela oficina temática sobre adolescência, houve mudanças na postura das psicólogas: *“Ah, meu Deus! Preciso rever meus conceitos!... Sou cheia de paradigmas... me vi querendo ser histórico-cultural, mas com pensamento ainda muito liberal.” “Acho que tô virando histórico-cultural!”* (Protocolo de observação 4).

No vigésimo encontro com as psicólogas, durante a Sessão de reflexão-sobre-a-ação, PK, preocupada em como contribuir efetivamente para que os adolescentes desenvolvessem consciência crítica, relembra a dificuldade que elas mesmas tiveram para conseguir assumir uma postura mais crítica em sua forma de pensar, remetendo-se, como exemplo, à transformação em sua concepção sobre adolescência ao longo da intervenção realizada: *“...não é fácil se pensar criticamente. A gente mesmo... quando veio começar os estudos contigo: ‘ham?! Adolescência? Era isso mesmo.’ É um processo difícil”* (5ª Sessão de reflexão-sobre-a-ação).

Nos protocolos de observação referentes aos encontros do POP, percebe-se que as psicólogas, durante a atuação, por diversas vezes mobilizaram habilidades éticas, integrando-as a conhecimentos, saberes e outras habilidades para desenvolverem o trabalho com o grupo de adolescentes. Especialmente nas Sessões de reflexão-sobre-a-ação e nos encontros posteriores ao POP, pôde-se constatar saltos qualitativos no que diz respeito à sua disponibilidade para refletir retroativamente sobre suas ações, tendo em vista objetivos previamente traçados e ancorados em uma perspectiva crítica de sujeito e realidade.

Ao refletirem sobre os conhecimentos teóricos trabalhados na formação e a transformação em suas concepções, já no vigésimo quinto encontro, percebe-se que este esforço reflexivo não se faz desvinculado de uma reflexão ética mais ampla sobre posturas profissionais, especialmente quando as psicólogas se referiram a: o significado da “mediação da escolha profissional”, “como deve ser um trabalho de mediação da escolha profissional de um grupo de adolescentes” e a própria concepção de “adolescência” (Protocolo de observação 25).

No último encontro, quando foi realizada a oficina de auto-avaliação do desenvolvimento de competências, as três psicólogas falaram, dentre outras coisas, do enriquecimento teórico proporcionado pela pesquisa-intervenção realizada, atrelando isso ao desenvolvimento de sua identidade profissional como psicólogas escolares e à

maior segurança na atuação (superação de medos). Enfatizaram o desenvolvimento da consciência crítica, exemplificando como isso repercutia em sua atuação profissional remetendo-se ao fato de que antigamente avaliavam sujeitos e situações a partir de uma perspectiva liberal, culpando os adolescentes. *“E hoje a gente, eu acho, tu olha pra ele e analisa esse contexto, né, o que tá acontecendo, com eles, com os professores e nós mesmos”* (Protocolo de observação 26).

A intervenção realizada, ao mediar a construção e aprofundamento de conhecimentos teóricos por meio das interlocuções críticas nas oficinas temáticas e nos estudos coletivos, proporcionou que as psicólogas mobilizassem habilidades éticas, pessoais e interpessoais. A mediação da fundamentação teórica, então, não apenas contribuiu à aquisição de conhecimentos, mas consistiu no que González Rey (2003) chama de “mediação integral de um sujeito que pensa e que se coloca ativamente diante da experiência, a partir da organização do sistema complexo de sentidos que caracterizam sua organização psíquica individual” (p. 191).

Ainda relacionado ao enriquecimento teórico promovido pela intervenção, as psicólogas enfatizaram o crescimento de sua autoconfiança, o que se refletia, inclusive, em outros contextos de atuação profissional, conforme já observado. Outro ponto significativo, destacado por elas, diz respeito ao desenvolvimento da intencionalidade em suas ações.

A ênfase que se deu ao planejamento e avaliação das ações, com reflexão sobre os objetivos, em articulação a procedimentos e resultados esperados à luz do referencial teórico adotado, foi essencial ao desenvolvimento de uma postura reflexiva das psicólogas. Isso foi intencionalmente trabalhado desde as sessões de elaboração aos encontros posteriores à implementação do POP e, de modo especial, durante a própria práxis, nas Sessões de reflexão-para-a-ação e Sessões de reflexão-sobre-a-ação. *“Os momentos depois da prática, que a gente sentava, conversava, analisava (...) Então, e assim, e era nesses momentos... tanto que dois, três encontros seguintes aquelas coisas eram muitas vezes superadas, então por isso eu acho que esses momentos foram bons. E a outra coisa era assim, a gente criou uma habilidade que não tinha antes: ‘Tá, vou agora pro encontro’, quer dizer, como é que eu faço, e assim de combinar, combinar assim mesmo, quais são as intervenções que eu devo fazer aqui, que traz esses objetivos, que a gente dizia como faz a técnica, é assim, assim, mas aí eu nem pensava em ‘o que eu devo falar’. Esse o que, que devo falar por trás é assim ‘qual é meu objetivo’. (...), enfim acho que a gente aprendeu a fazer. (...) Isso de ‘atingiu o*

objetivo?’. A gente conseguiu avaliar se atingiu ou não. É também uma outra habilidade, entendeu?’ (Protocolo de observação 26).

C. M. M. Araujo (2003) defende que “a questão da intencionalidade na ação deve ser perseguida cotidianamente pelo psicólogo escolar, tanto na fundamentação teórica quanto nas decisões operacionais” (p. 93). A autora demonstra, e a presente pesquisa corrobora, que uma capacitação por competência pode constituir-se em ferramenta útil ao exercício da intencionalidade e, conseqüentemente, ao aprimoramento do processo identitário de psicólogas atuantes nesta área.

Seria ingênuo, porém, como alerta C. M. M. Araujo (2003), atribuir apenas aos recursos de uma formação profissional a preparação do sujeito para os processos de conscientização envolvidos na ação intencional. A consciência, que para Vygotsky (2004) é o problema central da Psicologia, é concebida pelo autor como o contrato social que o sujeito faz consigo mesmo. A consciência, portanto, na perspectiva histórico-cultural, é mediada socialmente.

Essa idéia vygotskyana reflete o que, para Fávero (2005), é o marco teórico-conceitual central da abordagem deste autor, que é noção de mediação semiótica: é por meio da utilização de signos, apropriados nas relações sociais, que o sujeito organiza e controla seu funcionamento psicológico. O desenvolvimento das funções psicológicas especificamente humanas, que envolvem a atividade consciente, intencional, manifestam-se, portanto, inicialmente no nível interpessoal, para posteriormente se manifestarem no nível intrapsicológico. A língua assume um papel primordial nesse processo, sendo interiorizada nas relações sociais e tornando-se o principal sistema de signos que sustenta o pensamento humano.

Com base nessa teorização, Wertsch (1985) afirma que a linguagem possui tanto potencial para ser usada na reflexão abstrata, descontextualizada, como uma vertente enraizada na contextualização. A emergência e subseqüente desenvolvimento do raciocínio reflexivo, abstrato, que se processa no nível intrapsicológico, baseia-se na operação com os significados das palavras.

A reflexão de Fávero (2005) acerca desse tipo de mediação semiótica levou-a a postular que os conceitos científicos (significados descontextualizados) abordados pelo ensino formal estão inseridos em uma linguagem particular que contém um sistema ordenado próprio de signos; portanto, é com a mediação desse sistema de signos que o educador deve-se preocupar, através de uma proposta que a autora chamou de *mediação tutorada do conhecimento*. A partir desta orientação, o educador planeja

intencionalmente situações que promovam a entrada dos alunos nos sistemas particulares de significados da área de conhecimento estudada, promovendo, simultaneamente, a construção de significados, tornando-se, ele mesmo, em interação com os educando, um mediador.

Essa é uma proposta que, como afirma Fávero (2005), é importante para o contexto interacional das intervenções que visam à reconstrução do mundo mental dos sujeitos, não se restringindo às situações de sala de aula. Um dos exemplos citados pela autora se refere às intervenções no trabalho do professor para a reconstrução de sua prática de ensino.

Apoiando-se, portanto, na autora, acredita-se que a intervenção realizada constituiu-se em uma forma de *mediação tutorada do conhecimento psicológico*, com foco específico na atuação da Psicologia Escolar em orientação profissional com grupos de adolescentes, sob o enfoque histórico-cultural. Reconhecendo-se que essa noção é compatível com a concepção de um sujeito humano ativo, construtor de seu próprio conhecimento, retoma-se, agora, a ressalva de C. M. M. Araujo (2003), segundo a qual os processos de conscientização das psicólogas não podem ser atribuídos apenas aos recursos da formação profissional.

A idéia de mediação parte da premissa de que a pesquisadora, utilizando-se de meios diversos, tornou-se uma forma de consciência vicarial às psicólogas, até que elas pudessem se apropriar de processos reflexivos que surgiram na intersubjetividade do grupo de formação, tornados processos intrapsicológicos gradualmente. Isso foi possível porque as psicólogas implicaram-se ativamente no processo formativo, mobilizando diversas habilidades pessoais e interpessoais, dispondo-se a reverem conhecimentos e crenças, incentivando-se mutuamente à participação na equipe profissional e à permanecerem em processo de formação contínua.

Próximo ao término da pesquisa-intervenção, elas manifestaram o interesse em não interromper a assessoria que lhes vinha sendo prestada, além de falarem de sua intenção em se tornarem multiplicadoras deste processo formativo, contribuindo ao desenvolvimento de competências de outras psicólogas que estavam passando a integrar a equipe de trabalho da qual faziam parte em outro contexto de atuação profissional. Reconhecendo o valor formativo das Sessões de reflexão-sobre-a-ação, revelaram pretensão de utilizar essa mesma metodologia neste outro contexto.

No oitavo (último) encontro do POP, foi notável o grande crescimento das psicólogas, em termos de apropriação do conteúdo trabalhado na intervenção e a

integração destes conteúdos a saberes práticos e habilidades pessoais, interpessoais e éticas, em prol de objetivos coletivos, levando-as a uma atuação competente. Isso está evidenciado tanto no protocolo de observação 23, quanto na 8ª Sessão de reflexão-sobre-a-ação. A pesquisa-intervenção contribuiu para que as psicólogas constituíssem, então, um perfil profissional competente, cujo referencial conceitual adquiriu seu sentido na possibilidade de fundamentação de uma atuação profissional favorecedora da consolidação de seus processos identitários.

Os desafios que se apresentam para o psicólogo, no futuro, e diante dos impasses atuais da educação relacionam-se, de modo significativo, à sua formação pessoal e profissional e implicam a configuração de uma identidade própria e singular, que seja capaz de reunir qualidades, habilidades e competências de atuação, na instituição social escolar. Tal perfil, para se constituir, exige que o psicólogo assuma suas escolhas teóricas e lhes atribua sentido e significação por meio de uma atuação profissional que espelhe e reflita seu campo de conhecimento conceitual, permitindo-lhe, assim, não somente pôr ‘à prova’ a teoria como também ‘re-significá-la’ a partir da observação, da experiência e dos dados coletados no exercício de suas atividades. (Almeida, 2001, p. 45-46)

Integração entre teoria e prática, mediada por processos reflexivos coletivos, atravessados pelas subjetividades das psicólogas e da pesquisadora: Esse foi o caminho de desenvolvimento de competências evidenciado nesta pesquisa-intervenção. Se, por um lado, “a posse do saber teórico, embora necessária, não é suficiente para produzir transformações na realidade” (Kuenzer, 2002, §63), é preciso considerar, por outro lado, que “a prática não fala por si mesma; os fatos práticos, ou fenômenos, têm que ser identificados, contados, analisados, interpretados, já que a realidade não se deixa revelar através da observação imediata” (§58).

Na avaliação final que as psicólogas fizeram, através do Instrumento de avaliação da intervenção, elas ressaltaram o aprofundamento teórico proporcionado e a possibilidade de articulação do mesmo a uma prática como um dos aspectos mais proveitosos no trabalho realizado. Os resultados desta pesquisa-intervenção apontam que o lugar de desenvolver competências é a prática social e produtiva (Kuenzer, 2002). Corroboram o que C. M. M. Araujo (2003), apoiando-se em Leontiev, Wittorski e Le Boterf, defende:

O *locus* privilegiado para o desenvolvimento de competências seriam as situações de trabalho coletivo, a partir de contextos cujos objetivos provocassem o comparecimento de ações e operações intencionais, originando atividades condizentes e favoráveis à construção de uma identidade profissional adequada às exigências das situações concretas, tanto individuais quanto coletivas, no contexto de trabalho. (C. M. M. Araujo, 2003, p. 141)

Psicologia Escolar: Desenvolvendo competências na ação

Os Protocolos de observação 15, 16 e de 18 a 23, referentes à implementação do POP, demonstraram de forma mais evidente o caráter contextual, processual e coletivo do desenvolvimento de competências das psicólogas. Estes encontros, organizados em três momentos distintos, oportunizaram a configuração de uma práxis, entendida como “processo resultante do contínuo movimento entre teoria e prática, entre pensamento e ação (...), que produz conhecimento e, por isto, revoluciona o que está dado, transformando a realidade” (Kuenzer, 2004, §60).

Partindo-se da análise feita por Wittorski (1998) acerca das diferentes vias de desenvolvimento de competências, que produzem tipos de saberes diversos, pode-se comparar cada um desses momentos dos encontros com uma das vias que articulam ação e reflexão, das quais o autor fala. Compreende-se, assim, que as Sessões de reflexão-para-a-ação, que precediam os encontros com o grupo de adolescentes, constituíram-se em momentos de definição antecipada de novas práticas, produzindo *saberes para a ação*. Os momentos de atuação das psicólogas com o grupo, intercalados por sessões reflexivas, permitiu o desenvolvimento de *saberes na ação*. A assessoria da pesquisadora durante a atuação teve um papel importante na produção desses saberes. As Sessões de reflexão-sobre-a-ação, que aconteciam logo após o encontro com os adolescentes, permitiu a análise de situações concretas de trabalho, procurando formalizar as competências implícitas produzidas na ação, transformando-as em *saberes sobre a ação*.

Percebe-se, porém, que a riqueza das Sessões de reflexão-sobre-a-ação não se encerrou nesta formalização de competências implícitas. Eram momentos também em que surgiam novas disposições para agir. Ou quando as psicólogas compartilhavam as reflexões que haviam feito durante a atuação (na ação), presentificando-as e ressignificando-as. As transcrições destas sessões, desta forma, revelam simultaneamente a produção de saberes *para, na e sobre* a ação das psicólogas.

Mais do que isso, as Sessões de reflexão-sobre-a-ação tornaram-se espaços de escuta psicológica mútua, um espaço de interlocução em que as psicólogas compartilhavam seus sucessos, descobertas, dúvidas, receios, limitações e conquistas. Tornaram-se momentos em que elas puderam significar e ressignificar intersubjetivamente seu lugar simbólico enquanto psicólogas escolares.

Adquiriram um sentido de impulsionadoras do próprio desenvolvimento de competências, que se deu na ação. Isso foi expresso pelas psicólogas: “...*eu acho que o processo formativo maior tem sido essa conversa. É onde as coisas se fecham, as coisas fazem sentido, é onde a gente muda de postura pro próximo encontro.*” (7ª Sessão de reflexão-sobre-a-ação).

Não apenas a pesquisadora, mas as psicólogas também se tornaram interlocutoras significativas (Plantamura, 2003) umas das outras. Assumiram-se como co-responsáveis pelo desenvolvimento de competências mútuas. No Instrumento de avaliação da intervenção, elas ressaltaram como um dos aspectos mais proveitosos da pesquisa-intervenção o fato de ter acontecido em grupo. Tal aspecto foi ressaltado também no último encontro, ao longo da oficina de auto-avaliação do desenvolvimento de competências: “PN: *Ah, pra mim, assim, a ajuda de todas: a tua, das meninas, e tal. (...) Eu acho que foi assim imprescindível.*’ PK: *‘Eu acho que esse foi o ponto mais forte. Dentro desse grupo especificamente. (...). A co-responsabilidade, de eu saber que eu tenho que dizer. (...). A gente é co-responsável! A gente nunca vai ficar só!’*” (Protocolo de observação 26).

Como afirma Plantamura (2003), “a dimensão coletiva da reflexão significa que esta se apóia em conversas, nos grupos, na análise do trabalho, nos especialistas externos, insere-se em redes e oferece as bases de compreensão dos processos que fazem melhor compreender a si mesmo” (p. 98).

Isso coloca em relevo o aspecto relacional, dimensão que adquiriu centralidade ao longo de todo o percurso formativo. A mobilização e desenvolvimento de habilidades interpessoais das psicólogas tornaram-se essenciais à construção de competências individuais e coletivas. No Protocolo de observação 26, referente ao último encontro, elas ressaltaram que aprenderam a trabalhar em equipe, estando mais aptas a escutarem críticas das colegas, a reconhecer o que cada uma possui em termos de habilidades e limitações.

Além de imprescindíveis a seu desenvolvimento profissional, as habilidades interpessoais mobilizadas e desenvolvidas pelas psicólogas favoreceram sua interação

com o grupo de adolescentes, possibilitando a configuração de uma atuação relacional em Psicologia Escolar. Tendo como foco a mediação da escolha profissional do grupo de adolescentes, as psicólogas mostravam-se cada vez mais comprometidas e implicadas com o desenvolvimento dos sujeitos. Durante as Sessões de reflexão-sobre-a-ação, sempre discutiam muito sobre como percebiam o movimento do grupo, sobre alguns participantes em particular, fazendo análises progressivamente mais complexas. Passaram a analisar questões relacionadas ao contexto de desenvolvimento dos adolescentes, à subjetividade social do CAFD, refletindo sobre suas intervenções, sobre as possibilidades de contribuir ao desenvolvimento de uma consciência crítica dos sujeitos, cujas concepções mostravam-se enraizadas em um modo de pensar liberal.

Uma análise dos Protocolos de observação 15, 16 e de 18 a 23 permite perceber que uma variedade de recursos foram mobilizados, desenvolvidos e integrados na atuação das psicólogas. No 5º encontro do POP, foi possível perceber o reconhecimento social do desenvolvimento de competências das psicólogas: *“Uma participante pediu a fala e espontaneamente disse: ‘Eu queria agradecer! (...) Vocês foram um meio de ajuda para a gente (...). Pensar eu até já pensava, mas abriu a mente da gente para pensar mais sobre isso’. A análise feita pela jovem indicava que a mediação da equipe de psicólogas estava abrindo novas zonas de sentido na subjetividade do grupo”* (Protocolo de observação 20).

A análise dos questionários de avaliação respondidos pelos adolescentes ao final do POP, realizada em conjunto com as psicólogas e registrada no Protocolo de observação 25, corroboram este reconhecimento por parte dos adolescentes. *“Competências são um ‘saber agir’ reconhecido: a pessoa não declara a si mesmo competente. Ela depende de uma avaliação social”* (Wittorski, 1998, p.4).

A observação da atuação das psicólogas também confirma seu desenvolvimento de competências. Tal observação se voltou para dois focos, correspondendo às duas funções diferenciadas assumidas pelas psicólogas no POP: a) Coordenação do trabalho grupal e b) Observação do trabalho grupal. Cada função tinha suas especificidades. Os saberes referentes a estas duas modalidades de atuação foram sendo construídos coletivamente por meio de processos reflexivos na ação, sobre a ação e para a ação.

a) Coordenação do trabalho grupal: O psicólogo escolar mediando interações e relações grupais

Lançando-se um olhar retrospectivo para o Memorial 3, que precedeu à implementação do POP, observa-se que as psicólogas reconheceram conhecimentos, saberes práticos e habilidades já construídos que poderiam contribuir à sua atuação junto aos adolescentes. Embora reconhecessem que suas experiências anteriores com grupos favoreceriam sua atuação com o grupo do CAFD, não se mostraram seguras quanto ao domínio de conhecimentos técnicos necessários à prática com grupos.

Apesar das psicólogas queixarem-se, no Memorial 3, da falta de capacitação para atuarem satisfatoriamente com intervenções grupais, logo no primeiro encontro do POP (Protocolo de observação 1 e 1ª Sessão de reflexão-sobre-a-ação) pôde-se perceber que os saberes práticos por elas construídos facilitaram bastante sua atuação, tanto no que diz respeito à interação com o grupo quanto à sintonia nas ações das psicólogas, que já vinham há um tempo desenvolvendo outros trabalhos grupais juntas. Tais saberes foram essenciais durante todo o processo de OP.

Em alguns encontros posteriores, percebeu-se certa dificuldade das psicólogas quanto ao domínio técnico, no que diz respeito à habilidade e postura de escuta psicológica, especialmente em encontros que exigiam domínio teórico de conceitos mais complexos, o que dificultava a articulação entre objetivos e atividades desenvolvidas. Tais dificuldades, ao longo da implementação do POP, foram sendo gradativamente superadas. No Memorial 4, PL e PN reconheceram seu aprimoramento técnico, ao longo da formação, quanto ao conhecimento sobre planejamento, execução e avaliação das intervenções. PL, ainda que percebendo a necessidade de aprimorar o conhecimento técnico, considerou que desenvolveu habilidade de escuta psicológica.

Já PK, embora ao se referir aos aprendizados mais significativos proporcionados pela intervenção tenha enfatizado que passou a planejar e avaliar bem melhor sua atuação, saindo do “ensaio-erro”, queixou-se ainda da deficiência de sua formação inicial e referiu-se à necessidade de aprofundamento quanto a conhecimentos técnicos para atuação com grupos de adolescentes. No último encontro, durante a oficina de auto-avaliação do desenvolvimento de competências, pareceu não reconhecer a validade de seus saberes práticos para o desenvolvimento de competências profissionais.

Em sua história acadêmica e experiências profissionais anteriores, por meio das trocas de significados com outras pessoas, PK construiu o sentido do “não-saber” relacionado aos conhecimentos técnicos, que passou a ser ressignificado em interlocução com PN e PL: “...*eu tenho essa facilidade de trabalhar com jovens muito a*

nível tácito mesmo, né, não a nível técnico. Que era o que eu achava, de... Ah, uma vez colega da equipe CEFAPE me chamou atenção (...). Dava essa sensação que eu não sabia nada.’ PN: ‘Mas (...) eu sempre acho tuas intervenções muito, muito interessantes. Assim, tu consegues fazer essa relação com eles dessa teoria, entendeu? Eu acho que tu tens sim uma técnica, talvez tu não estejas percebendo isso. (...)’ PK: ‘Ninguém me mostrou no papel assim detalhado. Então eu não sei!’ PL: ‘Mas aí é a tal da coisa, por exemplo: alguém te ensinou como faz a clínica? O que faz quando tá lá o indivíduo, nunca ninguém ensinou, mas não, mas aí é que tá. Uma coisa que a gente vai praticando, vai vendo assim (...)’. PK: ‘(...) A gente vai construindo isso na prática. O problema é esse, eu não tinha prática. Isso causava uma angústia fenomenal. (...) Tem sempre o não poder. Ah, a universidade ficou me falando isso o tempo todo. ‘Vocês não podem isso, vocês não podem aquilo. Isso não é prática psicológica, você está aqui em nome do psicólogo, você não está aqui em nome de outras práticas...’” (Protocolo de observação 26).

Ao tomar consciência de que *a gente vai construindo isso na prática*, PK dá um novo sentido ao conhecimento tácito que vem construindo em seu percurso profissional enquanto psicóloga. E o que a análise da prática ao longo desta pesquisa-intervenção revelou é que as psicólogas conseguiram, no decorrer dos encontros, desenvolver diversas competências tanto individuais quanto coletivas para coordenação do trabalho grupal.

Através da mobilização, desenvolvimento e articulação de diversos recursos, as psicólogas desenvolveram competências como:

- Intermediar atividades grupais, contribuindo à constituição de espaços de interlocução entre os participantes, mantendo uma postura de escuta psicológica pautada na abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano e na intencionalidade educativa.

- Promover o desenvolvimento de consciência crítica nos adolescentes, através de questionamentos reflexivos, problematizando o que está naturalizado.

- Mobilizar recursos diversos na superação de impasses durante o trabalho grupal, considerando os objetivos planejados e as peculiaridades dos indivíduos e do grupo.

- Articular ações da equipe profissional em prol de objetivos coletivos, partindo da análise das interações e relações grupais.

O esforço de significação das competências desenvolvidas pelas psicólogas poderia levar a uma extensa lista de competências. Buscou-se, porém, levantar reflexões e propor explicações sobre os processos envolvidos nesta construção, mais do que focalizar em seus produtos.

b) Observação do trabalho grupal: A “escuta” e “olhar” do psicólogo escolar sobre as interações e relações humanas

Um dos maiores desafios à atuação das três psicólogas, conforme ficou evidenciado tanto pelas observações da pesquisadora quanto pelos significados trazidos por elas nas Sessões de reflexão-sobre-a-ação, foi quanto ao desempenho da função de Observação do trabalho grupal. Assim como a Coordenação do trabalho grupal, esta função envolveu o desenvolvimento e mobilização de recursos de diferentes naturezas.

O observador, durante o encontro, deveria manter-se um pouco mais afastado dos participantes, observando as interações e acontecimentos. Ao final do encontro, deveria retornar ao grupo, sintetizando suas principais observações, trazendo comentários ou questões que fizessem com que o grupo refletisse sobre suas atitudes, manifestações e principais conteúdos do encontro, tendo em vista os objetivos previamente traçados.

A pesquisadora orientou às psicólogas que, a cada encontro, uma delas ocupasse o papel de observadora, enquanto as demais deveriam intervir juntas na coordenação do trabalho. A pedido das psicólogas, no primeiro e no último encontros as três ocuparam papel de coordenadoras, e nos outros seis encontros restantes, cada uma delas foi observadora por duas vezes. Inicialmente, as psicólogas não pareciam querer definir previamente quem desempenharia a função de observação, tal como solicitado pela pesquisadora, preferindo que isso se definisse “naturalmente”, como elas costumavam fazer. Isso ficou evidenciado durante a 2ª Sessão de reflexão-sobre-a-ação.

Seu percurso de desenvolvimento profissional anterior parecia estar pautado no modelo de formação no trabalho, definido por Wittorski (1998) como uma das vias de desenvolvimento de competências. Nessa dinâmica de profissionalização, as situações profissionais novas promovem um desenvolvimento profissional pautado em tentativa e erro, ou seja, os ajustes sucessivos e adaptação progressiva dos comportamentos não possuem um acompanhamento reflexivo, o que acaba por conduzir à produção de rotinas cristalizadas, eficazes apenas em algumas situações que apresentam as mesmas características, podendo levar o profissional a resistir a mudanças no trabalho.

A análise dos Protocolos de observação dos seis encontros (16 e 18 a 22) em que ocorreu a Observação do trabalho grupal, demonstra que nas primeiras experiências de cada uma das psicólogas, elas tiveram dificuldades para atuar a partir desta perspectiva, especialmente quanto à utilização de estratégias de observação, análise e interpretação de processos psicológicos grupais. Nos três últimos encontros, porém, essas dificuldades foram gradualmente superadas, quando as psicólogas puderam integrar diversos recursos para desenvolverem as competências necessárias a esta atuação. Além de virem desenvolvendo saberes na ação, puderam se beneficiar do desenvolvimento de competências umas das outras, quando nas Sessões de reflexão-sobre-a-ação se refletia coletivamente sobre as dificuldades e acertos no desempenho deste papel.

Uma análise comparativa das interlocuções da 2ª e da 6ª sessão é bastante ilustrativa das transformações ocorridas nas concepções, posturas e habilidades das psicólogas para atuarem como observadoras. A 2ª sessão inicia com a observadora dizendo: *“PN: (...) eu descobri que essa habilidade... é uma habilidade. Tatiana: Qual habilidade? PN: Observar... Eu acho que eu não sei observar, gente.”*. Os sentidos subjetivos trazidos por elas, associavam o lugar social da observadora à idéia de imobilidade, impotência, exclusão do grupo. A Observação do trabalho grupal era associada a uma capacidade intuitiva, que dependia de “inspiração” mais do que de intencionalidade. Ao longo desta mesma sessão, algumas ressignificações foram feitas pelas psicólogas, que reconheceram que precisavam aprender a escutar mais e falar menos; que era necessária a sistematização desta função, tendo em vista o desenvolvimento de suas competências: *“E se não obrigam a gente numa determinada hora a fazer... A gente só faz o que a gente gosta! (...) Se não sistematizar, não vai. E acaba que não desenvolve”* (PK, 2ª Sessão de reflexão-sobre-a-ação).

Como afirma Perrenoud (1999), “trabalhar para o desenvolvimento de competências não se limita a torná-las desejáveis, propondo uma imagem convincente de seu possível uso, nem ensinando a teoria, deixando entrever sua colocação em prática. Trata-se de ‘aprender, fazendo, o que não se sabe fazer’” (p. 55).

Após o 6º encontro do POP, quando a Observação do trabalho grupal mostrou-se competente, atingindo os objetivos traçados previamente... *“Eu vejo, assim, que... Não sei nem como dizer... Mas o valor maior da prática, em si, é o valor formativo, entendeu?! A gente está sempre se formando, no sentido de... Quando a gente chegou: ‘não vamos dar conta disso’. E aí tem que fazer, não que tu coloque como*

obrigatoriamente, mas que, assim, a gente acaba sentindo que é uma tarefa. Tem que fazer. Então, quando a gente se coloca para: ‘ah! Eu não fiz certo. Podia mexer nisso, nisso e nisso...’. A gente fica preocupado e tem uma outra possibilidade de ir de novo e aí tentar melhorar, onde já não foi... (...) E assim é que você vai crescendo, entendeu?! Não é uma coisa que se repete... E... essa avaliação da nossa atuação... (...) possibilita que a gente melhore.” (PK, 6ª Sessão de reflexão-sobre-a-ação).

Ao atuarem na Observação do trabalho grupal, as psicólogas puderam desenvolver competências como:

- Observar interações e acontecimentos durante o trabalho grupal, interpretando fenômenos psicológicos à luz da abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano e da intencionalidade educativa.

- Direcionar a escuta e o olhar para aspectos intersubjetivos do grupo, buscando perceber sinais no contexto e nas relações interpessoais que alarguem a compreensão das situações.

- Realizar sínteses dos aspectos observados e registros escritos organizados, para direcionar a interlocução final com o grupo.

- Coordenar suas ações às ações das demais psicólogas, mantendo a sintonia da equipe.

- Comunicar ao grupo o que foi percebido de forma interativa, com objetividade, assertividade e sutileza, utilizando linguagem adequada ao contexto.

Além das competências desenvolvidas para atuação junto ao grupo diretamente, nas funções de coordenação e observação do trabalho grupal, as psicólogas desenvolveram outras competências para esta atuação relacionadas à elaboração e avaliação do POP:

- Coordenar ações coletivas para a elaboração do POP, planejando objetivos e estratégias de intervenção coerentes às características do grupo de adolescentes do CAFD e aos pressupostos teórico-metodológicos da abordagem histórico-cultural.

- Analisar e discutir com a equipe os pontos positivos e negativos do POP retroativamente à sua implementação.

- Analisar e discutir com a equipe os resultados do POP na ótica dos adolescentes, compreendendo os significados e sentidos expressos em suas avaliações.

A combinação fecunda das competências individuais das psicólogas configurou uma “construção sinérgica” (Schwartz, 1998), de forma que os resultados alcançados no trabalho de OP realizado e no desenvolvimento profissional do grupo de formação

podem ser considerados como conquistas coletivas. As competências individuais das psicólogas, então, deram sustentação a competências que adquiriram status e função de competências coletivas (Le Boterf, citado por Araujo & Almeida, 2003).

O desenvolvimento de competências para atuação neste trabalho de OP com o grupo de adolescentes promoveu a construção de diversos conhecimentos tácitos pelas psicólogas: “*a gente fez uma prática... fez uma teoria, fez uma prática, nessa dialética, fazer mais uma teoria em cima de uma prática...*” (7ª Sessão de reflexão-sobre-a-ação).

Para Kuenzer (2002), o conhecimento tácito deriva da articulação entre saberes diversos e a experiência laboral, não se confundindo com o senso comum, onde ciência e ideologia se mesclam. Pontua, porém, que é necessário tempo para que essa articulação se dê. Quanto ao fator *tempo*, constatou-se a ressonância deste tema nos registros das três psicólogas, no Instrumento de avaliação da intervenção, ao se referirem a “o que poderia ter sido melhor”. Elas deixaram bastante evidente que gostariam de ter mais tempo de formação, incluindo a prática assessorada, bem como de dispor de mais tempo para se dedicarem aos estudos. Deixaram evidente também, em vários registros, até o último memorial, que reconhecem a necessidade de dar continuidade a seu processo formativo, que ainda não se sentem completamente prontas para a atuação.

Na atualidade, quanto mais complexos se tornam os contextos de atuação profissional, exigindo um maior aprofundamento e organização de conhecimentos, mais tempo se necessita para o desenvolvimento de competências. “A competência agrega, portanto, uma característica de *temporalidade* ao seu desenvolvimento, pois requer apropriação e integração progressivas de recursos, conhecimentos, saberes além das possíveis transformações de crenças, representações, valores” (C. M. M. Araujo, 2003, p. 78).

Diversas transformações foram se processando nas psicólogas no decorrer da pesquisa-intervenção. Acredita-se que, ainda que se prolongasse o período de sua realização, diversas outras transformações estariam se processando continuamente. As competências desenvolvidas, representando níveis de desenvolvimento real, abririam novas zonas de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1998), dando sustentação para o desenvolvimento de novas competências das psicólogas. Por outro lado, entende-se que as psicólogas atingiram níveis diferenciados de desenvolvimento para cada competência identificada. Enquanto algumas competências já foram consolidadas para uma, estão em processo de desenvolvimento para as outras. Daí o caráter de complementaridade das

competências das psicólogas.

O desenvolvimento de competências promovido nesta pesquisa-intervenção confirma a noção segundo a qual a competência é um “recurso e ferramenta que habilita o sujeito a dominar, com intencionalidade e segurança, contextos técnicos e complexos, diante dos quais ele pode fazer opções éticas e transformadoras” (C. M. M. Araujo, 2003, p. 299). Corrobora também a idéia de que o psicólogo escolar precisa instrumentalizar-se para o estudo e análise das relações interpessoais, definindo-as como foco de análise e intervenção no contexto de atuação profissional (Araujo & Almeida, 2003).

Psicólogo escolar: Identidade profissional em transformação

Os questionamentos e ressignificações acerca da identidade profissional das psicólogas estiveram presentes durante toda a pesquisa, ainda que muitas vezes de forma implícita. A cada dúvida levantada acerca das possibilidades e limitações em seu campo de atuação, acerca de poder ou não se definirem como psicólogas escolares, quanto à possibilidade de considerarem o trabalho com OP pertencente à área da Psicologia Escolar, as psicólogas colocavam em movimento o complexo sistema de sentidos e significados que constitui sua identidade profissional.

Percebeu-se diversidade quanto aos sentidos subjetivos das psicólogas relacionados à identidade profissional do psicólogo escolar. Tais sentidos mostraram-se determinantes à auto-definição que as psicólogas fizeram, em diferentes momentos da pesquisa, sobre sua própria identidade profissional.

No Memorial 1, PL expressou que, para ela, ser psicólogo escolar estava associado a poder possuir um título acadêmico ou uma maior capacitação referente a essa especificidade. Apesar de reconhecer que atuava na área, referindo-se ao trabalho desenvolvido no CAFD, não se considerava psicóloga escolar. PN apresentou dúvidas quanto a se poderia se considerar psicóloga escolar por não saber definir o que caracterizava a área, não sabendo se sua atuação correspondia a esta ou não. Já PK não se “via” no lugar de psicóloga escolar porque não tinha tido prática na área, apenas experiências de estágio, embora mostrasse convicção quanto à sua identificação e escolha pela Psicologia Escolar.

Apesar dessa diversidade, as psicólogas compartilhavam o fato de não considerarem o trabalho que desenvolviam em OP como pertencente à área da Psicologia Escolar. As transformações que a intervenção realizada proporcionou na

subjetividade das psicólogas, tanto em termos de concepções como quanto às competências desenvolvidas, provocaram mudanças também em sua identidade profissional.

No Memorial 4, quando as psicólogas demonstram reconhecer a OP como campo de atuação da Psicologia Escolar, PN e PK se definiram como psicólogas escolares. A oportunidade de aprofundamento teórico e de exercício de uma prática parece ter contribuído para essa mudança em sua identidade profissional. PL disse que, apesar de atuar na área, ainda não era psicóloga escolar.

As três, do primeiro ao último memorial, confirmaram ter interesse em atuar na interface com a educação, demonstrando ter um compromisso ético ou mesmo um desejo direcionado à área. Mas querer ser psicóloga escolar, ter um sentimento de afinidade com a área, parece não ser suficiente para consolidar esta identidade.

As mudanças operadas no âmbito da identidade profissional das psicólogas parecem ter se processado de forma inter-relacionada à aquisição de segurança na atuação profissional. Isso fica demonstrado não apenas pela análise dos memoriais, mas por outros registros da pesquisa, como por exemplo, o Protocolo de observação 26, referente à oficina de auto-avaliação do desenvolvimento de competências.

Nessa ocasião, as psicólogas deram bastante ênfase às transformações subjetivas proporcionadas pela intervenção realizada na pesquisa: “PN: ‘Então, sobre essa coisa de ser ou não uma psicóloga escolar, eu não lembrava o que eu tinha colocado no outro memorial. (...) E assim foi legal dizer que eu consigo hoje me perceber atuando em psicologia escolar sim, sendo, né, uma psicóloga escolar. (...) Quanto que eu consegui de conhecimento, quanto que eu consegui crescer mesmo teoricamente, trocar idéias com vocês a partir disso, e aí inclusive eu estar na terapia, eu comecei a me deparar com umas coisas minhas, né, e que eu já sabia, mas tava lá dentro do baú, para quê eu ia mexer!’” “PK: “(...) Aí a coisa legal: hoje, hoje (...) me sinto assim. Eu agora estou atuando na psicologia escolar, entendeu? E além da identidade formada, consolidada. (...) ...eu sempre tava em busca de quês, de mais... (...) ‘Ah, me diz como faz!’ E aparece no memorial várias vezes: ‘Eu não sei a coisa técnica, eu não sei como conduzir, eu não sei como fazer intervenção’ (...) Mas assim, é... que quanto essa formação foi... (...) Foi de fato o estudo teórico que possibilitou essa segurança e essa segurança não vejo só em mim, mas nas meninas também.” “PL: (...) Coisas que eu não fazia eu comecei a fazer, intervenções, parar de ter medo, vergonha, enfim, é uma coisa, mas eu acho que ainda tem de ser mais desenvolvidas, porque... Até no falar eu

acho horrível, uma barreira imensa” (Protocolo de observação 26).

Apesar de não ter se reconhecido como psicóloga escolar, PL falando sobre essa questão no último encontro, tomou consciência de que, de sua graduação ao exercício profissional, tanto a Psicologia Escolar como a Psicologia Social fizeram parte de suas escolhas. Disse ficar insegura e confusa quanto a como se definir, enquanto psicóloga. No 12º encontro, durante a oficina referente a este tema, enquanto PK e PN demonstravam está consolidando sua identidade profissional, PL se colocava “entre” a Psicologia Escolar e a Psicologia Social por serem áreas nas quais ela já desenvolvia trabalhos, não se definindo nem como psicóloga escolar nem social.

PN e PK pareciam entender que esta não definição era um fator de exclusão de PL do grupo, pois demonstraram muita preocupação em enfatizar o pertencimento de PL à equipe de OP na qual trabalhavam juntas, conforme a pesquisadora registrou no Protocolo de observação 12: *“Como PL era quem menos apresentava convicção quanto a se ver como psicóloga escolar, tanto PN quanto PK dirigiam-se a ela, enfatizando seu pertencimento à equipe CEFAPE; o reconhecimento por sua escolha de estar neste espaço trabalhando com OP, quando vários fatores de ordem pessoal-familiar a levariam a desistir disso; seu progresso como profissional nos últimos tempos; sua habilidade em fazer registros de observação etc.”*.

Todas essas questões percebidas no decorrer da pesquisa atestam o caráter de complexidade e de inconclusão da identidade profissional. Revelam sua constituição intersubjetiva. O grupo de formação teve um papel central, através das interlocuções travadas, nas contínuas ressignificações que as psicólogas foram construindo no decorrer da pesquisa-intervenção realizada. Pôde-se perceber que, enquanto sistema intersubjetivo, a identidade profissional, conforme defendido por Marinho-Araujo e Almeida (2005), possui uma natureza dinâmica e interdependente, configurando-se com um processo simultaneamente singular e plural, individual e coletivo.

“Existe uma influência mútua entre as escolhas profissionais e as expectativas, desejos, sentimentos e projetos pessoais. Dessa forma, ela é construída historicamente, por meio tanto das inúmeras relações de trabalho como daquelas partilhadas na vida pessoal, estando sempre vinculada a um momento social e cultural determinado” (Marinho-Araujo & Almeida, 2005, p. 246).

No Memorial 1 e no Memorial 2, as psicólogas apresentaram relatos sobre os projetos que elaboraram na adolescência referentes a sua vida adulta, sobre suas escolhas profissionais, sobre a história de sua aproximação à área da Psicologia Escolar.

Suas trajetórias diversificadas levam a se pensar em “identidades profissionais construídas”. Levam a se supor também, que tais identidades não estão terminadas. Consolidação da identidade profissional, então, refere-se mais a uma configuração subjetiva atrelada aos sentidos subjetivos referentes às práticas sociais atuais do que o estabelecimento de uma definição estática ou imutável.

Não apenas aspectos referentes à subjetividade individual das psicólogas participam da configuração de sua identidade profissional. Fatores relacionados tanto à Psicologia, de um modo geral, quanto à área da Psicologia Escolar, particularmente, têm também sua participação nisso, uma vez que configuram significados compartilhados por um grupo profissional. É bastante difundida entre psicólogos, por exemplo, a idéia de que a Psicologia é um campo de dispersão do saber, que vive uma crise permanente, desde seu nascimento, devido à grande diversidade de posturas metodológicas e teóricas em oposições irreduzíveis (Figueiredo, 1991).

A Psicologia Escolar, da mesma forma, é tida como um espaço de pluralidade e paradoxos entre tendências teóricas, segundo Correia e Campos (2004). Para os autores, esse é um dos fatores envolvidos na problemática da indefinição do papel, do campo de atuação e da identidade profissional do psicólogo escolar. Outros fatores seriam: fatores históricos, formação deficiente, ambientes de atuação desfavoráveis e confronto com profissionais com funções aparentemente bem definidas.

Pôde-se constatar que as psicólogas, no início da pesquisa, vivenciavam esta problemática das indefinições, não conseguindo perceber a Psicologia Escolar como uma área na qual a produção de conhecimentos e atuação profissional se unificam, tendo como pano de fundo a articulação da Psicologia e da Educação, ainda que agregando diferentes perspectivas teórico-metodológicas e ampliando-se para múltiplos campos de atuação. Isso gerava dificuldades na sua inserção profissional no contexto educacional e sentimentos de angústia e insegurança, que foram sendo superados ao longo da intervenção realizada. Isso assim foi expresso por PK no Memorial 4: *“Achei que cresci imensamente como profissional e acredito que isso se deve muito pela forma como o trabalho foi feito: através de um estudo sistemático, com uma intervenção nos estudos bem focada no trabalho que íamos fazer, com a troca de sensações e de um trabalho construído ‘de fato’ em equipe.”*

Viu-se, assim, que a abordagem por competências na intervenção de caráter formativo junto a psicólogos escolares é uma estratégia privilegiada para a re-significação da sua atuação e identidade profissional (Araujo & Almeida, 2003, p. 69-

70). A participação do outro social nos processos de significação quanto ao pertencimento a um grupo, processos esses que participam da configuração da identidade profissional, mostrou a relevância do tipo de abordagem utilizada nesta pesquisa-intervenção.

No Instrumento de avaliação da intervenção, no qual, conforme já foi dito, as psicólogas reconhecem a importância da contribuição umas das outras em seu desenvolvimento profissional, elas apresentaram, também, suas significações acerca da pesquisadora e de seu papel no desenvolvimento de suas competências profissionais. Revelaram, assim, a relevância da mobilização de recursos pessoais do formador, que são de diversas naturezas.

Da mobilização de conhecimentos teóricos e técnicos, aos saberes práticos advindos de experiências anteriores, às habilidades pessoais, interpessoais e éticas, a pesquisa-intervenção realizada tornou-se instrumento de desenvolvimento de competências da pesquisadora também. Atestou que sua mediação intencional no desenvolvimento de competências das psicólogas tornou-se fator de seu próprio desenvolvimento enquanto pesquisadora, formadora e psicóloga escolar, além de contribuir à configuração de uma identidade profissional multifacetada e bem consolidada.

Processou-se, como afirma González Rey (2003), uma “mediação integral de um sujeito que pensa e que se coloca ativamente diante da experiência” (p. 191), mobilizando afetos, saberes, intenções, fazendo com que suas ações, ao contribuir a importantes transformações de outros sujeitos, tivessem muito sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa interventiva realizada investigou processos de desenvolvimento de competências de psicólogas para atuação em Psicologia Escolar com foco na mediação da escolha profissional de um grupo de adolescentes em São Luís-MA, no decorrer de uma intervenção de caráter formativo. Revelou que os recursos construídos e mobilizados para o desenvolvimento de tais competências são de diversas naturezas. A mediação de interlocutores que provoquem reflexões na, para e sobre as ações profissionais contribuem significativamente para esses processos de construção e mobilização de recursos.

As competências desenvolvidas processualmente para esta atuação mostraram-

se complexas e implicaram a construção de uma postura crítico-reflexiva das psicólogas escolares, tomando uma dimensão ética ao se ancorar na intencionalidade educativo-transformadora. O desenvolvimento de tais competências, que se deu na atuação profissional, envolveu significativas modificações em sua subjetividade, a partir das constantes significações e ressignificações processadas intersubjetivamente.

As transformações na identidade profissional das psicólogas, em decorrência destas modificações, evidenciaram o movimento intersubjetivo de *sujeitos*, que se constituem mutuamente nas relações sociais. Revelaram o caráter inconcluso, complexo e multifacetado da consolidação de sua identidade como psicólogas escolares, que se atrela aos sentidos subjetivos individuais e aos significados socialmente compartilhados sobre a profissão na equipe de trabalho ou grupo de formação. Exemplo disso é o fato de compartilharem da idéia inicial de que o campo de atuação do psicólogo escolar não abrangia a OP.

Ao final do trabalho, as psicólogas mostraram-se mais aptas a: planejarem suas ações com intencionalidade; refletirem durante a intervenção profissional, tendo com base o referencial teórico e os objetivos traçados; avaliarem criticamente os resultados de suas ações; terem maior domínio teórico e técnico em relação ao trabalho realizado; compreenderem a relação entre teoria e prática; terem maior autoconfiança, segurança e desenvoltura na atuação profissional; perceberem melhor suas potencialidades e limitações; saberem trabalhar em equipe profissional; assumirem compromisso ético com a equipe de trabalho e com os sujeitos com os quais trabalham; engajarem-se em projetos pessoais de aperfeiçoamento profissional contínuo. Considera-se que as competências desenvolvidas na pesquisa-intervenção podem servir como diretrizes à atuação e à formação do psicólogo escolar.

Foi possível, como fruto do trabalho coletivo das psicólogas e da pesquisadora, desenvolver-se uma proposta de atuação em Psicologia Escolar que tanto destaca uma modalidade rica e inovadora de trabalho voltado para a Orientação Profissional de adolescentes, como também contribui à consolidação da atuação relacional e preventiva deste profissional. Enquanto orientador profissional, a partir do referencial histórico-cultural, o psicólogo escolar se torna um importante mediador do desenvolvimento de adolescentes, contribuindo à construção de sua consciência crítica, ao desenvolvimento de postura de sujeitos ativos, à ressignificação de sua trajetória acadêmica e à construção de seu projeto de vida.

Tendo como possíveis modalidades de atuação a Coordenação de trabalhos

grupais e a Observação de trabalhos grupais, o psicólogo escolar encontra nessas possibilidades caminhos férteis à sua intervenção com grupos de alunos, de pais, de professores e demais atores dos contextos educativos. Tais trabalhos podem ter diferentes eixos temáticos, ancorados na intencionalidade educativa, indo além da Orientação Profissional. Tendo como foco de sua análise e intervenção as interações e relações sociais, as competências desenvolvidas para o trabalho com grupos podem ser transpostas para o trabalho mais amplo de escuta das “vozes” institucionais.

Ao longo da pesquisa-intervenção, diversas reflexões foram desencadeadas acerca das possibilidades de atuação do psicólogo escolar com Orientação Profissional no âmbito institucional. Um trabalho voltado às transformações de concepções sobre a adolescência envolvendo todos os comprometidos com a educação de adolescentes, por exemplo, mostrou-se relevante desde a Fase Exploratória.

Aqui também se vislumbra a possibilidade do trabalho sobre as concepções de adolescência, junto a pais, professores e os próprios adolescentes, ir além da Orientação Profissional, podendo fazer parte de projetos que contemplem outros eixos temáticos, como a questão da sexualidade, uso de drogas, relacionamento com a família, violência etc.

A metodologia aqui delineada pode contribuir, também, ao desenvolvimento de propostas de atuação do psicólogo escolar, enquanto profissional voltado ao desenvolvimento de competências dos demais atores dos contextos educativos. A mediação de estudos coletivos, oficinas temáticas, oficinas de auto-avaliação do desenvolvimento de competências, produção de memoriais, sessões de elaboração e avaliação de projetos de atuação, além da assessoria à práxis, com sessões reflexivas antes e depois da ação e assessoramento à própria ação profissional, mostraram-se recursos formativos ricos, que podem subsidiar propostas de formação em serviço de professores, coordenadores, orientadores educacionais, além de psicólogos escolares.

Ressalta-se, também, a relevância da formação em serviço ser realizada em pequenos grupos de formação, para que favoreça a interlocução entre os profissionais. A utilização da Sessão de reflexão-sobre-a-ação, instrumento desenvolvido especialmente para esta pesquisa-intervenção, mostrou-se um recurso rico e viável ao desenvolvimento de competências em pequenas equipes de trabalho, tornando-se um espaço privilegiado de interlocução e escuta psicológica entre os profissionais de uma equipe de trabalho.

Propõe-se a utilização deste recurso, em combinação com oficinas de auto-avaliação do desenvolvimento de competências, como procedimentos de análise da

intervenção e do desenvolvimento profissional pelos próprios sujeitos em formação. No que diz respeito à formação continuada em Psicologia Escolar, na ausência da figura do formador nos contextos educativos, vê-se, ainda, a possibilidade dos psicólogos de uma mesma instituição, a partir da construção compartilhada de um perfil profissional reflexivo e de uma cultura de implicação com a formação continuada, tornarem-se formadores mútuos, co-responsabilizando-se pelo desenvolvimento de competências coletivas nos contextos de atuação.

A proposta metodológica da pesquisa-intervenção mostrou-se útil também à investigação do desenvolvimento de competências profissionais em serviço. A combinação de diferentes recursos metodológicos possibilitou a consecução dos objetivos da pesquisa, contribuindo ao enriquecimento da Psicologia Escolar não apenas enquanto campo de atuação, mas também como campo de pesquisa e produção de conhecimentos. Como afirma Plantamura (2003):

Partindo do questionamento sistemático, crítico e criativo, a pesquisa assume contornos teóricos, metodológicos e práticos: ao mesmo tempo em que reconstrói teorias e métodos, ‘intervém diretamente na realidade, teoriza práticas e produz alternativas concretas, comprometendo-se com soluções que serão produtoras de conhecimento’ (Bastos, 1998: 60). A teoria e a prática entram em interação criativa; a prática não é reduzida à aplicação de teoria. (p.107)

Há ainda algumas considerações a serem feitas relacionadas ao contexto específico em que esta pesquisa-intervenção foi desenvolvida. O Maranhão, estado que apresenta inúmeras precariedades no que diz respeito à educação e qualidade de vida da população, requer a contribuição de psicólogos escolares que, seguros de seu papel e intencionalidade, construam uma identidade profissional comprometida com as transformações sociais da sociedade maranhense.

A presente pesquisa-intervenção trouxe contribuições nesse sentido, mas não esgotou as inúmeras possibilidades de desenvolvimento profissional em Psicologia Escolar que precisam ser implementadas no estado, carente de opções de formação continuada em Psicologia. Percebe-se, da pesquisadora às psicólogas participantes da pesquisa, que a busca por aprimoramento requer muitas vezes o deslocamento dos sujeitos para outros estados que ofereçam oportunidades acadêmicas de aperfeiçoamento profissional.

Urge que as instituições de ensino superior maranhenses, especialmente aquelas que ofereçam cursos de graduação em Psicologia, comprometam-se tanto com o aprimoramento da formação inicial dos psicólogos como também com a formação continuada dos profissionais atuantes, através de cursos de extensão e de especialização em Psicologia Escolar. Cabe também o apelo para que tais instituições intensifiquem seus esforços para a promoção de eventos, em parceria com outras instituições, que congreguem profissionais e pesquisadores de outros estados brasileiros, para a manutenção de uma interlocução fértil à formação e atuação profissional. É relevante, ainda, que se empenhem no desenvolvimento de pesquisas na área, voltadas ao contexto maranhense, abordando tanto a atuação quanto a formação e consolidação da identidade profissional do psicólogo escolar maranhense.

Apesar de também ter contribuído nesse sentido, a presente pesquisa sugere a continuidade e aprofundamento da investigação de questões que pareceram relevantes. Percebeu-se a ressonância de peculiaridades sócio-econômicas e culturais do contexto maranhense, atravessadas por questões políticas, funcionando como entraves à abertura de campos de trabalho às psicólogas e de possibilidades de investimento em sua formação profissional. As conseqüências disso surgem tanto em âmbito social, já que a Psicologia tem uma atuação e reconhecimento social restritos no estado, quanto na subjetividade individual dos profissionais, cuja constituição está atrelada aos contextos específicos dos quais compartilham.

É relevante se investigar, também, de que forma as questões de gênero participam da constituição do ser psicóloga em um estado cuja estrutura de poder oligárquica e patrimonialista se respalda em um paradigma patriarcal e machista, que desvaloriza o papel profissional da mulher. Reconhece-se que no Nordeste, de um modo geral, a cultura machista ainda é muito forte, apesar de forças contraditórias conviverem com esta tendência. E que a Psicologia, profissão com pouco reconhecimento social na região, é exercida majoritariamente por mulheres.

Sugere-se, ainda, que sejam realizadas investigações abordando o lugar da Psicologia Escolar nas instituições do terceiro setor, cuja relevância é crescente no enfrentamento das problemáticas maranhenses. Sabe-se que é crescente o número de psicólogos no estado que desenvolvem trabalhos desta natureza, mas não se têm dados sequer acerca da quantidade desses profissionais ou de suas áreas específicas de formação e atuação.

Propõe-se que, além das instituições de ensino superior, as instâncias do poder público no Maranhão também se comprometam com o desenvolvimento de pesquisas e de programas de aperfeiçoamento profissional junto aos psicólogos de seus quadros, elaborando e fazendo concretizar políticas públicas a esse respeito.

Registra-se aqui, para concluir, mas não para finalizar, o descontentamento da pesquisadora com todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram ou contribuem para que o Maranhão seja o estado com menor índice de desenvolvimento da nação. E seu convite à consolidação de uma Psicologia Escolar maranhense que reflita o progresso alcançado na área em âmbito nacional, nas últimas décadas.

Que o percurso das psicólogas participantes desta pesquisa testemunhem que, pela via do desenvolvimento de competências ancoradas no compromisso social e ético, pode-se construir uma Psicologia Escolar que ofereça contribuições às transformações sociais do Maranhão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aberastury, A.; & Knobel, M. (1989). *Adolescência normal*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Almeida, S. F. C. de (2001). O psicólogo escolar e os impasses da Educação: Implicações da(s) teoria(s) na atuação profissional. Em Z. A. P. Del Prette (Org.). *Psicologia Escolar e Educacional: Saúde e qualidade de vida* (pp. 43-57). Campinas, SP: Alínea.
- Antunes, M. A. M. (2003). Psicologia e educação no Brasil: Um olhar histórico-crítico. Em M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.). *Psicologia Escolar: Teorias críticas* (pp. 139-168). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Araujo, C. M. M. (2003). *Psicologia Escolar e o Desenvolvimento de Competências: Uma Opção para a Capacitação Continuada*. Tese de doutorado não publicada, Universidade de Brasília, Brasília.
- Araujo, C. M. M., & Almeida, S. F. C. de (2003). Psicologia escolar institucional: Desenvolvendo competência para uma atuação relacional. Em S. F. C. de Almeida (Org.). *Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 59-82). Campinas, SP: Alínea.
- Araújo, M. A. P. (2005). *A Psicologia no Maranhão: Percursos históricos*. São Luís: EDUFMA.

- Aspesi, C. de C., Dessen, M. A., & Chagas, J. F. (2005). A ciência do desenvolvimento humano: Uma perspectiva interdisciplinar. Em M. A. Dessen & Á. L. Costa Jr. (Orgs.). *A Ciência do Desenvolvimento Humano: Tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 19-36). Porto Alegre: Artmed.
- Barbier, R. (2004). *A Pesquisa-Ação* (Série Pesquisa em Educação, v. 3). Brasília: Liber Livro.
- Becker, D. (1995). *O que é adolescência* (Coleção Primeiros Passos, v. 159). São Paulo: Brasiliense.
- Bock, A. M. B. (1999). A Psicologia a caminho do novo século: Identidade profissional e compromisso social. *Estudos de Psicologia*, 4 (2), 315-329.
- Bock, A. M. B. (2004). A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: A adolescência em questão. *Cadernos Cedes*, 24 (62), 26-43.
- Bock, A. M. B., & Liebesny, B. (2003). Quem eu quero ser quando crescer: Um estudo sobre o projeto de vida de jovens em São Paulo. Em S. Ozella (Org.). *Adolescências Construídas: A visão da psicologia sócio-histórica* (pp. 203-222). São Paulo: Cortez.
- Bock, S. D. (2002). *Orientação Profissional: A abordagem sócio-histórica*. São Paulo: Cortez.
- Bohoslavsky, R. (1991). *Orientação Vocacional: A estratégia clínica* (8 ed). São Paulo: Martins fontes.
- Branco, A. U., & Valsiner, J. (1997). Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientations in social interactions. *Psychology and Developing Societies*, 9 (1), 35-64.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, Massachusetts: Havard University Press.
- Burnier, S. (2001). Pedagogia das competências: Conteúdos e métodos. *Boletim Técnico do SENAC* [Publicação eletrônica], 27 (3). Disponível em: <http://www.senac.com.br/informativo/BTS/273/boltec273e.htm>.
- Campos, H. R., & Jucá, M. R. B. L. (2003). O psicólogo na escola: Avaliação da formação à luz das demandas do mercado. Em S. F. C. de Almeida (Org.). *Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 37-56). Campinas, SP: Alínea.

- Canário, R., Cabrito, B., & Aires, R. (2002). *Formação Profissional Contínua na Administração Local: Para uma orientação estratégica*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Carvalho, D. B. de (2004). A Psicologia Escolar no Brasil: uma análise da sua transformação em especialidade profissional e da sua configuração nas diretrizes curriculares. Em O. H. Yamamoto & A. Cabral Neto (Orgs.) *O Psicólogo e a Escola: Uma introdução ao estudo da Psicologia Escolar* (2 ed, pp. 187-203). Natal: EDUFRRN.
- Cole, M. & Scribner, S. (1998). Introdução. Em: L. S. Vygotsky. *A Formação Social da Mente* (6 ed, pp. 1-19). São Paulo: Martins Fontes.
- Conselho Federal de Psicologia (1992). *Atribuições Profissionais do Psicólogo no Brasil*. [On-line]. Disponível em: http://www.pol.org.br/legislacao/pdf/atr_prof_psicologo.pdf.
- Correia, M., & Campos, H. R. (2004) Psicologia Escolar: histórias, tendências e possibilidades. Em O. H. Yamamoto, & A. Cabral Neto, (Orgs.). *O Psicólogo e a Escola: Uma introdução ao estudo da Psicologia Escolar* (pp. 137-185). Natal: EDUFRRN.
- Costa, W. C. da (2006). Omnia Vanitas: Uma radiografia do poder oligárquico. Em E. Azevedo. *O Caso do Convento das Mercês* (Prefácio, pp. 13-31). São Luís: Lithograf.
- Costa e Silva, A. M. (2005). Formação, trabalho e aprendizagem ao longo da vida. Em B. D. Silva & L. S. Almeida (Orgs.). *Actas do Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 2071-2086). [CD-ROM]. Braga: Universidade de Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Investigação em Educação.
- Cruces, A. V. V. (2003). Psicologia e educação: Nossa história e nossa realidade. Em S. F. C. de Almeida (Org.). *Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 17-36). Campinas, SP: Alínea.
- Cruces, A. V. V. (2005). Práticas emergentes em Psicologia Escolar: Nova ética, novos compromissos. Em A. M. Martinez (Org.). *Psicologia Escolar e Compromisso Social* (pp. 47-65). Campinas, SP: Alínea.
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., Garcia, F. A. et al. (1998). Habilidades sociais do professor em sala de aula: Um estudo de caso. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 11 (3), 591-603.

- Deluiz, N. (2001). O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: Implicações para o currículo. *Boletim Técnico do SENAC* [Publicação eletrônica], 27 (3). Disponível em: www.senac.com.br.
- Demo, P. (1998). Pesquisa qualitativa: Busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 6 (2), 89-104.
- Depresbiteris, L. (2005). Competências na educação profissional: É possível avaliá-las? *Boletim Técnico do SENAC* [Publicação eletrônica], 31 (2). Disponível em: <http://www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/312/boltec312a.htm>.
- Dominicé, P. (2006). A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. *Educação e Pesquisa*, 32 (2), 345-357.
- Erickson, E. (1976). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Fávero, M. H. (2005). *Psicologia e Conhecimento: Subsídios da psicologia do desenvolvimento para a análise de ensinar e aprender*. Brasília: Editora UnB.
- Fávero, M. H., & Machado, C. de M. C. (2003). A tomada de consciência e a prática de ensino: uma questão para a psicologia escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (1), 15-28.
- Fávero, M. H., Maurmann, E. C., & Souza, C. M. S. G. de (2003) Desenvolvimento adulto e escolaridade: um estudo sobre a resolução de problemas dedutivos. *Psicologia em Revista*, 10 (14), 92-107.
- Fávero, M. H., & Soares, M. T. C. (2002). Iniciação escolar e a notação numérica: Uma questão para o estudo do desenvolvimento adulto. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18 (1), 43-50.
- Figueiredo, L. C. M. (1996). *Matrizes do Pensamento Psicológico* (4 ed). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Fogel, A. (2000). O contexto sociocultural e histórico dos estudos do desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13 (2), 311-318.
- Franco, M. A. S. (2005). Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*, 31 (3), 483-502.
- Freitas, M. T. de A. (2002). A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*. n. 119, 21-39.
- Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. Em M. W. Bauer & G. Gaskell. *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: Um manual prático* (pp. 64-89). Petrópolis, RJ: Vozes.

- Gaskell, G., & Bauer, M. (2002). Para uma prestação de contas pública: Além da amostra, da fidedignidade e da validade. Em: M. W. Bauer & G. Gaskell. *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: Um manual prático* (pp. 470-490). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gatti, B. A. (2005). *Grupo focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas* (Série Pesquisa em Educação, v. 10). Brasília: Líber Livro.
- Gonçalves, C. M. (2000). Desenvolvimento vocacional e promoção de competências. *Psicologia.com.pt: O portal dos psicólogos*. [On-line]. Disponível em <http://www.psicologia.com.pt/artigos/imprimir.php?codigo=A0123>.
- González Rey, F. (1997). *Epistemología Cualitativa y Subjetividad*. São Paulo: EDUC.
- González Rey, F. (2003). *Sujeito e Subjetividade: Uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- González Rey, F. (2005). *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: Caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Grabauska, C. J., & De Bastos, F. da P. (1998). Investigação-ação educacional: Possibilidades críticas e emancipatórias na prática educativa. *Heuresis Revista Eletrônica de Investigación curricular y Educativa*, 1 (2). Disponível em: <http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis98/v1n2-2.html>.
- Guzzo, R. S. L. (1999). Novo paradigma para a formação e atuação do psicólogo escolar no cenário educacional brasileiro. Em R. S. L. Guzzo (Org.). *Psicologia Escolar: LDB e educação hoje* (pp. 131-144). Campinas, SP: Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2005). Escola amordaçada: Compromisso do psicólogo com este contexto. Em A. M. Martinez (Org.). *Psicologia Escolar e Compromisso Social* (pp. 17-29). Campinas, SP: Alínea.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2004). *As Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos no Brasil: 2002* (2 ed). Rio de Janeiro: ABONG, GIFE, IPEA, IBGE.
- Jobim e Souza, S. (1996). Ressignificando a psicologia do desenvolvimento: Uma contribuição crítica à pesquisa da infância. Em S. Kramer & M. I. Leite (Orgs). *Infância: Fios e desafios da pesquisa* (3 ed, pp. 39-55). Campinas, SP: Papirus.
- Kuenzer, A. Z. (2002). Conhecimento e competências no trabalho e na escola. *Boletim Técnico do SENAC* [Publicação eletrônica], 28 (2). Disponível em: www.senac.com.br.

- Kuenzer, A. Z. (2004). Competência como práxis: Os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. *Boletim Técnico do SENAC* [Publicação eletrônica], 30 (3). Disponível em: www.senac.com.br.
- Kupfer, M. C. M. (2004). O que toca à/a psicologia escolar. Em A. M. Machado & M. P. R. de Souza (Orgs). *Psicologia Escolar: Em busca de novos rumos* (4 ed). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lawrence, J. A. (1997). Developmental Science: A case of the bird flapping its wings or the wings flapping the bird? Em J. Tudge, M. J. Shanahan & J. Valsiner (Orgs.). *Comparisons in Human Development: Understanding time and context* (pp. 285-292). New York: Cambridge University Press.
- Leontiev, A. (1964). *O Desenvolvimento do Psiquismo*. São Paulo: Moraes.
- Leontiev, A. (2004). Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vygotsky. Em L. S. Vygotsky. *Teoria e Método em Psicologia* (3 ed, Apêndices, pp. 421-470). São Paulo: Martins Fontes.
- Lírio, S. (2005). Reinado sob ameaça. *Carta Capital*, 12 (369), 30-39.
- Lisboa, M. D., & Mauro, D. (1993). Conscientização para as questões da escolha da profissão: Uma abordagem integrada. Em D. H. P. S. Lucchiari (Org.). *Pensando e Vivendo a Orientação Profissional* (pp. 96-106). São Paulo: Summus.
- Lopes de Oliveira, M. C. S., Pinto, R. G., & Souza, A. S. (2003). Perspectivas de futuro entre adolescentes: Universidade, trabalho e relacionamentos na transição para a vida adulta. *Temas em Psicologia da SBP*, 11 (1), 16-27.
- Lopes de Oliveira, M. C. S., Camilo, A. A., & Assunção, C. V. (2003). Tribos urbanas como contexto de desenvolvimento de adolescentes: Relação com pares e negociação de diferenças. *Temas de Psicologia da SBP*, 11 (1), p. 61-75.
- Lucchiari, D. H. P. S. (1993). Orientação profissional na escola – Segundo grau. Em D. H. P. S. Lucchiari (Org.). *Pensando e Vivendo a Orientação Profissional* (pp. 85-89). São Paulo: Summus.
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Maluf, M. R. (2003). Psicologia Escolar: Novos olhares e o desafio das práticas. Em S. F. C. de Almeida (Org.). *Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 135-146). Campinas, SP: Alínea.
- Manfredi, S. M. (1998). Trabalho, qualificação e competência profissional: Das dimensões conceituais e políticas. *Educação e Sociedade*, 19 (64), 13-49.

- Marinho-Araujo, C. M. M., & Almeida, S. F. C. de (2005). Psicologia Escolar: Recriando identidades, desenvolvendo competências. Em A. M. Martinez (Org.). *Psicologia Escolar e Compromisso Social* (pp. 243-259). Campinas, SP: Alínea.
- Martinez, A. M. (Org.). *Psicologia Escolar e Compromisso Social*. Campinas, SP: Alínea.
- Martins, J. B. (2003). A atuação do psicólogo escolar: Multirreferencialidade, implicação e escuta clínica. *Psicologia em Estudo*, 8 (2), 39-45.
- Meira, M. E. M. (2000). Psicologia Escolar: Pensamento crítico e práticas profissionais. Em E. de R. Tanamachi, M. Proença & M. Rocha (Orgs.). *Psicologia e Educação: Desafios teórico-práticos* (pp. 35-71). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M., & Antunes, M. A. M. (2003). Apresentação. M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.) *Psicologia Escolar: Práticas críticas* (pp. 7-10). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Novaes, M. H. (2003). Repensando a formação e o exercício profissional do psicólogo escolar na sociedade pós-moderna. Em S. F. C. de Almeida (Org.). *Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 127-134). Campinas, SP: Alínea.
- Nóvoa, A. (1999). Os professores na virada do milênio: Do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, 25 (1), 11-20.
- Oliveira, M. K. de (1992). Vygotsky e o processo de formação de conceitos. Em Y. de La Taille, M. K. de Oliveira & H. Dantas. *Piaget Vygotsky Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão* (pp. 23-34). São Paulo: Summus.
- Ozella, S. (2003). A adolescência e os psicólogos: A concepção e a prática dos profissionais. Em S. Ozella (Org.). *Adolescências Construídas: A visão da psicologia sócio-histórica* (pp. 17-40). São Paulo: Cortez.
- Ozella, S. (2002). Adolescência: Uma perspectiva crítica. Em S. H. Koller (Org.). *Adolescência e Psicologia: Concepções, práticas e reflexões críticas* (pp. 16-24). Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia.
- Paulon, S. M. (2005). A análise de implicação como ferramenta na pesquisa-intervenção. *Psicologia e Sociedade*, 17 (3), 18-25.
- Peirce, C. S. (1980). Escritos coligidos. Em C. S. Peirce & G. Frege. *Os Pensadores* (2 ed, pp. 1-176). São Paulo: Abril Cultural.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as Competências Desde a Escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Piaget, J. (1975). *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Plantamura, V. (2003). *Presença Histórica Competências e Inovação em Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Prezia, G. (2005). Maranhão traça plano para melhorar IDH. *PNUD Brasil*. Reportagens [On-line]. Disponível em: <http://www.pnud.org.br>.
- Rocha, M. L. da, & Aguiar, K. F. de. (2003). Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia Ciência e Profissão*, 23 (4), 64-73.
- Rossi, T. M. de F., & Paixão, D. L. L. (2003). Significações sobre a atuação do psicólogo escolar. Em S. F. C. de Almeida (Org.). *Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 147-166). Campinas, SP: Alínea.
- Schwartz, Y. (1998) Os ingredientes da competência: Um exercício necessário para uma questão insolúvel. *Educação e Sociedade*, 19 (65), 101-140.
- Senna, S. R. C. M., & Almeida, S. F. C. de (2005). Formação e atuação do psicólogo escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Em A. M. Martinez (Org.). *Psicologia Escolar e Compromisso Social* (pp. 199-230). Campinas, SP: Alínea.
- Silva, R A. da. (2006). Oficinas de reflexão com jovens infratores. Em M L. Rodrigues & M. M. C. Limena (Orgs.). *Metodologias Multidimensionais em Ciências Humanas* (pp. 159-175, Série Pesquisa, v. 14). Brasília: Liber Livro.
- Szymanski, H., & Cury, V. E. (2004). A pesquisa-intervenção em psicologia da educação e clínica: Pesquisa e prática psicológica. *Estudos de Psicologia*, 9(2), 355-364.
- Tanamachi, E. de R. (2000). Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em Psicologia Escolar. Em E. de R. Tanamachi, M. Proença & M. Rocha (Orgs.). *Psicologia e Educação: Desafios teórico-práticos* (pp. 73-102). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tanamachi, E. de R., & Meira, M. E. M. (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. Em M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.). *Psicologia Escolar: Práticas críticas* (pp. 11-62). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- The Carolina Consortium on Human Development. (1996). Em R. B. Cairns, G. H. Elder & E. J. Costello (Orgs.). *Developmental Science* (pp. 1-6). Nova Iorque: Cambridge University Press.

- Valore, L. A. (2002). Orientação Profissional em grupo na escola pública: Direções possíveis, desafios necessários. Em R. S. Levenfus & D. H. P. Soares (Orgs.). *Orientação Vocacional Profissional: Novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa* (pp. 115-131). Porto Alegre: Artmed.
- Valore, L. A. (2003). “O que você vai ser quando crescer?” O psicólogo, a escola e a orientação profissional: Articulações possíveis. *PsicoUTPonline* [Publicação eletrônica], n. 2, (pp. 1-5). Disponível em: www.utp.br/psico.utp.online.
- Valsiner, J. (1997). *Culture and the Development of Children's Action: A theory of human development* (2 ed). Nova Iorque: John Wiley & Sons.
- Vianna, H. M. (2003). *Pesquisa em Educação: A observação*. Brasília: Plano.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A Formação Social da Mente* (6 ed). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2004). *Teoria e Método em Psicologia* (3 ed). São Paulo: Martins Fontes.
- Wallon, H. (s/d). *A Evolução Psicológica da Criança*. Rio de Janeiro: Andes.
- Weller, W. (2006). Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: Aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*, 32 (2), 241-260.
- Wertsch, J. (1985). The semiotic mediation of mental life: L. S. Vygotsky and M. M. Bakhtin. Em Mertz & Parmentier (Orgs.). *Semiotic Mediation* (pp. 49-69). Orlando, FL: Academic Press.
- Wittorski, R. (1998). De la fabrication des competences. Em R. Wittorski (Org.). *La compétence au travail*. Paris: Education Permanente, nº 135.
- Yamamoto, O. H. (2004). A educação e a escola. Em O. H. Yamamoto & A. Cabral Neto (Orgs.). *O Psicólogo e a Escola: Uma introdução ao estudo da Psicologia Escolar* (2 ed, pp. 11-33). Natal: EDUFRN.

ANEXOS

Anexo 1: Projeto de Orientação Profissional – POP.....	158
Anexo 2: Roteiro para Análise Documental do Centro Anil Frei Daniel	163
Anexo 3: Roteiros de Entrevista	164
Anexo 4: Questionário para as Psicólogas	166
Anexo 5: Questões Orientadoras do Memorial	170
Anexo 6: Recursos para o Desenvolvimento de Competências para Atuação em Psicologia Escolar com Foco na Mediação da Escolha Profissional de Grupos de Adolescentes	171
Anexo 7: Protocolo de Observação	173
Anexo 8: Protocolo de Registro das Sessões de Reflexão-sobre-a-ação	174
Anexo 9: Instrumento de Avaliação da Intervenção	175
Anexo 10: Temas para Estudo	176
Anexo 11: Lista Bibliográfica para Estudo	177

Anexo 1: Projeto de Orientação Profissional – POP

Objetivos:

- Promover o desenvolvimento humano, propiciando o exercício do pensamento dos sujeitos, através da confrontação para que gerem novos sentidos que contribuam para modificações nos espaços da subjetividade social dentro dos quais atuam
- Fomentar a capacidade geradora de sujeitos críticos que facilitem a tensão vital e criativa dentro de seus espaços sociais
- Incentivar a permanência do jovem no sistema de ensino, contribuindo à re-significação de sua história escolar
- Favorecer a construção de um projeto de vida pelos jovens, fazendo a mediação entre suas vivências e uma leitura crítica da realidade
- Mediar o exercício da cidadania dos jovens, favorecendo que eles percebam seu projeto de vida no interior da coletividade

Metodologia:

Ação pautada pela escuta e intervenção sobre aspectos subjetivos dos sujeitos, tendo como unidade de análise as relações estabelecidas no grupo (entre os participantes, entre estes e as mediadoras, entre estes e as tarefas). Tal ação se fundamenta na concepção histórico-cultural do desenvolvimento humano e numa leitura crítica da realidade, através das quais o psicólogo escolar assume a função de provocar a reflexão, trazer a dúvida, problematizar o que está naturalizado, denunciar as contradições, enfim, ajudar o grupo a pensar e encontrar suas respostas e construir seu próprio crescimento.

A equipe mediadora será composta por três psicólogas. A cada encontro, duas assumem a coordenação do trabalho grupal e a outra desempenha a função de observação do trabalho grupal.

A intervenção grupal envolve a utilização de técnicas de dinâmica de grupo, debates, dramatizações, discussões sobre temas relevantes à consecução dos objetivos. Prevê-se ainda a realização de pesquisas e outras tarefas de casa por parte dos participantes, sob orientação das mediadoras.

O grupo será composto de oito adolescentes, sendo quatro alunos e quatro egressos do Centro Anil Frei Daniel. Os alunos cursam 7ª ou 8ª série do Ensino Fundamental. Os egressos cursam Ensino Médio ou já concluíram o Ensino Básico.

Serão realizados oito encontros grupais, além de duas entrevistas individuais, sendo uma no início e outra ao final do processo. Os encontros (grupais e individuais) acontecerão na unidade Vera Cruz do Centro Anil Frei Daniel.

Os encontros grupais terão duração de duas horas (9h00 às 11h00). Acontecerão às terças e quintas-feiras do mês de julho de 2006 (do dia 4 ao dia 27).

Planejamento por encontro:

1º encontro

Objetivos específicos:

- Apresentar o projeto de Orientação Profissional
- Estabelecer contrato de convivência
- Favorecer a integração grupal
- Sensibilizar os participantes para o significado da escolha profissional

Atividades:

- Confecção de crachá com **acróstico**: Solicita-se que cada participante produza um acróstico com qualidades pessoais e cole em seu crachá um dos símbolos oferecidos. Símbolos: sol, lua, raio e estrela (em 4 cores diferentes). Em seguida, os participantes se apresentam a partir do que produziram no crachá.
- Apresentação do projeto de mediação da escolha profissional.
- Elaboração do contrato de convivência pelos participantes, que o assinam ao final, num grande papel.
- Orientação para a tarefa de casa: “Frases para completar”, descrita por Bohoslavsky (1991).
- Técnica da minhoca, descrita por Lucchiari (1993)
- Avaliação com “emocionômetro”. Os participantes escolhem uma dentre várias figuras de rostos indicando diferentes emoções, preparadas previamente. Num quadro preparado também previamente

(emocionômetro), nos espaços indicados, cada participante coloca seu nome e uma dessas figuras, que melhor represente como avalia seu estado emocional ao final do encontro.

Materiais:

- Crachás de papel cartão, com fio
- Lápis de cor, hidrocores, gizes de cera, borrachas, apontadores, símbolos previamente confeccionados com papel cartão, tubos de cola
- Papel 40kg, fita adesiva e pincéis atômicos
- Escarcelas com papéis e lápis
- Uma cópia da atividade “Frasas para completar” para cada participante
- Emocionômetro e figuras com rostos

2º encontro

Objetivos específicos:

- Discutir diversos assuntos relacionados à escolha profissional:
 - Dom ou escolha?
 - Realização pessoal x realização profissional
 - Esforço x contingências sociais
 - Influência familiar
 - Trabalhar para quê?
 - Analisar, a partir de materiais publicitários, valores dominantes em nossa sociedade e discuti-los criticamente
 - Levantar e discutir os principais interesses pessoais e ocupacionais dos orientandos.

Atividades:

- “Bom dia diferente”, descrita por Serrão e Baleeiro (1998)
- Discussão da tarefa de casa do encontro anterior (“Frasas para completar”)
- Debate a partir de frases que envolvem os temas para discussão. Os participantes recebem quatro frases impressas, para que respondam se concordam ou discordam, justificando a resposta. Em seguida, para cada frase, o grupo é dividido em dois, de acordo com as respostas dos participantes (se concordando ou discordando). Inicia-se o debate, com cada grupo apresentando seus argumentos. O mediador estimula as argumentações. Quando o debate se esgota, o mediador comenta e passa para a frase seguinte.
- Análise de recortes de anúncios publicitários de revistas de circulação nacional.
- Tarefa de casa: “Lista de profissões”. Cada participante recebe uma folha impressa com campos em que deve listar: profissões que escolheria, profissões que jamais escolheria, profissões que não conhece.
- Avaliação com “emocionômetro”

Materiais:

- Frases para debate impressas para cada um
- Peças publicitárias coladas em cartolina
- Tarefa de casa impressa para cada participante

3º encontro

Objetivos específicos:

- Oportunizar a promoção de consciência crítica acerca do mundo do trabalho, discutindo os seguintes temas: conceito de trabalho, história social do trabalho, formas de divisão do trabalho no sistema capitalista, problemática do desemprego.
- Possibilitar que os participantes experientem imaginariamente o mundo do trabalho, explicitando significados e sentidos relacionados a este.
- Favorecer a tomada de consciência dos participantes acerca dos tipos de atividades profissionais que desenvolveriam sentindo-se bem e de suas habilidades a estas relacionadas.

Atividades:

- Recolhimento da tarefa de casa anterior (“Listas de profissões”)
- Quebra-gelo com a música “Pacato Cidadão” (Skank). Os participantes cantam e dançam ao som da música, refletindo em seguida, sobre a letra.
- Dramatização: Com o grupo subdividido, entrega-se uma consigna para cada subgrupo, para orientar a elaboração de diferentes cenas referentes ao mundo do trabalho no passado, no presente e no futuro.

Cada subgrupo fica responsável por executar uma das cenas. A partir do conteúdo das encenações, a mediadora suscita a reflexão sobre os temas objetivados.

* Consignas:

- Passado: “Vamos fazer um exercício de imaginação? Pensemos agora, como era a vida dos homens lá no início da nossa história. Como se organizavam, como viviam, o que era que eles sonhavam? E como será que eles trabalhavam? – Depois de imaginar, que tal agora tentarmos representar este mundo do trabalho, criando uma peça de teatro?”

- Presente: “Hoje existe uma diversidade de profissões e de relações envolvendo estas. Imaginem vocês vivenciando o mundo do trabalho atualmente. Quais seus sonhos? E as relações de trabalho? E o mercado de trabalho? – O desafio agora, é criar uma peça que represente o mundo do trabalho atualmente.”

- Futuro: “Como será o amanhã? – Responda quem puder... Como será o mundo do trabalho no futuro? E as relações de trabalho? Com que futuro sonhamos? Depois de imaginarem, mãos a obra. O desafio é criar uma peça que represente o mundo do trabalho no futuro.”

- Orientação para a tarefa de casa: “Técnica das atividades profissionais”, descrita por Zaslavsky (1979) e adaptada por Lucchiari (1993)
- Avaliação com “emocionômetro”

Materiais:

- Cópia da letra da música Pacato Cidadão (Skank) para cada participante
- Aparelho de som/CD
- Consignas da dramatização impressas para cada subgrupo e materiais diversos para a dramatização, que remetam aos diferentes papéis profissionais
- Cópia da tarefa de casa para cada participante

4º encontro

Objetivos específicos:

- Refletir acerca da relação educação-projeto de vida
- Contribuir para ampliação do conhecimento das profissões e dos cursos correspondentes
- Possibilitar o confronto entre as imagens construídas sobre as profissões com uma definição mais formal
- Estimular a reflexão sobre a importância da informação profissional

Atividades:

- Aquecimento com a música “Faroeste Caboclo” (Legião Urbana). Os participantes lêem a letra da música, cantam e refletem sobre seu conteúdo.
 - Jogo das profissões: Com o grupo subdividido e com cada subgrupo com um peão que o represente no tabuleiro, objetiva-se avançar nas casas na medida em que os componentes do subgrupo acertam que profissão o companheiro está representando através de mímica. As profissões dramatizadas são sorteadas em cartões. Ao final de cada gesticulação, o participante que a fez fixa o cartão da profissão num painel de acordo com o nível de escolaridade exigido para aquela profissão.
 - Orientação para as tarefas de casa:
- Consigna: Dentre as profissões que surgiram durante o jogo, escolha uma para pesquisar a respeito.
- Discussão da tarefa de casa do encontro anterior (“Atividades Profissionais”)
 - Avaliação com “emocionômetro”

Materiais:

- Cópia da letra da música para cada participante
- Aparelho de som/CD
- Tabuleiro, peões, cartões das profissões

5º encontro

Objetivos específicos:

- Permitir o contato dos orientandos com grande número de profissões
- Possibilitar o aprofundamento do conhecimento das profissões
- Estimular um contato ativo com as informações sobre as profissões.

Atividades:

- Quebra-gelo: “O Congresso”. Cada participante assume um papel profissional. Alguém inicia dizendo: “Fui a um congresso de profissionais e faltou um...(profissional)”. Aquele que corresponde ao profissional

chamado responde dizendo que sua profissão não, mas que faltou outra, e assim sucessivamente. Quem errar ou não se defender a tempo, sai, até que fiquem dois vencedores.

- Técnica R-O (adaptada pela equipe CEFAPE): Com os participantes divididos em subgrupos com três participantes cada, recebem diversos cartões, cada um com uma profissão, para categorizarem com base em critérios por eles estabelecidos. Em seguida, cada subgrupo apresenta a categorização feita. Apresentam-se as oito áreas profissionais segundo Goldberg (citada por Bock, 2002). Critério utilizado para categorização das áreas: tipo de atividade desenvolvida pelos profissionais em seu cotidiano. Solicita-se que os subgrupos retornem à atividade dividindo as profissões de acordo com esta classificação.
- Orientação para a tarefa de casa:
 - Consigna: "Escolha, dentre as profissões que despertaram maior interesse, algumas para serem estudadas em maior profundidade, seguindo sugestões do roteiro".
 - Avaliação com "emocionômetro"

Materiais:

- Cartões das profissões
- Cópia das áreas profissionais para cada participante
- Cópia do roteiro para estudo de ocupação para cada participante

6º encontro

Objetivos específicos:

- Incentivar a identificação pelos participantes das áreas e profissões de maior interesse
- Proporcionar ao jovem a possibilidade de estabelecer relações entre as profissões e as atividades desenvolvidas pelos profissionais
- Ampliar o conhecimento sobre as profissões, articulando-o à reflexão sobre o mercado de trabalho
- Promover a reflexão sobre o processo e o sentido da escolha
- Favorecer a tomada de consciência acerca da importância da informação profissional

Atividades:

- Aquecimento: "Técnica dos bombons", descrita por Valore (2002)
- Discussão da tarefa de casa do encontro anterior (pesquisa sobre profissões)
- Continuação da R-O adaptada: Discussão com o grupo da etapa anterior e distribuição da relação das profissões divididas por área para que cada subgrupo compare com a categorização que fez. Após nova discussão, solicita-se, posteriormente, que cada participante escolha a área profissional com a qual mais se identifica e escreva num papel as profissões desta área que mais chamaram sua atenção, comparando com as escolhas feitas no encontro anterior.
- Orientação para a tarefa de casa. Consigna: "Entreviste pessoas cujas profissões despertaram seu interesse, visite seus locais de trabalho e observe-os exercendo suas atividades rotineiras."
- Avaliação com "emocionômetro"

Materiais:

- Caixa de bombons
- Lista das profissões divididas por área para cada participante
- Roteiro para entrevista e observação de profissionais

7º encontro

Objetivos específicos:

- Aprofundar autoconhecimento e conhecimento mútuo
- Incentivar a reflexão sobre o processo pessoal de escolha
- Possibilitar a integração passado-presente-futuro, favorecendo que o orientando visualize toda sua trajetória de vida até chegar ao momento atual, além de projetar seu futuro
- Favorecer a vivência de papéis profissionais, explicitando as imagens construídas sobre as profissões e os sentidos a elas associados

Atividades:

- Técnica "O filme da vida" (adaptado de Borges, 2003): Cada participante recebe uma tira com vários quadrinhos como se fosse um rolo de filme. Solicita-se que em cada quadro, eles desenhem ou escrevam

algo que represente um momento específico e significativo de suas vidas. O último deve ser deixado em branco. Após cada um comentar sobre sua produção, solicita-se, então, que eles produzam o último quadrinho refletindo o futuro almejado.

- Role-playing do papel profissional (Lucchiari, 1993): Utilizando-se uma almofada (ou algum objeto macio que possa ser jogado) iniciam-se os trabalhos. O mediador explica que vai atirar a almofada para uma pessoa e dizer o nome de uma profissão. A pessoa deve se imaginar no lugar desse profissional e apresentar-se para o grupo, dizendo que é, o que faz, onde trabalha, há quanto tempo etc. Todos participam fazendo perguntas. As perguntas devem girar em torno de sua atividade profissional. Se gosta do que faz, como fez para conseguir o emprego, como está o seu salário... Quando se esgota o assunto, a almofada é passada adiante para outra pessoa do grupo, atribuindo-se-lhe outra profissão.

Materiais:

- Tiras previamente confeccionadas para a construção do filme da vida
- Almofada
- Lápis coloridos, canetas hidrocores, gizes de cera, tubos de cola, tesouras

8º encontro

Objetivos específicos:

- Promover um momento de síntese do processo vivido pelo grupo, retomando os objetivos gerais
- Possibilitar que o grupo avalie o trabalho realizado
- Estimular que os participantes façam uma auto-avaliação quanto ao percurso pessoal ao longo do trabalho grupal

Atividades:

- Aquecimento com a música “Até Quando” (Gabriel, o Pensador)
- Auto-avaliação escrita (relacionando ao conteúdo da música)
- Aplicação de um questionário de auto-avaliação
- Elaboração de acróstico conjunto
- Compartilhamento da evolução do emocionômetro ao longo de todo o processo e fechamento do mesmo
- Reflexão a partir do poema “Ou isto ou aquilo” (Cecilia Meireles)

Materiais:

- Cópia da letra da música “Até Quando” para cada participante
- Aparelho de som/CD
- Cópia do questionário de avaliação para cada participante
- Tiras de cartolina previamente confeccionadas para o acróstico para cada participante
- Painel do emocionômetro
- Cópia do poema “Ou isto ou aquilo” para cada participante

Anexo 2:

Roteiro para Análise Documental do Centro Anil Frei Daniel

- Qual a natureza da instituição Centro Anil Frei Daniel?
- É uma instituição pública, privada ou de economia mista?
- É uma organização da sociedade civil de interesse público? De que tipo – ONG, Associação etc.?
- Quem são os dirigentes?
- Quais os princípios/diretrizes norteadores do trabalho realizado?
- Que filosofia fundamenta o trabalho realizado?
- Quais os objetivos da instituição?

Anexo 3: Roteiros de Entrevista

Roteiro de entrevista com o idealizador do Centro Anil Frei Daniel

- Como surgiu a idéia de criar o Centro Anil Frei Daniel?
- Para quê o Centro Anil Frei Daniel foi criado?
- Quais eram as suas expectativas para o Centro Anil Frei Daniel?
- Como o Centro foi se desenvolvendo e se modificando?
- Qual a sua avaliação sobre as mudanças entre o planejado inicialmente e o atual? Que fatores contribuíram para as mudanças?
- Quais as perspectivas para o futuro do Centro?

Roteiro de entrevista com voluntária do CAFD

- Como surgiu a idéia de criar o Centro Anil Frei Daniel?
- Quem eram as pessoas envolvidas no início do trabalho?
- Como o CAFD foi se desenvolvendo e se modificando?
- Qual a sua avaliação sobre as mudanças ocorridas nestes anos?
- Quais as perspectivas para o futuro do CAFD?
- Em sua opinião, a Psicologia pode contribuir para a melhoria do trabalho da instituição? De que maneira?

Roteiro de entrevista com o diretor do CAFD

- Como o senhor definiria o Centro Anil Frei Daniel? Qual a natureza da instituição? Como vê essa classificação?
- Relate um breve histórico do CAFD.
- Como avalia as transformações ocorridas?
- Qual a filosofia da instituição?
- Quais os objetivos centrais da instituição?
- Quais as principais metas atuais?
- Que resultados têm sido alcançados?
- Quais as principais dificuldades?
- Quais as perspectivas futuras para o trabalho que o CAFD vem desenvolvendo?
- Como surgiu a idéia de contratar uma psicóloga para a instituição?
- Em sua opinião, a Psicologia pode contribuir para a melhoria do trabalho da instituição? De que maneira?
- Você percebe pontos positivos e/ou negativos na atuação das psicólogas? Quais?
- O que deve ser melhorado na atuação das psicólogas?
- O que o senhor espera da atuação das psicólogas?

Roteiro de entrevista com a coordenadora geral do CAFD

- Como você chegou ao Centro Anil Frei Daniel?
- Como vê o Centro?
- Quais os objetivos, metas, concepções do Centro, a partir da sua perspectiva?
- Como você chegou à coordenação?
- Como você recebeu a idéia de que chegaria uma psicóloga na instituição? Você já havia pensado nisso antes?
- Como você avalia o trabalho até hoje realizado pela Psicologia?
- O que você espera do trabalho da Psicologia?

Roteiro de entrevista com professoras do CAFD

- O trabalho da Psicologia no Centro Anil Frei Daniel é necessário? Para quê? (Pedir exemplos concretos)
- O trabalho da psicóloga tem trazido contribuições para o seu trabalho? Quais?
- Que outras ações a psicóloga poderia estar desenvolvendo no Centro Anil Frei Daniel?
- O que deve ser melhorado na atuação da psicóloga?

Anexo 4:
Questionário para as Psicólogas

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____	Data do preenchimento: ____/____/____
Idade: _____ Possui formação em outra área, além da Psicologia? Qual? _____	

II – FORMAÇÃO

1 – Graduação em Psicologia

Instituição: _____ Ano de conclusão: _____

Estágios curriculares:

Local: _____ Área específica: _____

Local: _____ Área específica: _____

Local: _____ Área específica: _____

Estágios extracurriculares, participação em pesquisas e/ou projetos de extensão universitária (especifique as áreas específicas):

a) Houve disciplinas, na sua graduação, ligadas à Psicologia Escolar? () Sim. () Não.

Quais? _____

b) Houve lacunas na sua graduação em relação à área de Psicologia Escolar (disciplinas, estágios, pesquisas)?
() Sim. () Não.

Especifique: _____

c) Quais as suas sugestões para melhorar a qualidade da formação inicial do psicólogo escolar?

d) Desde que iniciou seu trabalho no **Centro Anil Frei Daniel**, você já utilizou algum desses recursos para sua atualização na **área escolar/educacional**?

() Leitura de livros, jornais, revistas, periódicos científicos. Qual(is)? _____

() Participação em cursos e/ou eventos. Qual(is)? _____

() Outro(s). Qual(is)? _____

2 - Cursos de Pós Graduação (Especialização, Mestrado, Doutorado):

Curso: _____ Duração / carga horária: _____

Área: _____ Instituição: _____

Curso: _____ Duração / carga horária: _____

Área: _____ Instituição: _____

3 – Outros cursos (extensão, aperfeiçoamento, formação etc.):

Curso: _____ Duração / carga horária: _____

Área: _____ Instituição: _____

Curso: _____ Duração / carga horária: _____

Área: _____ Instituição: _____

Curso: _____ Duração / carga horária: _____

Área: _____ Instituição: _____

Curso: _____ Duração / carga horária: _____

Área: _____ Instituição: _____

III – ATUAÇÃO1 - Experiências profissionais **anteriores** às atuais:

Instituição: _____ Função: _____

Área: _____ Período: _____

Atividades desenvolvidas: _____

Instituição: _____ Função: _____

Área: _____ Período: _____

Atividades desenvolvidas: _____

Instituição: _____ Função: _____

Área: _____ Período: _____

Atividades desenvolvidas: _____

2 – Experiências profissionais **atuais**, paralelas à do Centro Anil Frei Daniel:

Instituição: _____ Função: _____

Área: _____ Período: _____

Atividades desenvolvidas: _____

Instituição: _____ Função: _____

Área: _____ Período: _____

Atividades desenvolvidas: _____

Instituição: _____ Função: _____
 Área: _____ Período: _____
 Atividades desenvolvidas: _____

3 – Sobre sua atuação no **Centro Anil Frei Daniel**:

Período: Desde _____ Carga horária semanal: _____

Em que unidades e em que dias e turnos você atua? Marque nos locais especificados da tabela abaixo.

DIAS / TURNOS UNIDADE	SEGUNDA		TERÇA		QUARTA		QUINTA		SEXTA		SÁBADO	
	MAT.	VES.	MAT.	VES.	MAT.	VES.	MAT.	VES.	MAT.	VES.	MAT.	VES.
() Vera Cruz												
() Vila Conc.												
() Novo Ang.												
() Isabel Caf.												
() Alto do Pi.												

a) O que você faz atualmente como psicóloga no Centro Anil Frei Daniel?

b) Que atividades e funções você acha que deveria estar desempenhando no Centro Anil Frei Daniel?

c) Descreva, brevemente, facilidades e dificuldades relacionadas à sua atuação:

Facilidades: _____

Dificuldades: _____

d) Em sua opinião, quais os resultados mais importantes de sua atuação no Centro Anil Frei Daniel?

e) Em sua opinião, como seu trabalho é percebido pela instituição?

f) Quais as principais demandas da instituição quanto ao seu trabalho?

g) Que fatores podem contribuir para a melhoria da sua atuação no Centro Anil Frei Daniel?

h) Quais os principais aportes teóricos que fundamentam sua prática como psicóloga do Centro Anil Frei Daniel?

i) Em sua opinião, quais conhecimentos psicológicos devem ser articulados à educação?

j) Em sua opinião, o que o psicólogo escolar deve fazer na instituição na qual atua?

l) Em sua opinião, o que o psicólogo escolar não deve fazer?

Anexo 5:

Questões Orientadoras do Memorial

Memorial 1

- Escolhi ser psicóloga? Por quê?
- Quando, como e por que passei a atuar na área da educação?
- Sou psicóloga escolar? Por quê?
- Quero ser psicóloga escolar?

Memorial 2

- Como foi minha adolescência?
- Que projetos eu tinha para o meu futuro?
- Que planos realizei e quais não realizei? Por quê?
- Tive algum tipo de orientação para minha escolha profissional? Como foi?
- O que significou entrar na universidade?
- O que significou entrar no “mundo do trabalho”?

Memorial 3

- Sinto-me preparada para atuar com este grupo de adolescentes, contribuindo para sua escolha profissional?
- Que conhecimentos facilitam minha atuação? Quais precisam ser construídos?
- Que saberes práticos facilitam minha atuação? Quais precisam ser desenvolvidos?
- Que habilidades facilitam minha atuação? Quais precisam ser desenvolvidas?

Memorial 4

- Quais os sucessos e frustrações relacionadas à minha atuação com o grupo de adolescentes do CAFD?
- Qual a especificidade da Psicologia Escolar no trabalho desenvolvido com este grupo?
- Sou psicóloga escolar? Quero ser psicóloga escolar? Por quê?
- Que conhecimentos teóricos e técnicos facilitaram minha atuação? Quais precisariam ser construídos?
- Que saberes práticos facilitaram minha atuação? Quais precisariam ser desenvolvidos?
- Que habilidades facilitaram minha atuação? Quais precisariam ser desenvolvidas?
- O que aprendi de mais significativo ao longo da formação realizada?
- Quais as mudanças mais significativas em mim, depois desse processo?

Anexo 6:

Recursos para o Desenvolvimento de Competências para Atuação em Psicologia Escolar com Foco na Mediação da Escolha Profissional de Grupos de Adolescentes

Categorização dos conhecimentos, saberes e habilidades que são base de competências a serem desenvolvidas. São apresentadas suas definições, bem como os recursos e comportamentos esperados.

Conhecimentos teóricos:

Fundamentação teórico-conceitual das diversas áreas da Psicologia e da Educação, articulada a contribuições das Ciências Sociais.

- Conceituação básica e relações entre conceitos das áreas da Psicologia e da Educação, numa perspectiva crítica e interdisciplinar.
- Fundamentação teórico-conceitual sobre Psicologia Escolar.
- Fundamentação teórico-conceitual sobre a Abordagem Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano, com foco nas concepções de adolescência, sujeito e subjetividade.
- Fundamentação teórico-conceitual sobre as relações Educação-Escola-Trabalho.
- Fundamentação teórico-conceitual sobre Orientação Profissional.

Conhecimentos técnicos:

Conhecimentos metodológicos, tecnológicos e operacionais, articulados aos conhecimentos teórico-conceituais, que permitirão atuar na realidade profissional.

- Conhecimentos sobre instrumentos e técnicas de observação, descrição, análise e interpretação de processos psicológicos relativos a indivíduos, grupos e instituições educativas.
- Domínio de técnicas e estratégias para intervenções psicológicas grupais.
- Conhecimentos sobre planejamento, execução e avaliação de intervenções específicas de orientação e informação profissional.
- Habilidade e postura de escuta psicológica, referendadas pela abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano.

Saberes práticos:

Conhecimentos prévios, intuitivos, advindos da história de vida e da experiência cotidiana, transformados a partir da articulação aos conhecimentos formais.

- Habilidade para organização e objetividade.
- Habilidade de assertividade quanto à articulação intencional de objetivos, procedimentos e resultados nas ações desenvolvidas.
- Habilidade de mobilização de vivências e experiências anteriores para auxiliar a resolução de tarefas ou problemas.
- Habilidade para avaliar efeitos positivos e negativos de uma ação, retroativamente, para orientar ações futuras.
- Crenças, valores, estilos que influenciam planos e formas de agir.

Habilidades interpessoais

Características favoráveis às interações e relações interpessoais, que promovam a construção de espaços de interlocução férteis à atuação profissional.

- Facilidade para coordenação de estudos, tarefas e trabalhos coletivos.
- Disponibilidade para ouvir o outro, respeitando diferentes pontos de vista e abrindo-se para o novo.
- Sagacidade para discernir os "momentos de escuta" e os "momentos de resposta".
- Facilidade para disponibilizar conquistas pessoais e colaborar com o outro em prol de objetivos coletivos.
- Disponibilidade para socializar saberes, promover a circulação de informações, estimular a participação coletiva na equipe profissional.
- Facilidade em administrar conflitos.
- Sutileza para sinalizar inadequações e equívocos nas atitudes dos membros do grupo.
- Facilidade para buscar alternativas de resolução de problemas, por meio de habilidades comunicativas e cooperativas.

Habilidades pessoais:

Características e recursos pessoais disponibilizados como metas de desenvolvimento pessoal e profissional.

- Disponibilidade para rever conhecimentos, crenças, pontos de vista, posturas e ações a partir de novas orientações ou atualizações.
- Estilos e posturas que permitam perceber, entender, responder e vencer os desafios.
- Percepção de pequenos sinais no contexto e nas relações interpessoais, que possam ser importantes para alargar o sentido e a compreensão das situações.
- Sensibilidade para integrar saberes e conhecimentos na relação com o outro.
- Habilidade para aceitar o desconhecido e as emergências, utilizando-os para novas aprendizagens.
- Habilidade para elaborar ou inserir-se em projetos de estudo e de aperfeiçoamento profissional.
- Habilidade de avaliar e rever sua própria atuação, empenhando-se em um processo contínuo de aperfeiçoamento profissional.
- Facilidade para realizar comunicações orais adequadas ao contexto de atuação profissional.
- Habilidade para fazer registros escritos referentes à sua atuação.
- Habilidade em persistir e perseverar em ações planejadas, a despeito de insucessos circunstanciais.

Habilidades éticas:

Habilidades em buscar as *várias verdades* presentes na intersubjetividade das relações, negando ações orientadas apenas por *uma verdade*, pautadas em juízos de valor ou em normas moralistas.

- Sensibilidade para considerar a singularidade de cada situação diante de decisões e avaliações.
- Habilidade para o questionamento e a interrogação reflexivos, críticos e constantes sobre suas próprias decisões, ações e posturas.
- Habilidade em responsabilizar-se pelas escolhas feitas e por suas conseqüências.
- Disponibilidade para uma avaliação prospectiva sobre os desdobramentos de uma opção ou de uma ação.
- Disponibilidade para revisão de critérios, guias e referências em função de novos dados ou argumentações.
- Facilidade em buscar inúmeras explicações para uma ação ou situação, exercitando a prudência nas avaliações.
- Habilidade para o estranhamento e a mobilização diante de concepções individualistas e naturalizantes do homem.
- Sensibilidade para disseminar uma cultura de esperança e de confiança nas ações humanas e nas transformações sociais.
- Disponibilidade para desenvolver o compromisso político com o movimento histórico de mudanças pessoais e coletivas.
- Sensibilidade para exercitar a ética da *tolerância* e da *solidariedade*.

Habilidades estéticas:

Habilidades em aguçar e potencializar imaginação, perspicácia, fantasia, percepções e sentidos como processos psicológicos favoráveis à atuação profissional.

- Sensibilidade para não camuflar as diversidades entre culturas, formas, gostos e preferências.
- Sensibilidade para coibir a criação de preconceitos gerados por preferências ou indiferenças diante de pessoas, relações ou situações.
- Disponibilidade para destituir-se de uma estética normativa, coercitiva e limitadora em prol de referenciais mais flexíveis e menos arbitrários.
- Facilidade em apresentar propostas de trabalho de forma organizada, atraente, agradável e interessante.
- Habilidade para construir uma presença e um estilo pessoal coerente, condizente e adequado a cada contexto profissional.
- Habilidade em potencializar a imaginação como processo psicológico favorável à atuação profissional.

Anexo 7:
Protocolo de Observação

N.º _____
Etapa: _____ Procedimento: _____
Local: _____ Período: _____
Data: __/__/____ Participantes: _____

1. Caracterização do espaço físico:

--

2. Ambiente social

2.1 Interações e acontecimentos

--

2.2 Observações do encontro com o grupo de adolescentes

--

3. Idéias analíticas e inferências

--

4. Impressões e sentimentos

--

Anexo 8:
Protocolo de Registro das Sessões de Reflexão-sobre-a-ação

Sessão nº.: _____

Data: __/__/__

Duração: _____

Transcrição:

A large empty rectangular box with a thin black border, intended for the transcription of the session. It occupies the majority of the lower half of the page.

Anexo 10: Temas para Estudo

Atuação da Psicologia Escolar na mediação da escolha profissional de adolescentes

O mediador: O psicólogo escolar mediando a escolha da profissão

- Formação, atuação e identidade do psicólogo escolar brasileiro
- O psicólogo escolar e a especificidade de sua atuação
- O psicólogo escolar e a mediação da escolha profissional
- A perspectiva histórico-cultural em Psicologia Escolar
- A abordagem por competências
- Ética e compromisso social do psicólogo escolar na mediação da escolha profissional de adolescentes

A pessoa que escolhe e seu momento de vida: A adolescência

- Concepção histórico-cultural de adolescência
- Adolescência e contemporaneidade
- O adolescente marginalizado (socialmente excluído) e seu projeto de vida
- O significado da escolha profissional para o adolescente
- A formação da identidade ocupacional

Aspectos teóricos e temas centrais da Orientação Profissional

- Relações Educação-Escola-Trabalho
- Educação profissional e superior em São Luís
- Conceitos de trabalho, ocupação e profissão
- Cenário brasileiro atual do mundo do trabalho. Mercado de trabalho. Relações de trabalho no sistema capitalista.
- Áreas profissionais e profissões (universitárias e não-universitárias)
- A abordagem histórico-cultural e a mediação da escolha profissional

Aspectos metodológicos, técnicos e práticos para mediação da escolha profissional

- O processo grupal na mediação da escolha profissional: planejamento, intervenção e avaliação
- A dinâmica grupal e os papéis de participante, observador e coordenador
- Técnicas e instrumentos para intervenção no grupo: mediando o autoconhecimento, o conhecimento sobre as profissões e a compreensão sobre o mundo do trabalho e sobre o significado da escolha profissional.

Anexo 11: Lista Bibliográfica para Estudo

Adolescência

Aguiar, W. M. J. & Ozella, S. (2003). O sentido subjetivo atribuído à escolha profissional: um estudo com jovens de camadas populares. Em S. Ozella (Org.). *Adolescências construídas: A visão da psicologia sócio-histórica*. (pp. 253-276). São Paulo: Cortez.

Becker, D. (1995). *O que é adolescência*. São Paulo, Brasiliense.

Bock, A. M. B. & Liebesny, B. (2003). Quem eu quero ser quando crescer: um estudo sobre o projeto de vida de jovens em São Paulo. Em S. Ozella (Org.). *Adolescências construídas: A visão da psicologia sócio-histórica*. (pp. 203-222). São Paulo: Cortez.

Cárdenas, C. J. (2000). *Adolescendo: Um estudo sobre a constituição da identidade do adolescente no âmbito da escola*. Tese de Doutorado. Brasília: UnB.

Correia, G. F. (2001). *A escola promete, a criminalidade dá: O dilema vivido por jovens marginalizados*. Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB.

Liebesny, B. & Ozella, S. (2002). Projeto de vida na promoção de saúde. Em M. de L. J. Contini, S. H. Koller & M. N. dos S. Barros (Orgs.). *Adolescência e Psicologia: Concepções, práticas e reflexões críticas*. (pp. 62-67). Brasília: Conselho Federal de Psicologia.

Lopes de Oliveira, M. C. S.; Camilo, A. A.; Assunção, C.V. (2003). Tribos urbanas como contexto de desenvolvimento de adolescentes: relação com pares e negociação de diferenças. *Temas de Psicologia*. 11 (1), 61-75.

Lopes de Oliveira, M. C. S.; Pinto, R. G.; Souza, A. S. (2003). Perspectivas de futuro entre adolescentes: universidade, trabalho e relacionamentos na transição para a vida adulta. *Temas de Psicologia*. 11 (1), 16-27.

Lopes de Oliveira, M. C. *O adolescente na contemporaneidade*. (Curso de Formação em Prevenção do Uso Indevido de Drogas para Educadores de Escolas Públicas. Volume 1: O adolescente e as drogas no contexto da escola. Módulo I).

Lordelo, L. da R.; Bastos, A. C. de S. & Alcantara, M. A. R. de. (2002). Vivendo em contexto de violência: o caso de um adolescente. *Psicol. estud.* 7 (2), 31-40.

Matheus, T. C. (2003). O discurso adolescente numa sociedade na virada do século. *Psicologia USP*. 14 (1), 85-94.

Ozella, S. (2003). A adolescência e os psicólogos: a concepção e a prática dos profissionais. Em S. Ozella (Org.). *Adolescências construídas: A visão da psicologia sócio-histórica*. (pp. 17-40). São Paulo: Cortez.

Ozella, S. (2002). Adolescência: Uma perspectiva crítica. *Adolescência e Psicologia. Concepções, práticas e reflexões críticas*. Conselho Federal de Psicologia, 16-24.

Pilon, A. F. (1986). O jovem e seu projeto de vida. *Revista de Saúde Pública*. 20 (3), 246-252.

Psicologia Histórico-Cultural

Bock, A. M. M. (Org.) (2003). *A Perspectiva Sócio-Histórica na Formação em Psicologia*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Bock, A. M., Furtado, O. & Teixeira, M. L. T. (1989). *Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia*. São Paulo: Saraiva.

La Taille, Y., Oliveira, M. K. & Dantas, H. (1992). *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus.

Oliveira, M. K. de. (1993). *Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento – Um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.

Sirgado, A. P. (2000). O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação e Sociedade*, 21 (71), 45-78.

Rey, F. G. (2003). *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Vigotski, L. S. (1998). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Educação, Escola e Trabalho

Bianchetti, L. (1996). *Angústia no Vestibular. Indicações para pais e professores*. Passo Fundo, SC: Edupf.

Brandão, C. R. (1981). *O que é Educação*. (Coleção Primeiros Passos). São Paulo: Brasiliense.

Ceccon, C.; Oliveira, M. D. & Oliveira, R.D. (2005). *A Vida na Escola e a Escola da Vida*. 38 ed. Petrópolis, RJ: Vozes / São Paulo: Brasiliense-IDAC.

Colares, M. & Paiva, N. (2003). *Aprendizado, trabalho e dignidade: discutindo perspectivas legítimas de ocupação produtiva para a adolescência no Brasil*. Fortaleza: Perfil do Cidadão.

Harper, B.; Cecon, C.; Oliveira, M. D. & Oliveira, R. D. (1980). *Cuidado, Escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas*. São Paulo, Brasiliense.

Régnier, K. von D. (1996). Educação, Trabalho e Emprego numa Perspectiva Global. *Boletim Técnico do SENAC*, 22 (3).

Segnini, Liliana Rolfsen Petrilli (2000). Educação e trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente. *São Paulo em Perspectiva*, 14 (2), 72-81.

Rosar, M. F. F. & Cabral, M. R. M. (Orgs.) (2004). *Ensino Médio e educação Profissional no Maranhão: Delineando o perfil e ressignificando os cursos com a participação dos jovens*. São Luís: Central dos Livros / Formação – Centro de Apoio à Educação Básica / Unicef.

Sítios: SENAC, SENAI, SENAR, CEFET, UFMA, UEMA, UNICEUMA, FAMA, CEST, FACEM, UNDB, IESMA, FACAM, UVA, CVRD, Faculdade São Luís.

Orientação profissional e trabalho grupal

Andaló, C. S. de A. (2001). O papel de coordenador de grupos. *Psicologia USP*, 12 (1), p. 135-152.

Bock, A. M. B. e cols. (1995). *A escolha profissional em questão*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Bock, S. D. (2002). *Orientação Profissional: a abordagem sócio-histórica*. São Paulo: Cortez.

Borges, G. L. (2003). *Dinâmicas de Grupo: Crescimento e integração*. Petrópolis: Vozes.

Bohoslavsky, R. (1991). *Orientação Vocacional: A estratégia clínica*. 8 ed. São Paulo: Martins fontes.

Brasil. 2002. *Classificação Brasileira de Ocupações*. CD-rom. Brasília: MTE.

Ferretti, C. J. (1997). *Uma Nova Proposta de Orientação Profissional*. 3 ed. São Paulo: Cortez.

Guia do Estudante: Vestibular 2004. Ed. Abril.

Instituto Mexicano de Relaciones Grupales y Organizacionales. Formacion de consultores de dinamica de grupo. Disponível em: <http://www.continents.com/Art109.htm>. Acesso em 30jul1999.

Levenfus, R. S. (2002). A técnica dos bombons. Em R. S. Levenfus & D. H. P. Soares (Orgs.). *Orientação Vocacional Profissional: Novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa*, pp. 291-305. Porto Alegre: Artmed.

Levenfus, R. S. & Soares, D. H. P. (Orgs.) (2002). *Orientação Vocacional Profissional: Novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa*. Porto Alegre: Artmed.

Lucchiari, D. H. P. S. (Org.). (1993). *Pensando e Vivendo a Orientação Profissional*. São Paulo: Summus.

Serrão, M. & Baleeiro, M. C. (1998) *Aprendendo a Ser e a Conviver*. São Paulo: FTD.

Soares, D. H. P. & Krawulski, E. (2002). Modalidades de trabalho e utilização de técnicas em orientação profissional. Em R. S. Levenfus & D. H. P. Soares (Orgs.). *Orientação Vocacional Profissional: Novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa*, pp. 291-305. Porto Alegre: Artmed.

Valore, L. A. (2002). Orientação Profissional em grupo na escola pública: direções possíveis, desafios necessários. Em R. S. Levenfus & D. H. P. Soares (Orgs.). *Orientação Vocacional Profissional: Novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa*, pp. 115-131. Porto Alegre: Artmed.

Valore, L. A. (2003). "O que você vai ser quando crescer?" O psicólogo, a escola e a orientação profissional: articulações possíveis. *PsicoUTPonline Revista Eletrônica de Psicologia*, p.1-5. n. 2. Disponível em: www.utp.br/psico.utp.online.

Zaslavsky, I.; Pinheiro, M. de A.; Pereira, M. L. da C. & Fontes, M. C. de O. (1979). *Orientação Vocacional: Uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca.

Competências

Publicações do Boletim Técnico do SENAC (www.senac.com.br):

Avaliando competências na escola de alguns ou na escola de todos? – Léa Depresbiteris

Certificação e Normalização de Competências: Origens, Conceitos e Práticas – Raimundo Vossio Brígido

Competência como Práxis: os Dilemas da Relação entre Teoria e Prática na Educação dos Trabalhadores – Acacia Zeneida Kuenzer

Competências na Organização Curricular da Reforma do Ensino Médio – Alice Casimiro Lopes

Conhecimento e Competências no Trabalho e na Escola – Acacia Zeneida Kuenzer

De Anísio Teixeira à Cibercultura: Desafios para a Formação de Professores Ontem, Hoje e Amanhã – Marco Silva

O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo – Neise Deluiz

Pedagogia das competências: conteúdos e métodos – Suzana Burnier

Psicologia Escolar:

- Histórico sobre a Psicologia Escolar

Antunes, M. A. M. (2003). Psicologia e Educação no Brasil: Um olhar histórico-crítico. Em Marisa E. M. Meira & Mitsuko A. M. Antunes (Orgs.). *Psicologia Escolar: Teorias críticas* (pp. 139-168). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Campos, H. R. & Jucá, M. R. B. L. (2003). O Psicólogo na Escola: Avaliação da formação à luz das demandas do mercado. Em S. F. C. de Almeida (Org.). *Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 37-56). Campinas: Alínea.

Correia, M. & Campos, H. R. (2004) Psicologia Escolar: histórias, tendências e possibilidades. Em Oswaldo H. Yamamoto, & Antônio Cabral Neto, (Orgs.). *O Psicólogo e a Escola. Uma introdução ao Estudo da Psicologia Escolar* (pp. 137-185). Natal, RN: EDUFRN.

Cruces, A. V. V. (2003) Psicologia e Educação: Nossa História e nossa realidade. Em S. F. C. de Almeida (Org.). *Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 17-36). Campinas: Alínea.

Meira, M. (2000). Psicologia Escolar: Pensamento crítico e práticas profissionais. Em E. de R. Tanamachi, M. Proença & M. Rocha (Orgs.). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos* (pp. 35-71). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Psicologia Escolar e Legislação

Diretrizes Curriculares nacionais para os cursos de graduação em Psicologia.

Carvalho, D. B. de (2004). A Psicologia Escolar no Brasil: uma análise da sua transformação em especialidade profissional e da sua configuração nas diretrizes curriculares. Em O. H. Yamamoto & A. Cabral Neto (Orgs.) *O Psicólogo e a Escola. Uma introdução ao Estudo da Psicologia Escolar* (pp. 187-203). 2 ed. Natal: EDUFRN.

Del Prette, Z. A. P. (1999). Psicologia, educação e LDB: novos desafios para velhas questões? Em R. S. L. Guzzo (Org.) *Psicologia Escolar: LDB e educação hoje* (pp. 11-34). Campinas, SP: Alínea.

Witter, G. P. (1999). Psicólogo escolar no ensino superior e a Lei de Diretrizes e Bases. Em R. S. L. Guzzo (Org.) *Psicologia Escolar: LDB e educação hoje* (pp. 103-130). Campinas, SP: Alínea.

- Formação e Atuação em Psicologia Escolar

Almeida, S. F. C. de (2001). O psicólogo escolar e os impasses da Educação: Implicações da(s) teoria(s) na atuação profissional. Em Z. A. P. Del Prette (Org.). *Psicologia Escolar e Educacional: Saúde e qualidade de vida* (pp. 43-57). Campinas, SP: Alínea.

Araujo, C. M. M. & Almeida, S. F. C. de (2003). Psicologia Escolar Institucional: Desenvolvendo competência para uma Atuação Relacional. Em S. F. C. de Almeida (Org.). *Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 59-82). Campinas, SP: Alínea.

Machado, A. M. & Souza, M. P. R. de (Orgs.). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Maluf, M. R. (2003). Psicologia escolar: Novos olhares e o desafio das práticas. Em: Em S. F. C. de Almeida (Org.). *Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional*. (pp. 135-146). Campinas, SP: Alínea.

Guzzo, R. S. L. (1999). Novo paradigma para a formação e atuação do psicólogo escolar no cenário educacional brasileiro. Em R. S. L. Guzzo (Org.). *Psicologia escolar: LDB e educação hoje* (pp. 131-144). Campinas, SP: Alínea.

- Psicologia Escolar, Escola e Espaços Educativos

Guzzo, R. S. L. Escola Amordaçada (2005). Em Albertina M. Martinez (Org.) *Psicologia Escolar e Compromisso Social: novos discursos, novas práticas* (pp. 17-29). Campinas, SP: Alínea.

Tanamachi, E. de R. (2000). Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em Psicologia Escolar. Em E. de R. Tanamachi, M. Proença & M. Rocha (Orgs.). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos* (pp. 73-102). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Yamamoto, O. H. (2004). A Educação e a Escola. Em O. H. Yamamoto & A. Cabral Neto (Orgs.). *O Psicólogo e a Escola. Uma introdução ao Estudo da Psicologia Escolar*. (pp. 11-33) Natal: EDUFRRN.

- Psicólogo Escolar: Identidade Profissional e Desenvolvimento de Competências na Formação Continuada

Araujo, C. M. M. (2003). *Psicologia Escolar e o Desenvolvimento de Competências: Uma opção para a capacitação continuada*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

Marinho-Araujo, C. M & Almeida, S. F. C. (2005). *Psicologia Escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas: Alínea.

Marinho-Araujo, C. M. & Almeida, S. F. C. de (2005). Psicologia Escolar: Recriando identidades, desenvolvendo competências. Em Albertina Mitjans Martínez (Org.). *Psicologia Escolar e Compromisso Social* (pp. 243-259). Campinas, SP: Alínea.