



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

FORMAÇÃO CONTINUADA COM PSICÓLOGOS ESCOLARES DA

CEILÂNDIA-DF: POTENCIALIDADES DA PESQUISA-INTERVENÇÃO

Rosimeire Afonso Dutra Freitas

Julho de 2017

**Universidade de Brasília Instituto de Psicologia Programa de Pós-Graduação em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde**

BANCA EXAMINADORA:

**Profa. Dra. Claisy Maria Marinho-Araujo Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia – Presidente**

**Profa. Dra. Denise de Souza Fleith
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia Suplente**

**Profa. Dra. Luciana de Oliveira Campolina
Centro Universitário de Brasília – UniCEUB Membro Externo**

**Profa. Dra. Marisa Maria Brito da Justa Neves
Secretaria de Educação do DF Membro Externo**

Brasília, julho de 2017

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade de realizar um sonho antigo e por me sustentar durante todos os momentos desse processo.

Aos meus pais, por terem me dado uma base sólida de princípios e ética, pela compreensão acerca de minhas ausências, e por valorizarem, apesar do semianalfabetíssimo, a educação.

Aos meus filhos, Taíssa, Enzo e Vítor, por serem minha inspiração, fortaleza e razão de viver. Dedico a vocês todo meu esforço e agradeço por existirem; sem vocês eu não teria tanta determinação.

Ao meu amado esposo Bruno, pela tolerância e paciência. Obrigada por estar sempre ao meu lado e pelo amor incondicional.

A todos os familiares, que direta ou indiretamente me apoiaram nessa jornada.

À professora Claisy, minha orientadora, pela disponibilidade, confiança e generosidade em compartilhar seus conhecimentos de psicologia escolar e docência. Agradeço pelas vivências e situações de desenvolvimento oportunizadas; certamente em mim existirão sempre as conquistas possibilitadas pela nossa relação. Serei eternamente grata por me constituir uma pesquisadora consciente da minha responsabilidade social.

À professora Marisa Brito, por colaborar de forma brilhante com minha pesquisa, disponibilizando seu tempo, atenção e conhecimentos da psicologia escolar. Obrigada, ainda, por se dispor a contribuir para disseminação de perspectivas críticas e contemporâneas da psicologia escolar, as quais fortalecem o campo de produção e atuação do Distrito Federal.

À professora Denise Fleith, pelo carinho, respeito e incentivo. Você é um exemplo de compromisso e dedicação à docência no ensino superior.

À professora Luciana Campolina, por aceitar o convite para participar da banca e possibilitar interlocuções sobre a psicologia escolar.

Aos professores do PGPDS, pelo compromisso com a universidade pública e com a psicologia.

Às minhas queridas amigas, Dulcinéria e Vânia, por sempre terem uma palavra de apoio e incentivo. E especialmente à Nicéia, por ter me encorajado e acreditado na minha potencialidade, em alguns momentos, mais que eu mesma, e pelas horas que se dedicou a me auxiliar no processo de escrita. Sem vocês teria sido muito difícil.

À Zilma, pelos anos em que me apoia na tarefa de ser mãe. Sou eternamente grata por todo apoio durante essa etapa da minha vida!

Aos meus queridos colegas do Laboratório de Psicologia Escolar, Lígia Libâneo, Rosana, Lígia Cavalcante, Liliene, Rejane, Matheus e Jéssica por todos os momentos compartilhados. E, especialmente, Lorena e Marina pelos risos e lágrimas que vivemos juntas.

Ao Yuri Albuquerque pelo compromisso, responsabilidade e competência no desempenho da assistência no desenvolvimento da pesquisa. Agradeço, ainda, pelo companheirismo e pelas grandes contribuições em termos de reflexões teóricas. Você representa o futuro da psicologia escolar.

Ao meu amigo Léo, meu exemplo de mestre, profissional e ser humano, obrigada por ser essa pessoa sempre disposta a contribuir com o outro.

A minha amiga do coração e companheira de trabalho, Sara Madureira, pela confiança, incentivo, disponibilidade e valorização. Agradeço pela oportunidade de compartilhar com você meu percurso profissional e todo desenvolvimento da formação com os psicólogos escolares; você é também meu exemplo de ser humano e profissional.

À Vera Cordeiro e Vanuza Sales, que corajosamente desbravaram o cenário atual da EEAA; por meio das conquistas desencadeadas pela luta de vocês, hoje os psicólogos desfrutam de um lócus consolidado de atuação que inspira a psicologia escolar nas demais regiões do país.

À Secretaria de Estado e Educação do DF, por possibilitar o afastamento para a realização deste mestrado e por oferecer o espaço para o desenvolvimento da etapa de produção das informações empíricas.

Aos psicólogos escolares de Ceilândia, meus amados colegas de trabalho: com vocês aprendi muito e por vocês sei que valeu a pena cada esforço. Não tenho palavras para agradecê-los, vocês marcaram profundamente minha existência.

A todos os estudantes da rede pública do Distrito Federal, vocês merecem uma educação de qualidade! Esse compromisso me guiou até aqui!

À Universidade de Brasília, instituição na qual me graduei e que depois de anos pude retornar com a mesma vontade de aprender e ter sido totalmente contemplada. Esta instituição, por meio de seus discentes, honra todo o dinheiro público nela investido.

Ao povo brasileiro, sofrido, muitas vezes enganado, mas que não se cansa de lutar por dias melhores!

RESUMO

A formação inicial em psicologia no país tem se constituído como um campo permeado por desafios de ordem ideológica, política, econômica e social. No que se refere a área escolar, é recorrente nos cursos de graduação a oferta reduzida de disciplinas e estágios. Mediante esse cenário, a formação profissional continuada tem sido apontada pela literatura como alternativa potencializadora de avanços no campo da psicologia escolar. Tendo como pressuposto a psicologia histórico-cultural, pode-se considerar os processos de aperfeiçoamento permanente em serviço como promotores de desenvolvimento humano adulto. As ações formativas destinadas aos psicólogos escolares, especialmente, na rede de ensino pública do Distrito Federal (DF), têm favorecido a consolidação dessa área e, frequentemente, se tornado objeto de estudos científicos. As Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA), serviço que aloca os psicólogos na Secretaria de Estado de Educação do DF, têm sua história entrelaçada à psicologia escolar brasileira. Desde sua criação em 1968, passou por inúmeras reconfigurações nos aspectos estruturais e práticos, principalmente em consequência das mudanças paradigmáticas e teórico-metodológicas ocorridas no campo científico nacional. Em 2008, a legalização e regulamentação da EEAA e a criação de uma diretriz para a atuação com foco em uma dimensão institucional, relacional e preventiva (OP/2010), geraram novos desafios, especialmente quanto à apropriação e ao aprofundamento dos conceitos e metodologias referendados na OP/2010. Diante de tais mudanças, a formação continuada passou a ser demandada pelos psicólogos escolares para atualização e aprimoramento de suas práticas profissionais. Nesse contexto, justifica-se o presente estudo que teve como objetivo elaborar e desenvolver uma formação continuada com um grupo de psicólogos escolares, atuantes nas EEAA de Ceilândia/DF, cidade que concentra o maior quantitativo destes profissionais. Esta pesquisa propôs também os seguintes objetivos específicos: (a) identificar as necessidades formativas dos psicólogos escolares das EEAA de Ceilândia, relacionadas à OP/2010; (b) analisar, em conjunto com os participantes, as aproximações ou distanciamentos de suas ações em relação à OP/2010; (c) promover na formação com os psicólogos escolares, a articulação teórico-prática que favoreça a atuação institucional preconizada na OP/2010; (d) construir coletivamente um planejamento de ações para subsidiar atuações dos psicólogos escolares de Ceilândia coadunadas às diretrizes da OP/2010. Para o alcance de tais objetivos, foi desenvolvida uma pesquisa-intervenção, recurso teórico e metodológico promissor que possibilitou conciliar o momento de construção das informações empíricas às intervenções mediadoras de transformações na realidade estudada. A pesquisa-intervenção nesse estudo foi realizada em três etapas: (a) levantamento das necessidades formativas dos psicólogos escolares participantes; (b) planejamento detalhado de encontros com os psicólogos escolares para trabalhar temáticas e demandas pautadas no aprofundamento dos pressupostos teórico-metodológicos da OP/2010, bem como alternativas para sua operacionalização no cotidiano das EEAA; (c) desenvolvimento de encontros com os psicólogos escolares para construção, concomitante, de informações e intervenções que fomentaram mudanças nas práticas profissionais. As interlocuções e

trocas nos encontros foram registradas e gravadas em áudio, originando as informações empíricas. As análises dessas informações ocorreram após cada encontro, visando apreender os significados e sentidos circulados entre pesquisadora e psicólogos e, assim, apoiar reflexões e inteligibilidade na construção dos resultados da pesquisa. Estas análises, fundamentadas no conceito de zonas de sentido da perspectiva histórico cultural do desenvolvimento humano, conduziram as intervenções da pesquisadora e o replanejamento, em processo, dos encontros. Na finalização da pesquisa-intervenção foi possível observar mudanças de concepções acerca da atuação institucional, aprofundamento de pressupostos teóricos metodológicos da OP/2010 e materialização de um instrumento detalhado orientador das ações institucionais a serem desenvolvidas pelos psicólogos escolares. Espera-se que este estudo subsidie pesquisas futuras, amplie formas de atuação em Psicologia Escolar e influencie políticas públicas destinadas à formação de psicólogos escolares no âmbito da SEE-DF.

Palavras-chave: Psicologia Escolar; formação continuada; pesquisa-intervenção; Equipes Especializadas de Apoio a Aprendizagem; Ceilândia.

ABSTRACT

Psychology's graduation, in this country, has been constituted as a field permeated by ideological, political, economic and social challenges. Regarding school area, it is recurring, in graduation courses, a reduced offer of subjects and internships. In face of this scenario, professional continued education has been pointed by literature as an alternative that may potentialize advances in the School Psychology field. Taking as presupposition the Historical-Cultural Psychology, improvement processes in service can be considered as adult human development promoters. Formative actions destined to school psychologists, especially in Distrito Federal's public education network, has favored the consolidation of this area and, frequently, has become object of scientific studies. Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA) service that allocates psychologists from Distrito Federal's State Secretary of Education, has its history intertwined to Brazilian School Psychology. Since its creation, in 1968, it has gone through countless reconfigurations in structural and practices aspects, especially due to paradigmatic, theoretical and methodological changes that occurred in the national scientific field. In 2008, EEAA's legalization and regimentation and the creation of a guideline to a practice focused in an institutional, relational and preventive dimension (OP/2010) generated new challenges, especially about appropriation and deepening of the concepts and methodologies referenced by OP/2010. In face of these challenges, continued education started to be demanded by school psychologists aiming actualization and enhancement of their professional practices. This study is justified in this context and had as objective to create and develop continued education with a group of school psychologists from Ceilândia/DF's EEAA, city that concentrates the biggest share of these professionals. This research also proposed the following objectives: (a) identify formation needs of the school psychologists of the EEAs of Ceilândia, concerning OP/2010 (b) analyze, with participants, approximations or distancing of their practices in relation to OP/2010; (c) promote in the formation with school psychologist's, the theoretical-practical articulation that favors the institutional performance recommended in the OP / 2010; (d) build collectively an action planning to subsidize Ceilândia's school psychologist's practices coadunated with OP/2010 guideline. To reach these objectives, an intervention-research was developed, a promisor theoretical and methodological recourse that possibilities to conciliate the moment of construction of empirical information to interventions that mediate transformations in the studied reality. Intervention-research, in this study, was realized in three stages: (a) survey of formation needs of the participating school psychologists; (b) detailed planning of meetings with school psychologists to discuss themes and demands based on the deepening of OP/2010's theoretical and methodological presupposes, as well as alternatives to its operationalization on EEAA's routine; (c) development of meetings with school psychologists to concomitant construction of information and interventions that fomented changes in professional practices. Interlocutions and exchanges at the meetings were registered and recorded in audio, originating empirical information. The analysis of this information occurred after each meeting, aiming to seize meanings and senses that circulated between researcher

and psychologists, and thus support reflections and intelligibility in the construction of research's results. These analyses, based on the concept of areas of meaning from cultural historical perspective of human development, conduced to researcher's interventions and to the replanning, in process, of the meetings. At the end of this intervention-research, it was possible to observe changes of conceptions about institutional practices, deepening of OP/2010's theoretical and methodological presupposes and materialization of a detailed instrument that can orientate institutional practices to be developed by school psychologists. It is expected that this study will subsidize future research, amplify modalities of practice in School Psychology and influence public policies destined to the training of school psychologists in the context of SEE-DF.

Key-words: School Psychology; continued education; intervention-research; Equipes Especializadas de Apoio a Aprendizagem; Ceilândia.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	ii
RESUMO.....	iv
ABSTRACT.....	vi
LISTA DE TABELAS.....	x

CAPÍTULOS

1. INTRODUÇÃO	1
2. REVISÃO DE LITERATURA.....	5
A Formação Inicial e Continuada em Psicologia	5
A Perspectiva Crítica e a Atuação Institucional como Foco da Formação Continuada	11
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	20
A Perspectiva Histórico-Cultural e o Desenvolvimento Humano.....	20
4. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA	32
Objetivo Geral.....	33
Objetivos Específicos.....	33
5. METODOLOGIA	33
Pressupostos Teórico-Metodológicos	34
A Pesquisa-intervenção como Desenho Metodológico para Construção das Informações Empíricas	38
Contexto da Pesquisa	40
Cenário da Pesquisa	44
Participantes	45
Procedimentos para Construção das Informações.....	46
Os encontros da pesquisa-intervenção.	53
Procedimento para Análise das Informações	63
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	67
Desdobramentos da Pesquisa-Intervenção Durante a Formação	97
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102

REFERÊNCIAS.....	107
ANEXOS	118
ANEXO 1. Autorização do Comitê de Ética.....	118
ANEXO 2. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	121
ANEXO 3. Questionário de Caracterização dos Participantes.....	122
ANEXO 4. Mediações Estéticas Utilizadas na Formação	123
ANEXO 5. Instrumento de Planejamento da Atuação Institucional do Psicólogo Escolar no Contexto da EEAA.....	126
ANEXO 6. Instrumento de Avaliação dos Encontros.....	127

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Caracterização dos participantes	46
Tabela 2. Elaboração Prévia dos Encontros da Formação	49
Tabela 3. O Mapeamento Institucional em Análise.....	68
Tabela 4. A Escuta Psicológica e a Síntese como Mediadoras de Conscientização.....	76
Tabela 5. A Mediação Estética como Promotora de Situações Sociais de Deesnvolvimento.	79
Tabela 6. As Ações da Assessoria ao Trabalho Coletivo	82
Tabela 7. Aprofundamento dos Pressupostos Teóricos e Metodológicos do Acompanhamento do Processo de Ensino-aprendizagem	90

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

O ensino de Psicologia no país foi instituído oficialmente no ano de 1962, com a Lei Federal nº 4.119 (Brasil, 1962), a qual também regulamentou a profissão. Desde então, a formação na área tem sido objeto de reflexões, discussões e produções acadêmicas, notadamente intensificadas a partir da década de 2000. Destacam-se, nessa temática, algumas perspectivas: diretrizes curriculares (Brasileiro & Souza, 2010; Cruces, 2009; Marinho-Araujo, 2007; Peretta, Silva, Naves, Nasciutti, & Silva, 2015); relatos de experiências formativas (Asbahr, Martins, & Mazzolini, 2011; Braz-Aquino & Gomes, 2016; Correia, 2009; Machado, 2014; Patias & Abaid, 2014; Ulup & Barbosa, 2012) e formação continuada (Guzzo, 1999; Marinho-Araujo & Neves, 2006, 2007; Mendes, 2011; Mendes & Marinho-Araujo, 2016; Neves, 2007; Senna & Almeida, 2005).

Embora a psicologia escolar tenha sido comumente considerada como uma área tradicional de formação em psicologia, estudos recentes evidenciam, na graduação, lacunas quanto às orientações teórico-metodológicas que fornecem suporte ao enfrentamento dos inúmeros desafios que se presentificam no complexo cotidiano dos contextos escolares. Há pouca oferta de disciplinas e estágios nesse campo; além disso, poucas instituições do país adotam ênfases relacionadas à psicologia escolar (Bardagi, et al., 2008; Cruces, 2009; Facci & Firbida, 2014; Marinho-Araujo & Neves, 2006; Peretta et al., 2015; Santos & Toassa, 2015; Tizzei, 2014; Vieira et al., 2013). Tais lacunas devem ser repensadas, tanto na formação inicial quanto ao que refere à proposição de iniciativas destinadas aos profissionais já imersos nas instituições de ensino.

A formação profissional continuada em psicologia escolar tem sido reconhecida como potencializadora de avanços na área. Contudo, poucos estudos dedicam-se a apresentar propostas que norteiem o desenvolvimento de ações dessa natureza. Acredita-se que esse tipo de aperfeiçoamento em serviço pode contribuir para minimizar as insuficiências constituídas ao longo da graduação e, com base na perspectiva histórico-cultural, constituir-se como um fértil espaço de promoção de processos de desenvolvimento humano adulto.

Entre os estudos acerca da temática da formação continuada em psicologia escolar, destacam-se os realizados no contexto do Distrito Federal, lócus privilegiado de desenvolvimento da psicologia no campo escolar onde, desde 1968, psicólogos atuam na rede pública de ensino, na Secretaria de Estado de Educação (SEE-DF), integrando equipes de apoio à aprendizagem. A história desses profissionais é entrelaçada à história da Psicologia Escolar brasileira, pois durante todos esses anos vivenciaram inúmeras reconfigurações nos aspectos estruturais e práticos de sua atuação, principalmente em consequência das mudanças paradigmáticas e teórico-metodológicas ocorridas cientificamente. Hoje, esses psicólogos integram as Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA).

Pode-se afirmar que, no Distrito Federal, a formação continuada tem favorecido o desenvolvimento de intencionais mudanças na prática profissional do psicólogo escolar. O conjunto das produções de Araújo (1995,2003) e Neves (1994, 2001) somaram-se à criação do Projeto Permanente de Extensão Integração Universidade/Psicologia Escolar (PEAC)¹ do Laboratório de Psicologia Escolar da Universidade de Brasília, promovendo mudanças consistentes dos pressupostos que pautavam a atuação dos psicólogos escolares. Este projeto desenvolve, desde 1995, ações distintas como cursos de extensão, assessorias, participação dos estagiários no acompanhamento das atividades dos psicólogos escolares e reuniões destinadas a esses profissionais. Ainda no âmbito desse Laboratório sempre foi uma tônica o desenvolvimento de diversas pesquisas científicas com os psicólogos escolares que atuam na Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEE-DF) (Barbosa, 2008; Libâneo, 2015; Penna-Moreira, 2007; Marinho-Araujo et al., 2011; Mendes, 2011; Neves, Almeida, Araújo, & Caixeta, 2001, Nunes, 2016; Silva, 2015).

Em meio às ações do PEAC, destacam-se as experiências de formação continuada (Marinho-Araujo & Neves, 2006, 2007; Marinho-Araujo et al., 2014; Mendes, 2011), as quais se configuraram como ações voltadas ao aprofundamento teórico conceitual da psicologia escolar. Uma vez que essas iniciativas se tornaram fundamentais para o processo de construção identitária profissional dos psicólogos escolares na região, além de alavancarem a área, influenciaram a implementação de políticas públicas que ofereceram maior suporte à atuação desses profissionais no DF. Entre essas políticas, destacam-se a regulamentação do serviço ocorrida em 2008, a elaboração da diretriz orientadora da EEAA (Orientação Pedagógica- OP/2010)² e a ampliação do quadro de psicólogos, por meio de concurso público ocorrido em 2010.

Em virtude da histórica parceria com a Universidade, é comum os psicólogos da EEAA nutrirem expectativas quanto a ações de formação continuada; ao perceberem as lacunas da formação na graduação para orientar uma atuação consistente e segura frente aos desafios e dilemas cotidianos, esses profissionais encontram em outros espaços formativos as alternativas para um atualizado desenvolvimento profissional. A esse respeito, Silva (2015) desenvolveu um estudo recente na cidade de Ceilândia, revelando que os psicólogos escolares necessitavam aprofundar os pressupostos teóricos e metodológicos da OP/2010 (GDF, 2010). A autora destacou que os participantes demandaram uma

¹ O PEAC foi criado em 1995, caracterizando-se por um conjunto de ações processuais contínuas, nas dimensões psicológica e educativa, com o objetivo de promover a interação entre a Universidade e instituições públicas educativas, protagonizada por: docentes do Laboratório de Psicologia Escolar do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento; estudantes de graduação e pós-graduação; profissionais (psicólogos, professores, pedagogos, gestores) da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal, voltados para o desenvolvimento de trajetórias profissionais e de formação competentes e cidadãs.

² A Orientação Pedagógica, consiste em uma diretriz legalmente instituída, que orienta o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, reconhecendo e normatizando o trabalho desenvolvido pelos pedagogos e psicólogos que compõem a equipe.

formação continuada voltada a maior apropriação da diretriz do serviço, o que confirma a valorização da formação profissional continuada por parte desses profissionais.

O interesse pela temática formação continuada também está relacionado com o percurso profissional da pesquisadora. Como psicóloga escolar da Secretaria de Estado de Educação (SEE-DF) lidando com os desafios da prática profissional e com a complexidade da realidade de cada instituição de ensino em que eu trabalhava, considerei a realização do mestrado acadêmico como uma oportunidade para aprofundar estudos e refletir acerca formação continuada dos psicólogos escolares. Conclui a graduação em 1996, com poucas experiências formativas relacionadas à área de psicologia escolar. Contudo, desde o ingresso nas Equipes de Atendimento e Apoio Psicopedagógico (antiga denominação da EEAA), tive inúmeras oportunidades de formação continuada, ofertadas pelo Laboratório de Psicologia Escolar da Universidade de Brasília, as quais considero como decisivas para o meu desenvolvimento profissional e pessoal. Assim, pode-se atestar a relevância profissional em se empreender uma investigação que objetive apresentar contribuições à consolidação da identidade dos psicólogos escolares nas EEAA do Distrito Federal.

Em atenção à importância da formação continuada para avanços na psicologia escolar, esta pesquisa teve como intuito contribuir para o aprofundamento de aspectos epistemológicos, teóricos e metodológicos que possam subsidiar e qualificar iniciativas nessa direção. Acredita-se a pesquisa-intervenção, enquanto desenho metodológico inovador em pesquisas de base qualitativa na psicologia, possibilita alinhar as práticas profissionais às perspectivas críticas e contemporâneas, oportunizando o constante aprimoramento da atuação do psicólogo escolar.

Diante desses indicadores, defende-se que a formação continuada deva ser objeto de estudo científico com vistas a promover produção de conhecimento a ser disseminado a outras regiões e contextos nos quais o psicólogo escolar careça de aprofundamento contínuo. Articulando a demanda de um grupo de psicólogos escolares da SEE-DF por formação continuada juntamente com as novas possibilidades metodológicas na psicologia escolar, foi estruturada essa pesquisa no âmbito de um curso de mestrado acadêmico. O objetivo geral desse estudo é elaborar e desenvolver, por meio de uma pesquisa-intervenção, uma formação continuada com um grupo de psicólogos escolares da EEAA da SEE-DF.

A respeito da relevância científica e social desta pesquisa, espera-se que a produção de conhecimento acerca da formação continuada amplie o escopo teórico e conceitual do tema e influencie a construção e implementação de políticas públicas voltadas aos psicólogos escolares. Acredita-se que a elaboração de propostas de formação continuada pode impactar o desenvolvimento de pesquisas futuras referentes a graduação em psicologia ou mesmo ações voltadas a profissionais de outras áreas.

Esta dissertação foi organizada em sete capítulos. O primeiro capítulo é dedicado a introdução, que sintetiza os principais pontos da pesquisa, sua relevância científica e social, bem como a trajetória da pesquisadora. O segundo capítulo apresenta a produção da literatura científica brasileira sobre a formação inicial e continuada em psicologia, especialmente na área escolar. São evidenciados capítulos

dos livros do Grupo de Trabalho de Psicologia Escolar e Educacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP) relacionados ao tema dessa pesquisa, bem como artigos buscados nas bases de dados online, tais como Scielo, Banco de teses e dissertação da Capes e periódicos CAPES. O terceiro capítulo discorre acerca dos pressupostos teóricos-epistemológicos que subsidiam a compreensão do desenvolvimento humano e da constituição de ações de formação continuada. Enfocam-se as bases conceituais da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano e da Psicologia Escolar contemporânea.

O quarto capítulo elucida a definição do problema de pesquisa e objetivos. O quinto capítulo descreve a metodologia e os referenciais teórico-metodológicos da pesquisa-intervenção, os quais orientaram a investigação. São apresentados o contexto, o cenário e os participantes do estudo, explicando os procedimentos de construção, interpretação e análise das informações recolhidas no decorrer dos momentos empíricos. O sexto capítulo é dedicado à apresentação e à discussão dos resultados, no qual foram analisados os encontros da pesquisa-intervenção, de acordo com o recorte fornecido pelos objetivos do estudo. O sétimo e último capítulo apresenta as considerações finais, evidenciando as sínteses alcançadas, os desdobramentos da pesquisa e as sugestões de investigações futuras. Ao final do trabalho, são relacionadas as referências bibliográficas e anexos.

CAPÍTULO 2

REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo, organizado em duas seções, serão apresentados estudos teóricos e empíricos considerados relevantes para esta investigação. A primeira seção apresenta a temática da formação inicial e continuada em psicologia, com destaque para área escolar. A segunda explicita a perspectiva crítica e o modelo teórico de atuação institucional adotado no contexto empírico da pesquisa.

A Formação Inicial e Continuada em Psicologia

Diversas publicações científicas adotam como temática a formação em psicologia (Amendola, 2009; Barbosa, 2007; Bernardes, 2012; Cruces, 2008; Guzzo, 1996; Marinho-Araujo, 2007; Pereira & Pereira-Neto, 2003; Seixas, 2014; Tada, Sápia & Lima, 2010; Vieira, Figueiredo, Souza & Fenner, 2013; Yamamoto, 2000). Tais estudos mostram que esse campo tem sido permeado por desafios de ordem ideológica, política, econômica e social e alertam para os hiatos na formação técnica e epistemológico-científica do psicólogo brasileiro.

O primeiro modelo de formação no Brasil, foi instituído em 1962, com a promulgação da Lei Federal nº 4.119 (Brasil, 1962), a qual regulamentou a profissão de psicólogo e instituiu o primeiro currículo de abrangência nacional. Uma longa fase do desenvolvimento histórico-político no campo da formação em Psicologia ocorreu sob a égide desse referencial. Esse período coincide com um momento histórico da educação, no qual o ensino se dava por meio da transmissão de conhecimentos, acúmulo de informações, parcelamento de disciplinas e estudo dos processos psicológicos isolados do contexto social (Bernardes, 2012). Frequentemente, os cursos na área de psicologia eram organizados com ênfase no instrumentalismo, ou seja, a prática compreendida como mera aplicação da teoria orientou e definiu a base da formação como treinamento prático para o trabalho do psicólogo. Com isso, os conhecimentos filosóficos foram desprivilegiados e reforçou-se a cisão entre a teoria – sala de aula, e prática- estágio.

Nesse período de institucionalização da psicologia no país predominavam tendências psicométrica, experimental e tecnicista que também influenciaram os modelos de formação na área. Cruces (2008) ressalta que no movimento de tentar se consolidar, enquanto ciência e profissão, a psicologia recorreu aos saberes da área médica e aderiu à visão do psicólogo como profissional responsável pela cura do indivíduo. De acordo com a autora:

Durante as décadas iniciais de formação de psicólogos, como se pode depreender das exigências contidas na legislação em vigor, os profissionais tinham um preparo muito mais técnico e em atendimentos clínicos, do que em pesquisa ou no desenvolvimento de métodos e técnicas de intervenção sobre comportamentos, individuais, grupais ou institucionais. Eram menos frequentes matérias ou estágios nos quais se discutissem questões relativas à prevenção e à

qualidade de vida, sendo sempre priorizados procedimentos e técnicas de avaliação e de tratamento de desajustes, problemas ou distúrbios já instalados. (Cruces, 2008, p. 249)

Desse modo, a formação em psicologia, que iniciou no Brasil influenciada pelo tecnicismo e vinculada ao saber e fazer médicos, levou a intervenção profissional do psicólogo a ser vista como curativa, remediativa e terapêutica (Bock, 1999; Campos & Jucá, 2010; Zucoloco, 2007). A partir dessa influência, compreendem-se os desafios que os psicólogos, cujas concepções distanciam-se do paradigma saúde-doença, enfrentam ao propor perspectivas e práticas de caráter preventivo. Vale ressaltar que sempre coexistiram tendências paradigmáticas que se contrapunham às visões reducionistas e deterministas que predominavam na formação em psicologia, e foram elas que favoreceram reflexões sobre o contexto ideológico, econômico e político do país, assim como sobre a necessidade da psicologia atuar concretamente sobre as condições de pobreza e de injustiça social (Antunes, 2012).

Os processos de redemocratização do Brasil contribuíram para esse movimento imanente na psicologia, possibilitando pensar sobre a necessidade de atuações que se estendessem às populações menos favorecidas da sociedade. Mediante esse cenário, instalou-se um longo período de debates e discussões sobre a formação inicial em psicologia. Profissionais, acadêmicos, estudantes, associações, além de entidades profissionais representativas como Conselhos de Psicologia e sindicatos reivindicaram, ao longo de anos, mudanças na estruturação dos cursos de graduação na área. Buscava-se uma formação que articulasse pesquisa e prática e garantisse o compromisso ético tendo em vista a realidade da sociedade brasileira. (Barbosa, 2007; Yamamoto, 2000).

Somente em 2004, ocorreram mudanças significativas na formação em psicologia, com a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Tal legislação opôs-se claramente à ideia de um conjunto pré-definido de disciplinas, como a organização estabelecida anteriormente, possibilitando importantes inovações para o campo da formação na área. As DCNs postularam uma proposta de formação composta por um núcleo comum e ênfases curriculares. O núcleo comum, com a finalidade garantir uma identidade comum para o curso de psicologia no país, articula conhecimentos e competências em torno de eixos estruturantes.

As ênfases curriculares são definidas como um “conjunto delimitado e articulado de competências e habilidades que configuram oportunidades de concentração de estudos e estágios em algum domínio da Psicologia” (CEN/CES/2004, p. 4). Cada instituição se responsabiliza por escolher as ênfases que serão contempladas em sua organização, devendo oferecer pelo menos duas opções. Tais definições devem ser coerentes com as demandas sociais e condições de oferta. A partir disso, são especificados conteúdos e experiências de ensino compatíveis com as ênfases escolhidas que podem eleger os domínios mais consolidados da atuação em psicologia ou inovarem seus arranjos de práticas. A instituição deve ainda zelar para que as ênfases não se configurem como especializações precoces, ou seja, deve delinear-las de forma abrangente.

Além disso, ao estabelecerem um perfil generalista, as DCNs demonstraram a preocupação com uma formação mais plural, que contempla a compreensão de múltiplos referenciais que permitam: apreensão da complexidade do fenômeno psicológico; atuação em contextos diferenciados; aprimoramento e capacitação contínuos. Brasileiro e Souza (2010) explicam que a proposta das DCN'S visou romper com a concepção de formação nas áreas tradicionais de atuação profissional (Psicologia Clínica, Escolar e Organizacional), favorecendo uma formação mais pluralista e generalista, o respeito à multiplicidade das concepções teóricas e metodológicas da psicologia, assim como à diversidade de suas práticas e contextos variados de atuação. A ideia era que as ênfases curriculares contemplassem aspectos de duas ou mais áreas interligadas, para não correr o risco de se tornarem especializações precoces na graduação. Com relação às ênfases apresentadas nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Psicologia destaca-se a *Psicologia e processos educativos* como a que se aproxima da área escolar, descrita como a:

Concentração nas competências para diagnosticar necessidades, planejar condições e realizar procedimentos que envolvam o processo de educação e de ensino-aprendizagem através do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores de indivíduos e grupos em distintos contextos institucionais em que tais necessidades sejam detectadas (Parecer 062, 2004, p. 10).

Firbida (2012) tece críticas ao analisar esta ênfase. Segundo ela, o texto não deixa clara a direção que deve ser tomada para ministrar disciplinas da área escolar, bem como quais as bases teórico-metodológicas que irão fundamentar os currículos. Para a autora, embora as Diretrizes defendam a pluralidade do conhecimento teórico (artigo 3º), tem ocorrido que os profissionais têm atuado sem clareza da abordagem que fundamenta suas ações e com isso deixando de contribuir para as transformações necessárias do contexto de trabalho do psicólogo.

Embora a proposta de uma formação generalista e pluralista em psicologia seja defendida pelas DCNs, especificamente os estudos na psicologia escolar revelam que em distintas realidades brasileiras essa área tem sido pouco contemplada na organização curricular de grande parte dos cursos de psicologia do país. A oferta de ênfases, disciplinas e estágios relacionados aos processos educativos é ainda bem reduzida (Asbahr, Martins, & Mazzolini, 2011; Bardazi, Bizarro, Andrada, Audibert, & Lessance, 2008; Brasileiro & Souza, 2010; Cruces, 2003; Firbida & Facci, 2015; Guzzo, 2012; Guzzo, Mezzalira, Moreira, Tizei, & Neto, 2010; Maluf & Cruces, 2008; Marinho-Araujo 2007, 2009; Marinho-Araujo & Neves, 2007; Martínez, 2010; Neves, 2007; Pereira & Pereira-Neto, 2003; Peretta, Silva, Naves, Nasciutti, & Silva, 2015; Santos & Toassa, 2015; Senna & Almeida, 2007; Tada, Sápia & Lima, 2010; Vieira, Figueiredo, Souza, & Fenner, 2013).

As DCNs avançam ao orientar a promoção de maiores oportunidades de articulação teórico-prática por meio de estágios básicos e profissionais específicos. Os primeiros foram vinculados ao desenvolvimento de competências propostas no núcleo comum, e preferencialmente distribuídos ao longo da graduação. Já os estágios específicos estão ligados às ênfases curriculares e ao campo das

intervenções profissionais, devendo ser supervisionados. Desse modo, surgiram novas organizações dos estágios, conforme Cury e Ferreira-Neto (2014) destacam:

No que se refere aos estágios, reconhecemos avanços na atual formulação presente nas Diretrizes. Eles deixaram de ser pensados como espaços de aplicação de conhecimentos oferecidos no contexto de sala de aula. Reafirma-se sua importância na formação e sua função de integrar competências, habilidades e conhecimentos. Ao serem colocados diante de situações concretas de atuação, os estudantes são convocados a uma atividade que não pode ser plenamente atrelada a um conteúdo disciplinar específico. Pelo contrário, nessa situação, eles devem articular conhecimentos, competências e habilidades ao agir no enfrentamento de problemas concretos advindos do seu campo de atuação ou de investigação. (p. 509)

Os avanços promovidos pelas DCNs coexistem com as marcas deixadas pelo currículo mínimo na Educação Superior brasileira e com diversos desafios que têm desfavorecido sua efetiva implementação (Amêndola, 2014; Barbosa, 2007; Bernardes, 2004, 2012; Lisboa & Barbosa, 2009; Guzzo, 2009, 2011, 2014; Marinho-Araujo, 2007; Seixas, 2014). Na avaliação de Guzzo (2011), os avanços propostos nas DCNs ainda não se tornaram realidade. Para a autora, a formação em psicologia permanece desprivilegiando áreas de atuação institucionais e comunitárias, em suas palavras:

Se as Diretrizes Curriculares Nacionais foram passos à frente na libertação da Psicologia de um padrão de formação engessado pelo currículo mínimo, descomprometido com causas sociais, que formava o profissional liberal preparado para o atendimento clínico privado e de costas para as camadas populares, hoje elas ainda não atingiram o avanço propalado. (p. 16)

Para além dos desafios enfrentados na implantação das DCNs, destaca-se que uma parte significativa dos avanços alcançados no campo da psicologia escolar são decorrentes das atividades desenvolvidas em nível da graduação. A discussão de novas atividades profissionais do psicólogo escolar, muitas vezes é possibilitada por atividades desenvolvidas no interior da formação inicial por meio de projetos de extensão, pesquisas, disciplinas e estágios (Asbrahr, Martins, & Mazzolini, 2011; Braz-Aquino & Gomes, 2016; Correia, 2009; Guzzo, Moreira, & Mezzalira, 2011; Lara, 2013; Machado, 2014; Patias & Abaid, 2014; Ulup & Barbosa, 2012). Em vários estados brasileiros, as experiências desenvolvidas na formação universitária, tais como estágios, projetos de extensão e pesquisas representam a única oportunidade da instituição contar com ações da psicologia escolar, já que a contratação de profissionais nessa área nem sempre ocorre.

No cenário das atividades junto ao contexto escolar, vinculadas à formação inicial de psicólogos, muitas práticas são exitosas e tornam-se referenciais para os profissionais da área, contribuindo para alavancar e consolidar avanços na psicologia escolar. Portanto, grande parte das novas concepções teórico-epistemológicas e metodológicas, acerca da atuação no campo escolar, são fruto das atividades desenvolvidas no âmbito da formação inicial. A formação continuada também tem se constituído como espaço para disseminação de concepções e teorias contemporâneas, contribuindo para superação da mera constatação de que a formação precisa ser revista.

A psicologia escolar, enquanto campo de produção do conhecimento, a despeito de sua secundarização nos cursos de psicologia, tem constantemente buscado se rever. Esse movimento que pode ser observado pelo número elevado de artigos, livros, simpósios, congressos, colóquios e com avanços que se refletem na atuação profissional na área. As experiências ocorridas no âmbito da formação inicial também fomentam a discussão de novas atividades do psicólogo escolar e apontam para diversificadas possibilidades de atuação (Asbrahr, Martins, & Mazzolini, 2011; Braz-Aquino & Gomes, 2016; Correia, 2009; Guzzo, Moreira, & Mezzalira, 2011; Lara, 2013; Machado, 2014; Patias & Abaid, 2014; Ulup & Barbosa, 2012).

Experiências exitosas da formação inicial podem oportunizar ações no âmbito da psicologia escolar nos contextos educativos e se constituírem como referencial de novas concepções teórico-epistemológicas e metodológicas nesse campo, além de contribuírem para consolidação da identidade profissional do psicólogo escolar. As produções acadêmicas também referendam as ações de formação profissional continuada, como fortalecedora da área e como suporte para os psicólogos que nem sempre se sentem preparados para os desafios da atuação no contexto escolar. Tais espaços configuram-se como oportunidades de interlocuções entre as bases teóricas do conhecimento psicológico e as demandas da atuação profissional (Marinho-Araujo & Neves, 2006, 2007; Marinho-Araujo et al., 2014; Mendes, 2011, Mendes, & Marinho-Araujo, 2016).

A formação continuada tem sido, portanto, um recurso utilizado frequentemente nas diferentes áreas de estudo e atuação. As ações desenvolvidas nesse âmbito contemplam inúmeras iniciativas que vão desde os cursos institucionalizados de pós-graduação e especializações às atividades diversificadas que venham a contribuir para o desempenho profissional, tais como assessorias, congressos, palestras, cursos de curta duração e outras. Contemporaneamente, tem-se verificado que a formação continuada vem tendo um maior reconhecimento na sociedade; por um lado, propaga-se a constatação de que os cursos de formação básica não têm propiciado adequada base para a atuação profissional nas diferentes áreas, e, por outro, difunde-se o discurso da necessidade de atualização e renovação das competências para o trabalho (Castro & Amorim, 2015; Gatti, 2008).

O próprio termo “formação continuada” carrega em si inúmeras possibilidades de significação e distintas concepções que são tencionadas no campo teórico e prático. Os embates dificultam a precisão de seu conceito e refletem-se na utilização de diferentes nomenclaturas, como educação permanente, desenvolvimento profissional, educação continuada, ou até mesmo capacitação e reciclagem (terminologias em desuso na esfera educativa por seu significado pejorativo em se tratando do desenvolvimento de sujeitos). Em torno de tais termos circulam sentidos que se aproximam de bases epistemológicas diferentes e têm íntima relação com as condições emergentes nos contextos de trabalho e categorias profissionais (Gatti, 2008). Em virtude disso, esclarece-se que nesse estudo será adotado o termo formação continuada.

Estudos indicam que a formação do psicólogo não se encerra com a conclusão da graduação, pois ao longo da trajetória profissional surgem experiências concretas que desafiam e impulsionam a

continuidade da formação (Guzzo, 1999; Lima, 2011; Marinho-Araujo, 2007; Marinho-Araujo & Neves, 2007). As legislações no âmbito da psicologia também referendam a continuidade de processos formativos ao longo da carreira profissional. O artigo 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais traz, como princípio, o aprimoramento e capacitação contínuos dos psicólogos. O código de ética profissional da categoria, no inciso IV, afirma que “o psicólogo atuará com responsabilidade, por meio do contínuo aprimoramento profissional, contribuindo para o desenvolvimento da Psicologia como um campo científico de conhecimento e de prática” (p. 7).

Autores como Mendes, Abreu-Lima e Almeida (2015) reforçam o papel da formação continuada, elencando os seguintes benefícios: “(a) a atualização e desenvolvimento de novas competências; (b) o desenvolvimento pessoal e social; (c) a capacitação para lidar com a mudança de papéis e funções, problemas emergentes e novas tecnologias; (d) a especialização; e (e) a melhoria da qualidade e da eficácia dos serviços prestados” (p. 407). Para os autores, a formação continuada extrapola o caráter exclusivamente compensatório das insuficiências da graduação, uma vez que tem oportunizado a realização de propostas inovadoras e alternativas que ofereçam suporte conceitual, teórico ou metodológico para que de fato, o psicólogo seja preparado para estabelecer e consolidar, com segurança, seu campo de atuação.

Portanto, embora a adoção do termo formação continuada, possa sugerir uma dicotomia com a formação inicial, defende-se que, apesar de serem distintas e terem suas especificidades, são dimensões que integram uma mesma unidade de ação, o processo de formação do psicólogo. Mediante tal compreensão, a formação inicial e continuada são processos complementares no desenvolvimento profissional. Nesta relação, as ações de formação inicial fornecem foco e subsídios ao planejamento da formação continuada; em contrapartida as atualizações e avanços alcançados nos espaços de formação continuada podem favorecer reflexões e novas práticas no contexto da formação inicial.

A formação continuada tem também proporcionado ao psicólogo escolar em exercício profissional a oportunidade de atualizar-se acerca dos saberes específicos de sua área, por meio da ação, reflexão e interação com seus pares. Esse aperfeiçoamento contínuo pode contemplar um conjunto de processos e estratégias que facilitam a análise dos psicólogos sobre sua atuação, de forma a propiciar a ampliação do universo de conhecimentos teóricos, bem como a favorecer a permanente ressignificação de sua identidade profissional (Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Marinho-Araujo & Neves, 2006, 2007; Martinez, 2007; Mendes & Marinho-Araujo, 2016). Como Marinho-Araujo e Neves (2007) afirmam, a formação continuada “configura-se como espaço privilegiado para interlocução, integrada e complementar, entre as bases teóricas do conhecimento psicológico e as demandas da atuação profissional” (p. 70).

Frente a tais considerações, a formação continuada tem sido evidenciada como espaço privilegiado para aprofundamento teórico e avanços na atuação do psicólogo escolar, promovidos pelo constante aprimoramento de concepções teórico-epistemológicas na área (Cruces, 2005; Guzzo, 2005; Guzzo, Moreira, & Mezzalira, 2011; Marinho-Araujo, 2003, 2014; Marinho-Araujo & Almeida, 2005;

Marinho-Araujo & Neves, 2007; Martínez, 2009, 2010; Neves, 2009; Neves & Almeida, 2003; Sant'Ana & Guzzo, 2014, Souza, Petroni, Dugnani, Barbosa, & Andrada, 2014). Para Marinho-Araujo e Neves (2007), é fundamental também que a formação profissional continuada supere o mero caráter instrumentalista, buscando promover conscientização acerca dos aspectos intersubjetivos presentes nos contextos educativos, bem como das possibilidades e potencialidades dos profissionais, comprometendo-se com a reconstrução da história dos sujeitos envolvidos.

Vale ressaltar que, à medida que emergem revisões do papel do psicólogo escolar no campo da prática profissional e da produção do conhecimento, surge a necessidade de contínuas reflexões e debates sobre os aspectos relacionadas à formação inicial e continuada na área. Nessa direção, a formação profissional continuada desenvolve novas competências ao disponibilizar arcabouços teóricos que favoreçam a construção de argumentações e metodologias consistentes para o desenvolvimento de práticas conscientes, intencionais e transformadoras. Além de possibilitar a ressignificação da atividade profissional, Mendes e Marinho-Araujo (2016) defendem “a formação profissional continuada como contexto privilegiado para se potencializar os processos de desenvolvimento psicológico em adultos” (p. 82).

Em face ao exposto, a presente pesquisa almejou desenvolver uma formação continuada junto aos psicólogos escolares das EEAA da cidade de Ceilândia no Distrito Federal (DF). Na elaboração do momento empírico, adotaram-se, como ponto de partida, as demandas formativas dos participantes relacionadas aos pressupostos teóricos e metodológicos preconizados na OP/2010 (GDF, 2010). Esse documento ancora-se no modelo teórico de atuação institucional, preventiva e relacional na psicologia escolar elaborado por Araujo (2003), e também no Procedimento de Atendimento e Intervenção nas Queixas Escolares (PAIQUE), proposto por Neves (2001, 2011). Tais aportes teóricos serão detalhados na próxima seção.

A Perspectiva Crítica e a Atuação Institucional como Foco da Formação Continuada

Nas diversas abordagens e campos da psicologia, bem como em distintas regiões geográficas do mundo, tem-se difundido amplamente a perspectiva crítica, alinhada aos movimentos emancipatórios que emergem no interior da ciência e em distintos contextos profissionais. Conforme explica Parker (2009), tal perspectiva analisa como as variedades de trabalho acadêmico e profissional são construídas no interior da ciência, de forma a operar ideologicamente, reproduzindo modelos dominantes. Em oposição às visões ontológicas e epistemológicas que concebem o sujeito de forma fragmentada, esta perspectiva tem se desenvolvido visando prover a base para resistir às práticas de dominação e alienação presentes nas teorias e práticas contemporâneas.

De acordo com Parker (2007), a psicologia desenvolveu-se no berço do capitalismo europeu e norte-americano, caracterizando-se por um conjunto de práticas ancoradas em explicações que naturalizavam as diferenças entre os indivíduos, classificando-os em padrões de normalidade e anormalidade. Diante desse cenário, a psicologia crítica defende um movimento imanente, no qual esse

campo do saber busca recuperar sua historicidade, de modo a identificar e denunciar os aspectos teóricos e práticos que permeiam práticas favorecedoras da manutenção do status quo. Para o autor, muitos psicólogos são fortemente influenciados pelo pensamento, hegemônico e polarizado, o qual sustenta uma concepção de homem fragmentada dos aspectos históricos e sociais, o que favorece práticas que reforçam a ideia de que méritos ou fracassos são produzidos exclusivamente pelo indivíduo.

A psicologia crítica para Moreira (2015) “é o conjunto de movimentos, ações, práticas e elaborações teóricas que denunciam a relação entre a ciência psicológica e a ordem capitalista” (p. 21). Por meio dessa afirmação, a autora ressalta que não se tratam de meras denúncias ou de uma tendência teórica, mas de um referencial que deve se materializar na práxis. A proposta da psicologia crítica é reconstruir uma ciência psicológica mais comprometida socialmente, questionando o conjunto de teorias dicotômicas e postulados da psicologia que, ao longo da história, legitimaram elementos ideológicos e serviram ao interesse das classes no poder.

Em convergência com a perspectiva crítica, Martín-Baró (1996), principal expoente da Psicologia da Libertação, enfatiza, no conjunto de suas produções, a análise histórica como ferramenta da psicologia, uma vez que esta possibilita a compreensão do sujeito e sua relação com a sociedade, contextualizando as dimensões econômica, política e social. Martín-Baró era jesuíta e professor de psicologia na Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (UCA), possuía uma formação ampla nas áreas da teologia, filosofia, política e psicologia e desenvolveu sua produção intelectual no contexto da guerra civil que, por 12 anos, assolou El Salvador. Em função das circunstâncias opressivas presentes em seu contexto, o autor propôs a luta por condições favoráveis ao desenvolvimento saudável e à emancipação dos indivíduos como eixo norteador da atuação do psicólogo, do seu *que fazer* (Martín-Baró, 1996). Suas construções conceituais sobre o desenvolvimento em condições extremas de pobreza e violência apontaram para a urgência de um novo corpo teórico, prático e ético na psicologia.

A obra de Martín-Baró possibilita inúmeras reflexões sobre o papel da psicologia que implicam na análise crítica da realidade social e na perspectiva de alternativas para transformá-la. De acordo com Guareschi (2011), a adoção do conceito de libertação por Martín-Baró, evidencia eixos epistemológicos, quais sejam: “(a) o conceito de relação como superação da dicotomia entre individual e social; (b) a superação da dicotomia entre teoria e prática; (c) imprescindibilidade da dimensão ética” (p. 54). Assim, o conceito de libertação remete à força dialética e crítica, se constituindo em um instrumental que busca combater situação de dominação e opressão vivenciada pelas maiorias populacionais da América Latina.

Segundo Martín-Baró (1990/2011), “o psicologismo tem servido para fortalecer, direta ou indiretamente, as estruturas opressivas, ao desviar a tensão delas para os fatores individuais e subjetivos” (p. 183). Para o autor, em grande parte isso tem ocorrido em função da aceitação acrítica e importação a-histórica de teorias psicológicas desenvolvidas em contextos diferenciados da realidade dos países subdesenvolvidos. No contraponto dessa tendência, ele convida psicólogos a repensarem seu *que fazer*, no sentido de ressignificar sua atuação com base em um novo horizonte, uma nova

epistemologia e uma nova práxis, mais comprometida com os setores populares. Portanto, a Psicologia da Libertação defende que cabe ao psicólogo desvelar as condições injustas e mecanismos de manutenção das desigualdades sociais (Lacerda-Júnior & Guzzo, 2011).

O novo horizonte defendido por Martín-Baró (1996) não exige tanto mudar o campo de atuação, mas a perspectiva teórica e prática a partir da qual se trabalha, optando por favorecer a libertação da maioria popular da condição de alienação, domesticação e dominação. Para o autor, “a consciência é o saber, ou o não saber sobre si mesmo, sobre o próprio mundo e sobre os demais; um saber prático mais que mental” (p. 14). Mediante a conscientização, a pessoa analisa criticamente sua realidade, desnaturalizando os mecanismos que a oprimem, e abrindo-se para novas possibilidades de ação. Portanto, não se trata de uma simples mudança de opinião sobre a realidade, mas pressupõe uma transformação de concepções de mundo e ser humano, que subsidiam novas formas da pessoa se relacionar com o mundo circundante e, sobretudo, com os demais.

Martin-Baró (1996), por meio de sua concepção diferenciada sobre o papel da psicologia diante de condições extremas de opressão, contribuiu para problematizar e desconstruir práticas individualistas e acríicas. Conforme a perspectiva do autor, o psicólogo pode contribuir para a formação de uma identidade, pessoal e coletiva, que responda às verdadeiras necessidades de cada sociedade. Assim, o *que fazer* do psicólogo não deve limitar-se à atuação circunscrita ao indivíduo, desconsiderando os fatores sociais que se materializam em toda individualidade humana. A conscientização se propõe a promover um conhecimento crítico sobre as raízes, objetivas e subjetivas, da alienação social. Com bases nas contribuições do autor, ao adotar uma postura ética, o psicólogo deve sempre se questionar a respeito do papel que está desempenhando na sociedade.

Guzzo e Moreira (2013) salientam que as reflexões proporcionadas por Martín-Baró são extremamente pertinentes às discussões sobre a importância da psicologia para a compreensão dos processos de desenvolvimento que ocorrem no contexto escolar. Tanamachi e Meira (2003) reforçam que a perspectiva crítica implica na compreensão da escola como espaço privilegiado de transformação da sociedade, no qual a tarefa da Psicologia seria contribuir para mudanças qualitativas da ação educativa e assegurar que a escola cumpra sua função social. As autoras afirmam que responsabilidade da psicologia deve se concentrar em construir atuações que favoreçam aos sujeitos, oportunizando condições de igualdade e dignidade e assumindo o compromisso com a emancipação humana.

A partir de tais reflexões, compreende-se que é papel do psicólogo escolar, a defesa do compromisso social, que favoreça a qualidade do processo educacional (Andrada, 2005; Guzzo, 2010; Guzzo & Mezzalira, 2011; Maluf & Cruces 2008; Marinho-Araújo, 2005; Martinez, 2010; Oliveira & Marinho-Araujo, 2009; Souza e Silva, 2009; Wanderer & Pedroza, 2010). Para Marinho-Araujo (2015), o psicólogo escolar é chamado pela produção contemporânea da área “a uma atuação ampliada para todo o contexto institucional da escola, mudando o foco da análise e intervenção: do indivíduo para o coletivo, as dinâmicas relacionais, os aspectos intersubjetivos, as práticas pedagógicas – para muitos” (p. 148).

Vive-se, portanto, no campo das produções da psicologia escolar, um momento de discussões sobre novas atividades profissionais na área, e sobre como efetivar propostas de atuação ampliada na área (Asbrahr, Martins, & Mazzolini, 2011; Braz-Aquino & Gomes, 2016; Correia, 2009; Guzzo et al., 2011; Lara, 2013; Machado, 2014; Marinho-Araujo, 2003, 2014, 2015; Neves, 2003, 2011; Patias & Abaid, 2014; Ulup & Barbosa, 2012). Como exposto anteriormente, a OP/2010 (GDF, 2010) coaduna-se às propostas contemporâneas da psicologia escolar ao adotar o modelo de atuação proposto por Araujo (2003). A autora defende que o psicólogo escolar deve romper com intervenções emergenciais, improvisadas, estabelecendo uma participação sistemática e dinâmica no contexto educativo e concretizando suas ações na dimensão preventiva. O sentido atribuído à prevenção deve ser bem compreendido, uma vez que se constitui um dos pilares de sua proposta.

Na concepção de Araujo (2003) e Marinho-Araujo (2014, 2015), a prevenção não está associada a antecipação das queixas que venham a ser encaminhadas ou mesmo promover a adaptação dos estudantes às normas e padrões socialmente aceitos, a fim de prevenir as ditas dificuldades de escolarização. Outrossim, práticas preventivas buscam elucidar as formas sutis de controle social, que propagam a existência de uma suposta homogeneidade dos sujeitos. De acordo com a autora, a atuação institucional preventiva visa à superação de visões normatizadoras e preconceituosas que permeiam os espaços escolares, por meio de: (a) incentivo de estratégias diversificadas de ensino-aprendizagem; (b) promoção de reflexão e conscientização acerca das concepções deterministas de sujeito e aprendizagem; (c) incentivo aos profissionais da escola para superação dos obstáculos à apropriação do conhecimento.

Segundo Marinho-Araujo (2014, 2015), as complexas demandas escolares exigem do psicólogo escolar o desenvolvimento de intervenções competentes e comprometidas com a melhoria do processo pedagógico. Nessa perspectiva, esse profissional precisa instrumentalizar-se para planejar intencionalmente atuações voltadas à mediação de desenvolvimento humano, nos diferentes espaços e dinâmicas escolares, abrangendo os estudantes, suas famílias e demais profissionais da escola. Na atuação institucional, o psicólogo escolar deve mediar conscientização nos espaços de interlocução *com* e *entre* os sujeitos institucionais, acerca de concepções, ações, papéis, funções e responsabilidades. Portanto, a conscientização torna-se um pilar dessa atuação, fundamentada na compreensão psicológica do fenômeno educativo e em seu caráter relacional (Marinho-Araujo, 2015).

Na proposta de atuação de Marinho-Araujo (2014), o psicólogo escolar poderá “observar a realidade institucional para mapear espaços, tempos, fazeres, crenças, concepções, dinâmicas; desenvolver uma sensibilidade de escuta dos discursos institucionais e das “vozes da escola”; provocar a ressignificação das demandas e criar novos espaços para interlocução e circulação de falas e discursos dos sujeitos” (p. 149). Tal proposta ancora-se em quatro dimensões articuladas que são divididas apenas para fins didáticos, pois existe uma relação interdependente entre elas: (a) mapeamento institucional, (b) escuta psicológica, (c) assessoria ao trabalho coletivo e (d) acompanhamento ao processo de ensino-aprendizagem.

O mapeamento institucional é uma ação contínua, desenvolvida durante todas as atividades do psicólogo escolar. Seu objetivo é analisar pormenorizadamente o contexto escolar a fim de compreendê-lo. Contempla a análise das: conjunturas históricas, econômica, política, geográfica e social; convergências, incoerências, aproximações e inovações às legislações educacionais; concepções de ensino, aprendizagem e desenvolvimento; relações estabelecidas entre os profissionais e entre os distintos segmentos: gestão, corpo docente e discente, famílias (Marinho-Araujo, 2014).

As ações de mapeamento institucional podem ser desenvolvidas de diferentes formas, destacando-se as observações institucionais interativas, que se materializam na participação ativa do psicólogo escolar em todas as atividades da escola. Ao participar da dinâmica da instituição, ele vivencia seu lugar na equipe e tem oportunidade de compreender o funcionamento, a rotina, a organização pedagógica e as práticas adotadas naquele contexto. Tais participações podem ser planejadas tendo como objetivo oportunizar reflexões sobre os fatores psicológicos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, à organização do trabalho pedagógico, às atividades e projetos da dinâmica institucional, aos aspectos relacionais implícitos às práticas docentes e outros (Marinho-Araujo, 2014). As observações institucionais interativas realizadas pelo psicólogo escolar favorecem a desconstrução da representação de um profissional que somente diagnostica e atende demandas psicoterápicas, além de favorecer seu pertencimento à equipe escolar. A fim de potencializar a atuação institucional o psicólogo deve, na maioria vezes, envolver outros profissionais da escola na efetivação de suas propostas, configurando seu trabalho com um caráter cooperativo.

Embora possa parecer um procedimento inicial de reconhecimento da instituição escolar, mediante a fluidez e dinamicidade desse contexto, o mapeamento institucional deve ser atualizado constantemente, em uma ação permanente que ocorre paralelamente às demais dimensões (Marinho-Araujo, 2014). Torna-se imprescindível a compreensão de sua complexidade e do fato de que, mesmo que possa ser realizada em conjunto com outros profissionais, exigirá competências e conhecimentos específicos da psicologia.

As informações obtidas com a realização do mapeamento devem ser sistematizadas com vistas a subsidiar e orientar os planejamentos intencionais do psicólogo escolar (Marinho-Araujo, 2014). Podem-se elaborar diversos instrumentos de registro que visem contemplar a complexidade dessa dimensão. Vale ressaltar que as análises das informações, bem como o planejamento de atividades, merecem ser explicadas e negociadas com os demais profissionais da instituição, principalmente os gestores. Tal atitude pode favorecer o compartilhamento de concepções mais dialéticas de aprendizagem e desenvolvimento, o entendimento das propostas de atuação do psicólogo escolar e, ainda, a realização de trabalhos em equipes multiprofissionais.

A segunda dimensão, a escuta psicológica, de acordo com Marinho-Araujo (2014), “coloca o psicólogo em situação de ouvir e compreender a singularidade das demandas, mas, também, de investigá-las, buscando, com lucidez, gerir a intersubjetividade presentes nas relações” (p. 166). Somando-se aos métodos de observação utilizados no mapeamento institucional, a escuta psicológica

reafirma a especificidade do papel do psicólogo escolar, fornecendo a compreensão dos aspectos imbricados nas subjetividades individuais e coletivas presentes nas relações do contexto escolar. Uma escuta qualificada das vozes institucionais pode embasar uma análise crítica e reflexiva acerca de diversos aspectos, bem como oportunizar aos demais profissionais um olhar diferenciado sobre sua própria atuação.

Para desenvolver a escuta psicológica, o psicólogo deverá ancorar-se em pressupostos teóricos da psicologia e exercer a sensibilidade, adotando uma postura ética e competente, na qual busca compreender o sujeito mediante sua constituição histórica e cultural (Marinho-Araujo, 2014). A escuta psicológica exige uma atitude ativa do psicólogo escolar, devendo contribuir para ressignificações dos sentidos e significados atribuídos aos fenômenos educativos. Nessa dimensão de atuação, um dos objetivos é a conscientização pessoal e coletiva sobre práticas presentes no contexto escolar que tendem a naturalizar e normatizar os processos educativos. Ressalta-se que a escuta psicológica também envolve um movimento do próprio psicólogo em reconhecer sua implicação com aquele contexto, propiciando a meta-análise do impacto de seus sentimentos e emoções em sua atuação.

Mediante as informações sobre a instituição, obtidas por meio das dimensões do mapeamento institucional e da escuta psicológica, cabe ao psicólogo propor e desenvolver ações na dimensão da assessoria ao trabalho da gestão, do corpo docente e demais membros da equipe técnica. Tais atividades são desenvolvidas cotidianamente em todos os espaços escolares dos quais o psicólogo participa. Os conhecimentos psicológicos sustentam as ações de assessoria e devem direcionar a melhoria do trabalho pedagógico, instrumentalizando a equipe escolar no planejamento, operacionalização e avaliação dos processos de ensino-aprendizagem ofertados pela instituição. Uma forma de assessoria é o desenvolvimento de formação continuada, por parte do psicólogo, junto aos profissionais, principalmente os docentes (Marinho-Araujo, 2014). Contudo, é relevante esclarecer que intervenções pontuais e intencionais, que venham a reorganizar o trabalho pedagógico de forma a qualificá-lo, também se constituem como uma ação de assessoria do psicólogo escolar.

Outra dimensão proposta por Marinho-Araujo (2014), o acompanhamento ao processo de ensino e de aprendizagem, visa melhorar o desempenho escolar dos estudantes, independentemente de apresentarem queixas escolares. De acordo com a autora:

A ênfase do trabalho do psicólogo escolar deve se voltar para a análise e intervenção na relação do professor, aluno e objeto de conhecimento, compreendendo a importância desta relação como o núcleo do processo de ensino e de aprendizagem e, por isso, geradora de obstáculos ou avanços à construção do conhecimento pelos estudantes (p. 170).

Por meio de tal compreensão, o psicólogo deverá planejar intervenções voltadas à promoção do sucesso escolar, desenvolvendo um trabalho específico junto aos docentes. O psicólogo escolar poderá assessorá-los, com vistas a desenvolver práticas pedagógicas que incluam apoios à aprendizagem, valorização da articulação teórico-prática na condução de suas atividades, elaboração de alternativas teórico-metodológicas que tenham como foco a construção de competências dos estudantes. Os

procedimentos utilizados na dimensão do acompanhamento ao processo de ensino-aprendizagem consistem em observar de forma interativa os contextos socioeducativos, principalmente a sala de aula. Pode-se também planejar observações sistemáticas e promover espaços específicos para reflexões e discussões com foco na turma, tais como grupos de estudo, oficinas, rodas de conversa (Marinho-Araujo, 2014).

A atuação na dimensão do acompanhamento ao processo de ensino-aprendizagem envolve também o atendimento às queixas escolares. Acredita-se que, nesse processo, a análise do psicólogo escolar em conjunto com o professor sobre a produção escolar dos estudantes, fornece inúmeros indicadores a respeito da aprendizagem, do ensino, dos mecanismos de avaliação, dos estilos e ritmos dos alunos, bem como de estratégias teórico-metodológicas de ensino que venham beneficiar o desenvolvimento do discente. Torna-se também uma oportunidade para o professor analisar sua própria prática. É importante que o psicólogo escolar ao atuar nessa dimensão, identifique e valorize práticas docentes exitosas, disseminando a cultura do sucesso escolar (Marinho-Araujo, 2014).

Para a autora, a atuação institucional “oportuniza intervenções que potencializam o trabalho em equipe, favorecendo mudanças de concepções deterministas sobre desenvolvimento e aprendizagem, que cristalizam práticas pedagógicas e originam preconceitos e exclusão” (Marinho-Araujo, 2014, p. 161). Tal compreensão ancora-se na perspectiva de que a escola é um espaço de contradição, pois embora haja nesse contexto mecanismos de reprodução da ideologia dominante, ao mesmo tempo se configura como contexto genuíno de aprendizagem e desenvolvimento humano, molas propulsoras para a transformação da realidade.

Em atenção a tais pressupostos, o papel do psicólogo escolar estaria voltado à conscientização de si e dos atores escolares, principal pilar de sua atividade profissional que norteia o planejamento das ações. A concepção da atuação institucional adotada por Marinho-Araujo (2014) sustenta que as ações do psicólogo escolar se constituem como um ato político, na medida em que visam promover transformações sociais, justiça e equidade por meio de empoderamento, conscientização e desenvolvimento para todos os sujeitos da comunidade escolar (gestores, professores, pais ou responsáveis, estudantes e outros membros da equipe pedagógica).

A OP/2010 (GDF, 2010) prevê na dimensão do acompanhamento ao processo de ensino-aprendizagem, dois eixos de atuação: a) discussão das práticas de ensino, que inclui ações de reflexão conjunta com os professores acerca das práticas pedagógicas; e b) intervenção nas situações de queixa escolar por meio do Procedimento de Atendimento e Intervenção à Queixa Escola (PAIQUE), especificamente relacionado ao acompanhamento especializado aos estudantes encaminhados. O PAIQUE foi proposto por Neves (2001), como um modelo de atuação junto às queixas escolares, de modo a considerar de forma contextualizada as demandas de estudantes que apresentavam dificuldades acadêmicas e/ou questões comportamentais e motivacionais. Neves e Almeida (2003) relatam que a efetivação de tal modelo foi acompanhada e discutida, de forma sistemática, no contexto das práticas dos psicólogos escolares atuantes no Distrito Federal. Houve, ainda, ações de formação continuada que

se detiveram a analisar a aplicação do PAIQUE. Com base nos resultados de sua utilização, em 2010, ocorreu a apresentação de uma proposta atualizada desse modelo (Neves, 2011).

Neves (2011) esclareceu que o conceito de queixa escolar remete à intenção de combater a ideia de culpabilização, frequentemente associada às dificuldades de escolarização e às situações de fracasso escolar. A autora defende que a noção de queixa escolar que adota “pode ser entendida como uma demanda endereçada a um outro, e que, mesmo amparada na realidade objetiva, é uma expressão da subjetividade de quem se queixa. Dessa forma, na análise de qualquer queixa, é imperativo se considerar o sujeito que a formula” (p. 177). Diante de tal conceituação, ela esclarece que se devem ampliar as modalidades que se concentravam no atendimento direto aos alunos, de modo a integrar esse trabalho a outras formas de atuação do psicólogo escolar.

O PAIQUE foi elaborado contemplando três níveis de atuação: escola, família e aluno. Com vistas a ampliar o entendimento da queixa formulada, inicialmente o primeiro nível inclui ações interventivas que envolvem o professor, outros profissionais e podem também ser dirigidas à dinâmica da instituição escolar. Começar o processo de entendimento da queixa escolar pela escola reafirma a concepção de que estas se produziram por um conjunto de fatores histórico-culturais no interior desse contexto. Além disso, considerar o professor como figura central remete à compreensão de que suas ações interferem no processo de produção/apropriação do conhecimento por parte do estudante (Neves, 2011).

O primeiro nível, de acordo com Neves (2011), se concretiza por três grandes ações: a escuta ao professor, a análise da história escolar do aluno e dos documentos da escola. O momento inicial destina-se a aprofundar a compreensão da queixa junto ao professor, implicando-o no processo referente aos seus alunos. Visa, ainda, discutir e refletir sobre suas concepções acerca do processo de escolarização dos estudantes encaminhados. A escuta, de acordo com Neves (2011), possibilita ao psicólogo escolar:

Acolher e ouvir sua demanda; ampliar a problematização dos motivos do encaminhamento; inteirar-se do trabalho do professor, reconhecendo os alcances e as impossibilidades da ação pedagógica; identificar o que o professor conhece do aluno encaminhado e quais as ações que já foram desencadeadas em relação à queixa apresentada, atrelar o atendimento do aluno ao efetivo contato com o professor e entender o funcionamento da escola, lugar onde as dificuldades do aluno estão sendo apresentadas. (p.186)

Vale ressaltar que a intervenção inicial do psicólogo escolar junto ao professor, constitui-se como um rico espaço de reflexões sobre as múltiplas causalidades das dificuldades apresentadas pelos alunos. Consiste, também, na oportunidade de que o professor, tendo o psicólogo escolar como mediador, vislumbre possibilidades de situações didáticas de apoio aos alunos encaminhados a partir da própria análise sobre suas práticas. Cabe ao psicólogo, de forma sensível e acolhedora, empoderar os docentes diante das dificuldades apresentadas pelos estudantes, apontando suas práticas exitosas e caracterizando sua intervenção como um trabalho de natureza institucional e preventiva.

Outra ação prevista no primeiro nível do PAIQUE é a análise da história escolar do aluno, visando recuperar sua inserção no contexto educativo, sua aprendizagem e desenvolvimento nos anos anteriores. Esse processo deve ser realizado pelo psicólogo em conjunto com o professor, visando o conhecimento das questões concretas que permearam a trajetória do estudante. A análise dos documentos da escola complementa a ação anterior, fornecendo possibilidades de intervenções que podem ser desenvolvidas pela instituição (Neves, 2011).

Neves (2011) esclarece que somente quando as intervenções ao nível da escola não são suficientes é que se desencadeiam ações no segundo nível. Apenas quando se esgotam os recursos institucionais, é que a família deve ser convocada, com base na expectativa de que ela possa contribuir, em parceria com a escola, para superação da queixa. Embora seja desejável o apoio familiar, ressalta-se que a escola não deve estabelecer uma relação de dependência dessa parceria, uma vez que diversas singularidades familiares podem inviabilizá-la. A autora salienta que a entrevista com a família, deve contar com a presença da professora e necessita de objetivos claros como: conhecer as concepções acerca da escolarização e da queixa manifesta; obter informações sobre a história escolar; inteirar-se da rotina do estudante; realizar orientações voltadas a ajudar a família a colaborar com o estudante na retomada de seu processo de aprendizagem escolar.

Por fim, o terceiro nível, não exclui a continuidade dos níveis anteriores; embora se constitua primordialmente como a atuação do psicólogo escolar diretamente com o aluno, implica também na realização de encontros periódicos com os professores e com a família. As atividades nesse nível podem ser realizadas individualmente ou em grupo, com caráter avaliativo ou interventivo, e buscam favorecer o desenvolvimento dos estudantes nos aspectos afetivos, cognitivos e pessoais. Além da problematização da história escolar com o próprio aluno, o psicólogo pode utilizar recursos lúdicos e ainda instrumentos formais, quando o caso necessitar de avaliação psicológica (Neves, 2011).

O modelo do PAIQUE contribui para uma concepção ampliada de atuação do psicólogo escolar junto às queixas escolares. Contudo, convém destacar que Neves (2011) afirma, que uma pequena parte (24 %) dos estudantes necessitam de ações no terceiro nível do referido procedimento. Portanto, mais que o envolvimento dos profissionais da escola e da família no processo de atendimento às queixas escolares, o PAIQUE consiste em um instrumento de redução de encaminhamentos individuais para o psicólogo escolar, pois, na medida em que ressignifica a queixa escolar, apontando os aspectos que contribuem para sua produção, mobiliza os recursos presentes na instituição e na prática docente para sua superação. Essa ação do psicólogo torna-se uma forma eficiente de oferecer para a comunidade escolar estratégias preventivas que possam ser bem-sucedidas.

A formação profissional continuada, proposta nessa dissertação, além de adotar as propostas teóricas de Marinho-Araujo (2003, 2014) e Neves (2003, 2011), ancorou-se na perspectiva histórico-cultural, especificamente para compreensão do desenvolvimento adulto. Apresentam-se, a seguir, os principais pressupostos de tal abordagem.

CAPÍTULO 3

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O objetivo desse capítulo é apresentar pressupostos da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano que possam subsidiar a construção de ações destinadas à formação continuada para psicólogos escolares. Estas abordagens teóricas têm sido amplamente utilizadas no cenário acadêmico como referência em pesquisas cuja temática se relacione com a constituição do sujeito em diferentes contextos e condições sociais. Além disso, no cenário da psicologia escolar ela se constitui como um marco teórico que tem se fortalecido como base para o conhecimento profissional e científico.

A Perspectiva Histórico-Cultural e o Desenvolvimento Humano

No campo da psicologia escolar, Braz-Aquino e Gomes (2016) destacam que “o modelo histórico-cultural contribui para ampliar os olhares do psicólogo escolar sobre os contextos educacionais, o desenvolvimento humano em suas diferentes trajetórias, os processos de aprendizagem engendrados nas relações sociais ali estabelecidas, além de instrumentalizá-lo para análise políticas, sociais, econômicas e institucionais” (p. 143-144). Por meio da defesa de que o ser humano se constitui na relação dialética com o mundo circundante, a perspectiva histórico-cultural valoriza os processos educativos, compreendendo-os como lócus privilegiado para apropriação e transformação da cultura Vygotsky (1926/1999, 1926/2004, 1934/1994, 1934/1999).

Os principais representantes da perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (1926/1999, 1926/2004, 1934/1994, 1934/1999), Leontiev (1978), Luria (1990), ancorando-se em pressupostos marxistas, adotaram um referencial teórico-conceitual que mostra um importante contraponto às concepções reducionistas do desenvolvimento humano. Vygotsky (1926/1999), guiado pelo questionamento de qual seria o objeto da psicologia e sobre o método adequado para sua investigação, analisou profundamente as diferentes abordagens da psicologia vigente à sua época. Com base em suas análises, o autor postulou a tese central que o homem nasce com arcabouço biológico e orgânico; no entanto, sua condição humana é adquirida por meio de um contínuo e dialético processo de interação ativa do sujeito com o contexto social.

Uma nova psicologia, fortalecida principalmente pela adoção do método materialista dialético, emergia buscando contemplar a complexidade envolvida nas funções tipicamente humanas. Para Vygotsky (1926/1999), as compreensões do psiquismo humano vinham se restringindo exclusivamente às leis da evolução biológica, ou seja, o estudo científico desconsiderava o desenvolvimento cultural. Segundo o autor, grande parte, das limitações metodológicas dos estudos desenvolvidos à época não possibilitavam explicações sólidas sobre a gênese social das funções psicológicas superiores, tipicamente humanas. Para Vygotsky (1926/1994), havia também outra limitação: as investigações do desenvolvimento dos processos psicológicos reduziam-se a pesquisas realizadas na fase da infância.

A preocupação de integrar em seus estudos os processos filo e ontogenéticos, é constantemente evidenciada por Vygotsky (1926/1999, 1931/2000). A filogênese enquanto origem da espécie humana e a ontogênese como o estudo do desenvolvimento do ser humano ao longo de sua existência tornam-se dimensões interdependentes da constituição do sujeito. Para o autor, a filogênese não se reduz à evolução cronológica da espécie *Homo Sapiens*, ao longo de sucessivas etapas do desenvolvimento da humanidade. Em sua compreensão, houve um momento de ruptura que caracterizou um salto qualitativo da espécie humana em relação às demais espécies, ou seja, o homem primitivo, no movimento de modificar o mundo natural, foi se transformando em um ser cultural. Assim, o ser humano, ultrapassando o mero objetivo de sobrevivência, dialeticamente ao transformar a natureza, conquistou a humanização. Somente quando os mecanismos neurobiológicos se impregnaram de cultura, é que ocorreu a emergência de funções psicológicas mais sofisticadas e o ser humano passou a conduzir sua própria evolução por meio da atividade do trabalho e da linguagem.

A atividade de alterar o meio material foi se tornando cada vez mais complexa; tomando a dimensão de trabalho, na medida em que rompia com os determinantes naturais, originava novas funções conquistadas pela complexificação das articulações entre mãos, cérebro e linguagem. Assim, o trabalho engendrou novas propriedades no homem; promoveu saltos qualitativos em seu desenvolvimento, provocando profundas transformações na constituição psíquica humana. A dimensão do trabalho humano foi objeto privilegiado nos estudos de Leontiev (1978), que destaca o trabalho como “uma atividade originalmente social, assente na cooperação entre indivíduos que supõe uma divisão técnica, embrionária que seja, das funções de trabalho; assim, o trabalho é uma ação sobre a natureza, ligando entre si os participantes, mediatizando a sua comunicação “ (p. 75).

Na perspectiva de Leontiev (1978), o trabalho humano é social desde sua gênese, pois a ação humana sobre o mundo natural, desde o princípio, efetivou-se em condições de atividade coletiva. No início da vida em sociedade surgiu a necessidade de partilhar os instrumentos, a divisão técnica das atividades coletivas e os produtos resultantes do trabalho. Tal fato alterou qualitativamente o psiquismo humano, acarretando modificações anatômicas e fisiológicas no cérebro que por sua vez transformaram a aparência física e comportamento da espécie. Houve um aumento da complexidade da atividade dos sujeitos no trabalho ocasionado pelo aparecimento e desenvolvimento dos instrumentos de trabalho que, na concepção do autor, não podem ser reduzidos a um objeto usado nas ações e operações laborais. Para ele, o instrumento é portador de características simbólicas, uma abstração consciente e racional, um ato de generalização, no qual as propriedades físicas e funcionais de determinado instrumento foram sendo definidas socialmente no decurso de atividade coletivas de trabalho, o que implica na consciência de suas propriedades objetivas por parte de quem o utiliza. Portanto, Leontiev (1978) defende que:

O instrumento é um objeto social, o produto de uma prática social, de uma experiência social de trabalho. Por consequência, o reflexo generalizado das propriedades objetivas dos objetos de trabalho, que ele cristaliza em si, é igualmente o produto de uma prática individual. Por esse fato, o conhecimento humano mais simples, que se realiza diretamente numa ação concreta de

trabalho com a ajuda de um instrumento, não se limita à experiência pessoal do indivíduo, antes se realiza na base da aquisição por ele da experiência da prática social. (p. 83)

Leontiev (1978), reitera que o processo evolutivo do homem ocorreu durante longos períodos da história, compreendendo uma série de estágios do desenvolvimento. O primeiro desses estágios iniciou-se no fim do período terciário: a espécie chamada de australopitecos já adotava a posição vertical, tinha vida pautada na cultura agrária, utilizava-se de utensílios rudimentares e, em função de uma comunicação primitiva, não havia partilha. Essa etapa serviu como uma preparação biológica do homem. O segundo estágio foi marcado pela fabricação de instrumentos e por formas embrionárias de trabalho e sociedade, ambas provocadas pelas alterações anatômicas transmitidas hereditariamente pelas gerações anteriores. Assim, em função da produção de novos elementos emergidos nas atividades laborais e na intensificação da comunicação, iam ocorrendo mudanças anatômicas no cérebro, mãos, órgãos dos sentidos e aparatos biológicos da linguagem.

O surgimento da espécie *homo sapiens* ocorreu no terceiro estágio evolutivo da humanidade, mediante a aquisição de todas as propriedades biológicas necessárias ao seu desenvolvimento; o homem passou a ser regido pelas leis sócio-históricas que favoreceram infinitas possibilidades de evolução. As modificações biológicas, a partir de então, não saíram de variações reduzidas. As aquisições realizadas no processo evolutivo, transmitidas de geração em geração, e a ação incessante de modificá-las, impulsionaram novas formas de alterar o meio material e suas condições. A produção de bens passou a ser acompanhada pelo desenvolvimento cultural dos homens; assim, cada geração começa a vida em um mundo permeado de objetos e fenômenos criados anteriormente pelos humanos antecessores (Leontiev, 1978).

De acordo com Vygotsky (1929/1994, 1931/2000), à medida que as atividades de trabalho humano iam sendo desenvolvidas coletivamente, as trocas comunicacionais intensificavam-se a fim de partilhar os instrumentos concretos de trabalho criados. Tal processo propiciou o desenvolvimento do sistema de signos, o qual assumiu função preponderante de mediação nas transformações psíquicas: o subsequente surgimento da linguagem impulsionou e potencializou as atividades humanas. A função da linguagem é objeto dos estudos de Vygotsky (1934/1994). Para o autor, no sistema simbólico da linguagem, os signos têm a função de mediação análoga às ferramentas na atividade do trabalho, pois se constituem como meio de organizar e sofisticar a comunicação, o pensamento e o trabalho em sociedade.

Segundo Vygotsky (1929/1994, 1931/2000), a utilização de uma ou outra ferramenta determina a operação laboral, assim como o signo utilizado constitui o fator fundamental na construção de todo o processo de desenvolvimento psíquico. Luria (1990), colaborador de Vygotsky, destaca que, no início, a linguagem esteve estritamente vinculada aos gestos e à emissão de sons inarticulados. Nesses primórdios, o significado dependia da situação vivida e da entonação com que era pronunciado. Progressivamente foram aparecendo códigos para designar os objetos e ações; em seguida, passaram a diferenciar as características específicas até a formação complexa de alocação verbal. Portanto, para o

autor o sistema de códigos inicialmente estava atrelado à atividade humana concreta; somente com o desenvolvimento histórico e social, os códigos separaram-se e permitiram ao homem formular generalizações e categorias, operando cognitivamente por meio do pensamento abstrato. Luria (1990) enfatiza tal compreensão:

A diferença radical entre este enfoque e o da psicologia tradicional é que as origens da consciência humana não se buscam nem nas profundidades da alma, nem nos mecanismos cerebrais, mas sim na relação do homem com a realidade, em sua história social, estritamente ligada ao trabalho e a linguagem. (p. 23)

A construção do sistema simbólico pode ser observada na ontogênese. Quando a criança nasce possui um substrato orgânico que constitui a base para o desenvolvimento desse sistema. Contudo, é por meio da linguagem e da troca oportunizada pelas interações sociais que, de forma dinâmica e progressiva, origina-se a constituição das representações mentais, bem como a formação e o uso de símbolos. Assim, a construção do sistema simbólico não pode ser reduzida aos processos biológicos ou naturais; para Vygotsky (1929/1994, 1931/2000), a linguagem é resultado das atividades coletivas historicamente desenvolvidas, na qual os signos vão sendo incorporados à estrutura neurológica do cérebro.

Desse modo, na filogênese e na ontogênese, a emergência da atividade simbólica e criação do universo semiótico da linguagem marcam o início das mudanças qualitativas no desenvolvimento do psiquismo humano. Vygotsky (1929/1994, 1931/2000) ressalta a função preponderante da linguagem na transformação psíquica do homem e destaca o papel ativo do sujeito nessa constituição dos processos psicológicos por meio da relação dialética que estabelece com o contexto circundante. Portanto, o processo de hominização implica na apropriação da linguagem, de elementos como palavras e significações, bem como da fonética, fixadas historicamente pela sociedade na qual o sujeito se insere. Ou seja, nesse processo o homem precisa da linguagem e da mediação do outro.

Vygotsky (1929/1994, 1931/2000) compreende que a linguagem integra um sistema simbólico complexo e dinâmico de ferramentas psicológicas, cuja compreensão pressupõe a superação da dicotomia interno e externo, coletivo e individual. Na perspectiva do autor a linguagem é um sistema que condensa muitas combinações e relações entre elementos distintos, tais como símbolos, signos, significados e sentidos. Marinho-Araujo (2016) destaca que o signo pode ser qualquer sinal que represente o objeto ou a ideia, enquanto o símbolo fornece uma interpretação ou ideia elaborada a partir de um signo. Para Goés e Cruz (2006), “o signo não é uma entidade abstrata; sua materialidade é preservada e reafirmada, visto que o jogo de sentidos é um processo de produção e interpretação em que o indivíduo está imerso na cultura “ (p. 43).

O significado abstrato da palavra sintetiza a compreensão socialmente partilhada do símbolo, que não pode ser considerado imutável, pois é produto de um determinado contexto. Por sua vez, o sentido é o aspecto mais particularizado e advém da interpretação do significado. Vygotsky (1929/1994, 1931/2000), considera que há preponderância do sentido da palavra sobre seu significado. O significado

é só uma das zonas de sentido, a mais estável, coerente e precisa, que reflete um processo histórico de construção; quem assimila um significado domina a experiência social, pois esse foi formado objetivamente ao longo da história e conserva-se praticamente como o mesmo para todas as pessoas que convivem em um determinado contexto. Já o sentido, sempre mais fluído, remete às vivências afetivas do sujeito.

A linguagem, expressa o pensamento, age como sua organizadora e, no processo de internalização, media a ação dos indivíduos. De acordo com Luria (1990), o papel da linguagem na comunicação e na formação da consciência é um dos problemas mais relevantes na psicologia. O autor ressalta que o ser humano não se limita a experiência sensorial imediata da realidade; ele abstrai e forma conceitos que permitem conhecer a essência dos objetos. Para além da mera percepção, o homem reflete, faz deduções, realiza inferências, tira conclusões, funciona cognitivamente operando no plano de conhecimentos sensoriais e racionais e, de forma complexa, vive no mundo dos conceitos abstratos.

As relações sociais oportunizam a circulação de sentidos, gerando ressignificações que compõem as subjetividades individuais e coletivas. Os sujeitos nas relações sociais negociam as compreensões que fazem de si e do mundo, o que possibilita uma gama infinita de interpretações da realidade. Com base nos argumentos de Vygotsky (1929/1994, 1931/2000), como as relações interpessoais são sempre mediadas, são elas que gradativamente favorecem o aprendizado da utilização de signos e ferramentas tipicamente humanas. Por essa razão, o desenvolvimento psíquico humano deve ser compreendido como fruto do funcionamento orgânico e neurológico, bem como das atividades partilhadas socialmente. Tal compreensão supera a ideia de desenvolvimento como maturação biológica, natural, e a tendência de centrar-se estudos do desenvolvimento na criança, favorecendo os estudos direcionados a temática do desenvolvimento humano adulto.

Os estudos de Vygotsky (1929/1994, 1931/2000) direcionados aos processos de mediação possibilitaram aprofundar a importância dos elementos simbólicos na constituição do sujeito. Segundo o autor, por meio de tais elementos e das operações mentais, o sujeito reconstrói internamente a realidade externa, em um processo denominado internalização. Ou seja, a relação do homem com o mundo, seja física ou mental, é sempre mediada; os signos aparecem como os instrumentos psicológicos, pois eles mediam o próprio pensamento. Na interação com os outros, o sujeito acessa e se apropria do sistema de signos utilizado em seu contexto sócio-cultural e, na medida que internaliza tais elementos, representações do mundo real são criadas e passam a orientar a forma com que ele age no mundo.

Segundo Mendes e Marinho-Araujo (2016), “ao longo do desenvolvimento, o ser humano internaliza elementos simbólicos mediados pela linguagem que vão participando da construção de conceitos, constituindo o pensamento verbal e sua função generalizante, a partir dos significados partilhados culturalmente” (p. 72). Partindo desse pressuposto, destaca-se que as relações interpessoais presentes nos contextos educativos são mediadas por sentidos produzidos pelos sujeitos que refletem as produções de significações dos grupos sociais a que pertencem.

Vygotsky (1926/1999, 1926/2004, 1934/1994, 1934/1999) concebe a produção de significados como fenômeno ao mesmo tempo individual e social no processo constitutivo do desenvolvimento humano, mediado pela linguagem. A mediação, pautada na concepção marxista, é um conceito chave para psicologia histórico-cultural, definida como um processo de intervenção de um elo intermediário em uma relação, que deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. A mediação é fundamental para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, pois permite o desenvolvimento de atividades psicológicas intencionais, voluntárias e controladas pelo próprio sujeito.

De acordo com Vygotsky (1926/1999, 1926/2004, 1931/2000, 1934/1994, 1934/1999), as funções psicológicas superiores (FPS) passam de natural a cultural por meio das atividades mediadas. Elas surgem ao longo do curso geral do desenvolvimento psicológico como resultado de transformações qualitativas, ocorridas em um processo dialético, possibilitado pela linguagem. O autor esclarece sobre a importância da apropriação dos sujeitos, dos bens construídos historicamente pela humanidade, para o processo de constituição das funções psicológicas superiores:

Está constituído pelos processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: o idioma, a escrita, o cálculo, o desenho; em segundo lugar, está constituído pelos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas de nenhuma forma precisa e que tem sido denominada pela psicologia tradicional com os nomes de atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos etc. (Vygotsky 1931/2000, p. 32)

O surgimento das FPS possibilita ao ser humano o domínio de formas culturais de comportamento. Ressalta-se que entre as formas elementares e os níveis superiores existem muitos sistemas psicológicos de transição, nos quais as leis que regem as operações com signos se diferem totalmente de acordo com cada estágio do desenvolvimento. As funções elementares, herdadas biologicamente, não deixam de existir, elas se reestruturam à medida que se formam novas e complexas combinações. Souza e Andrada (2013) também esclarecem como ocorre esse processo de transformação:

As Funções Psicológicas Superiores (FPS), como memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção, se intercambiam nesta rede de nexos ou relações e formam, assim, um sistema psicológico, em que as funções se relacionam entre si. Esse processo não se esgota, pois, apesar da estrutura das FPS não mudarem, as conexões (ou nexos) mudam. Entende-se que os nexos são a própria configuração de novos significados e sentidos e isto se dá quando as FPS se cruzam no processo evolutivo, promovendo um salto no desenvolvimento do sujeito.

Os signos são os elos que permitem a conexão entre as FPS, que possibilitam o acesso às informações (Vygotsky, 1934/1994). Tais conexões são viabilizados pelos processos de significação coletiva que admitem que novos significados e sentidos sejam atribuídos a uma realidade. Contudo, são necessárias mediações qualificadas para que os signos favoreçam transformação das FPS, pois a

mediação tem que ter significado e sentido para o sujeito. A reconfiguração de significados e sentidos não é aleatória, pois implica em uma determinada lógica coletivamente orientada pelas condições materiais, experiências, desejos, vivências, mediações e outros aspectos que permeiam as relações sociais (Barros, Paula, Pascual, Colaço, & Ximenes, 2009).

Mendes e Marinho-Araujo (2016) consideram que uma grande contribuição teórica da perspectiva histórico-cultural foi esclarecer a diferenciação entre processos psicológicos básicos e superiores, pois ressaltou a importância do desenvolvimento de elementos que possibilitam operar abstratamente sobre a realidade. Evidenciou-se, por meio dessa compreensão, a gênese social das funções psicológicas superiores e o papel da mediação simbólica e cultural na transformação psíquica dos sujeitos. As autoras, fundamentadas em tais argumentos, afirmam que “há certas relações e contextos de interação social que favorecem o desenvolvimento de funções psicológicas superiores mais que outros, porque apresentam características qualitativamente diferentes” (p. 71). Portanto, há relações que favorecem atividades cognitivas ligadas a processos mais complexos vinculadas a sistemas lógicos e abstratos, enquanto outras, estariam mais relacionadas à inteligência prática que se refere a utilização de processos psicológicos básicos.

Novas construções de sentido podem impulsionar o desenvolvimento de funções psicológicas superiores; contudo, esse processo não ocorre de forma linear e tranquila, mas a partir dos tensionamentos entre as exigências externas e internas, suscitados nas situações sociais de desenvolvimento. Moreira (2015) depreende que nas elaborações de Vygotsky, a tensão entre o social e o pessoal gera crises, conceito que na concepção do autor se distancia de qualquer conotação negativa. Ao contrário, as crises são compreendidas como molas propulsoras do desenvolvimento, uma vez que alteram, reorganizam e delimitam novas possibilidades de subjetivação, modificando a personalidade do sujeito. Para a autora, “a relação do sujeito com o meio modifica-se a cada período do desenvolvimento, de modo único, peculiar e específico” (p.34).

Leontiev (1977,1978) ressalta que a cada estágio do desenvolvimento, o conteúdo da atividade altera-se: surgem novas tarefas que podem gerar um momento crítico, de rupturas, muitas vezes consideradas como crises. Uma mudança na atividade principal proporciona a base para outras mudanças; a interpretação dos fenômenos da realidade está intimamente conectada com sua atividade, pois a estrutura da consciência vai modificando-se ao acompanhar tais transformações. Moreira (2015) destaca que as crises tendem a oportunizar saltos qualitativos nas funções psicológicas superiores, o que se torna compreensível mediante a explicação de Leontiev (1977, 1978), pois uma atividade nova exige uma reorganização dos processos psicológicos nela implicados; com isso, a consciência se reestrutura.

No bojo de suas teorizações, Leontiev (1978) salienta que a atividade deve ser entendida como pertencente ao sistema de relações sociais, diferenciada da conduta animal, pois, nesta última, o objeto da atividade confunde-se sempre com seu motivo biológico. A atividade humana supera o mero conjunto de reações e de ações voltadas à sobrevivência, porque a atividade de todo indivíduo depende

de seu lugar na sociedade, de suas condições materiais de existência. A partir dessa visão, rompe-se com a concepção de que o homem precisa se adaptar para sobreviver, assim como um animal precisa se adaptar ao seu ambiente natural.

Leontiev (1978) define atividade como: “os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (p.68). Para o autor, a necessidade é o elemento motor da atividade e está ligada a um motivo que, por sua vez orienta a atividade. A atividade representa um sistema estruturado em constante transformação, um processo dialético entre o sujeito e o objeto. É uma unidade de vida mediada pela reflexão mental e sua função é orientar a pessoa no mundo objetivo-

Para Leontiev (1977), toda atividade tem um objeto que satisfaz uma determinada necessidade do sujeito, isto é “o objeto da atividade que a dota de certa orientação, [...] o objeto da atividade é seu motivo. Naturalmente, ele pode ser tanto material quanto ideal; pode ser dado na percepção ou pode existir somente na imaginação, na mente” (p. 5). Para o autor, entre atividade e ação existe uma relação fluída. Pode-se afirmar que toda atividade tem um motivo; quando, por alguma razão, o motivo se perde, torna-se uma ação. Assim, sempre que o motivo que impele o sujeito a agir coincidir com o conteúdo da ação, considera-se que ele desenvolve uma atividade. Quando o motivo que impele o indivíduo a agir não coincidir com o objetivo, trata-se de uma ação. Ocorre também da ação adquirir força independente e se tornar um tipo de atividade; e, por fim, uma ação pode ser o meio de realização de diferentes atividades.

Com base na compreensão de Leontiev (1977), vale ressaltar que a atividade humana não é somente um somatório de ações, pois é sempre mediada pela reflexão mental, na qual os motivos, objetivos e condições da atividade, devem, de uma forma ou de outra, serem analisados pela consciência. A categoria psicológica da atividade implica em ter consciência sobre suas ações; embora a gênese dos processos mentais humanos seja a atividade externa, a consciência permite ao homem libertar-se da imagem sensorial e prática para então dirigir intencionalmente sua ação.

Consequentemente, o homem possui em sua consciência, uma ideia prática e teórica de sua ação, a qual o orientará; por tal razão, a atividade é considerada a gênese da consciência humana. A atividade é sempre complexa e resulta do parcelamento em diferentes ações, nas quais o motivo e o objeto separam-se. Leontiev (1978) explicita que a decomposição de uma atividade evidencia que o sujeito refletiu psiquicamente sobre ela; o homem realiza uma imagem mental, um produto que não existe ainda como um objetivo, ele age sobre essa imagem. Tal processo confere à atividade um sentido humano e racional.

Na corrente teórica da psicologia histórico-cultural, a consciência e atividade são entendidas como unidades dialéticas, elementos fundamentais para compreensão do psiquismo humano. Nesses processos, a compreensão dos conceitos de vivência e situação social do desenvolvimento tornam-se relevantes.

Para Vygotsky (1933-34/2010), a vivência determina o tipo de influência que uma situação terá no desenvolvimento psicológico. Uma mesma situação ou acontecimento suscita vivências diferenciadas, pois depende do significado e sentido atribuído por cada sujeito. É uma espécie de prisma que se interpõe entre a realidade e a pessoa, permitindo acessar as particularidades e peculiaridades de cada um. O autor, utiliza o conceito de vivência como unidade que incorpora as dimensões intersicológica e intrapsicológica que sofre a influência de aspectos como nível de compreensão, tomada de consciência, apreensão da realidade. Vygotsky (1933-34/2010) descreve a vivência como:

Uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado - a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência. (p. 686)

De acordo com Souza e Andrada (2013), a vivência só ocorre mediante uma situação que a suscite, configurada como única e *sui generis*, a qual denomina-se situação social de desenvolvimento. A partir dessa compreensão, as autoras definem vivência como:

Uma experiência significativa para o sujeito, recheada de emoções, gerada em uma situação específica (SSD), que não se configura como externa, mas como junção dos aspectos do sujeito e da própria situação. Visto que a vivência resulta na configuração de novos sentidos e significados pelo sujeito, ela pode ser tomada como unidade da consciência. (p. 362)

Deste modo, a vivência para Vygotsky, não se reduz a experiência. É um processo singular que integra aspectos da subjetividade individual, repleta de aspectos afetivos e volitivos, à realidade externa. A vivência permite ao sujeito atribuir a um determinado fato ou acontecimento, significados e sentidos; é a própria unidade da consciência. Vygotsky (1926/1999, 1926/2004) defende que as vivências se reconfiguram à medida que a situação social de desenvolvimento se modifica, impulsionando o processo de desenvolvimento.

Com base em tais pressupostos, Mendes e Marinho-Araujo (2016), defendem que é possível planejar intencionalmente situações que potencializam o desenvolvimento psicológico complexo, a partir de mediações que suscitem maneiras diferenciadas do sujeito se relacionar com os outros e com a realidade. Por meio da circulação de significados e sentidos, novas zonas de sentido podem ser criadas, favorecendo a transformação dos sujeitos e conseqüentemente de seu contexto. Contudo, as autoras enfatizam o papel ativo de tais sujeitos nesse processo de ressignificação, pois cabe a ele confrontar ou aceitar os elementos simbólicos partilhados socialmente, construindo sua síntese pessoal.

Segundo Carmo (2011), na direção de promover espaços propícios ao desenvolvimento humano, o afeto se constitui como uma dimensão relevante para desencadear situações que o favoreçam. A atividade humana não é simplesmente cognitiva e intelectual, mas tem uma dimensão emocional que deve ser vista como um elemento constitutivo da consciência. Ao lado da linguagem e do pensamento, a emoção é dialeticamente constitutiva da consciência, não podendo ser compreendida de forma dissociada do processo cognitivo.

Vygotsky, Luria, Leontiev (1934/2012), trazem para discussão a formação do psiquismo humano e a íntima relação entre a estrutura objetiva da atividade humana e a estrutura subjetiva da consciência. Leontiev (1978) considera que essa formação é complexa por situar-se na inter-relação indivíduo-sociedade. A complexidade dessa relação está permeada pela atividade de trabalho na sociedade capitalista. O trabalho executado pelo homem, tanto pode contribuir no sentido da formação humanizadora da consciência, quanto pode contribuir para a uma formação alienante. Na relevante produção desta famosa tróica da psicologia, Vygotsky, Luria e Leontiev (1934/2012), cuja base fundamenta-se na psicologia do homem social, as categorias consciência e atividade estão imbricadas na constituição do indivíduo.

De acordo com Leontiev (1978), as condições materiais para apropriação dos bens culturais e simbólicos produzidos pela humanidade são imprescindíveis para o desenvolvimento da consciência. De acordo com Luria (1986), “a atividade vital humana caracteriza-se pelo trabalho social e este, mediante a divisão de suas funções, origina novas formas de comportamento, independentes dos motivos biológicos elementares” (p. 21). É o trabalho social que possibilita a emergência de motivos sociais para ações que constituem atividades tipicamente humanas.

Com base na perspectiva de tais autores, a consciência é a mais importante função psíquica; representando a totalidade do sistema psicológico, ela que torna o ser humano apto a transformar sua realidade. Leontiev (1978) destaca que o aparecimento e desenvolvimento da divisão social do trabalho e das relações de propriedade privada influenciaram uma nova estrutura de consciência. Segundo o autor, em consonância com o marxismo, ao destituir a ligação entre o produtor e os meios de produção, criou-se a alienação que confere traços psicológicos particulares à consciência humana, tornando-a limitada e contraditória. A partir da compreensão de que a consciência é determinada pelas condições sócio-históricas e mediações presentes em seu contexto, é possível considerar que motivos sociais possam ser criados e direcionados à emancipação dos sujeitos, suscitando atividades coletivas em prol de objetivos comuns. Partindo desse pressuposto, destaca-se que as relações interpessoais oportunizadas nos contextos de ensinar e aprender podem ser promotoras de desenvolvimento da consciência, o que inclui os espaços de formação continuada destinados aos psicólogos escolares.

Tais espaços, podem ser enriquecidos com mediações variadas, que podem incluir a utilização de materialidades artísticas e estéticas. Para Vygotsky (1934/1999), “a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum” (p. 307). Com base nessa teorização e no trabalho do autor sobre a psicologia da arte (Vygotsky (1934/1999), pode-se pensar a

mediação estética como uma forma diferenciada de apreensão da realidade, em função de seu potencial transformador. Mendes e Marinho-Araujo (2016), definem mediação estética como “o conjunto de elementos simbólicos qualitativamente diferenciados por sua dimensão sensível, lúdica, criativa, imaginária e fantástica, que posicionam-se como um elo intermediário entre o sujeito e o contexto em que está inserido” (p.75). Para as autoras, a circulação de sentidos propiciada por essa estratégia teórica-metodológica amplia as possibilidades de ressignificação dos profissionais, apresentando-lhes outras perspectivas da realidade. Assim, com base nessa definição, adota-se nesse estudo a compreensão de que os contextos de formação continuada são potencializados ao se privilegiar estratégias e ferramentas que impactam a circulação de afetos, os processos de conscientização e o desenvolvimento de funções psicológicas complexas. E, para além de se propor a atualizar os conhecimentos teóricos e práticos, defende-se que a mediação estética pode mobilizar a dimensão afetiva dos sujeitos, o que favorece o desenvolvimento de processos de reflexão e conscientização.

Silva (2004), explica que ao se atribuir importância fundamental às interações sociais na formação do psiquismo humano, a perspectiva histórico-cultural concebe o desenvolvimento como o movimento de apropriação de formas culturais mais elaboradas de atividade. A autora destaca a vivência estética, proporcionada pelo contato com as obras de arte, como um fértil terreno para promover alterações qualitativas nas funções psicológicas superiores. Para ela, “o contato com a obra de arte repercute dialeticamente nos processos mentais envolvidos na fruição, provocando uma expansão nas funções psicológicas como a percepção, a atenção e a memória. A própria polissemia da obra de arte instiga o indivíduo a encontrar novos sentidos a cada leitura “ (p. 101).

A experiência de relação estética pode ser vista como uma espécie de meio para ampliação dos sentidos e processos psicológicos superiores, uma vez que permitem um acesso à dimensão sensível do sujeito. A potencialidade da mediação estética é também destaque no estudo de Zanella, Da Ros, Reis e França (2004), para as autoras:

A relação estética é estabelecida via significados e sentidos compartilhados com os outros que se apresentam como interlocutores, como parceiros do diálogo que caracteriza as díades sujeito/sociedade, sujeito/cultura. Deste modo, a situação estética constitui-se em um contexto que possibilita ao sujeito descolar-se da realidade em si e, por se caracterizar como contexto de significações, pode contribuir para o redimensionamento do próprio sujeito e de sua existência. (p.105)

De acordo com Zanella et al., (2006), “não é qualquer relação do ser humano com a natureza, consigo mesmo e com seus semelhantes que pode ser caracterizada enquanto uma relação estética. Para que esta aconteça, a relação sujeito e objeto se apresenta de uma forma ímpar e produz um resultado imprevisível “ (p. 13). A experiência de relação estética permite ao sujeito perceber a diferença, o movimento, a contradição inerente à realidade e ao próprio ser humano. Tal compreensão possibilita pensar que a utilização de materialidades artísticas nos contextos de formação pode possibilitar um outro olhar do sujeito sobre si mesmo e o mundo, o que favorece o desenvolvimento psíquico.

Diante desses pressupostos, defende-se que os aportes da teoria histórico-cultural fornecem meios para qualificar as ações de formação de continuada, uma vez que elucidam formas de constituí-la como promotora de oportunidades de desenvolvimento humano e conscientização, para além de espaço de novas aprendizagens. Além disso, pode propiciar a transposição das vivências ocorridas no interior desse contexto para as atividades profissionais dos participantes.

Essa pesquisa tem como base, portanto, tais pressupostos teóricos. Assim fundamentadas, apresentam-se, a seguir, as questões mobilizadoras da pesquisa e os objetivos propostos para a investigação acerca da formação continuada com os psicólogos escolares que atuam nas Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem da cidade de Ceilândia-DF.

CAPÍTULO 4

DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

As produções em psicologia escolar evidenciam que essa área tem sido secundarizada na formação inicial. Os psicólogos, muitas vezes, concluem a graduação sem ter tido a oportunidade de fazerem estágios supervisionados, experiências curriculares, disciplinas específicas ou outras estratégias que oportunizassem vivências em contextos educativos. Há especificidades da atuação do psicólogo escolar, como domínio da dinâmica do sistema educacional e ações que envolvem o coletivo de profissionais, que exigem o desenvolvimento de competências complexas para analisar e intervir nos fenômenos que emergem em tais contextos (Guzzo, 2002, 2005, 2009; Martínez, 2010).

No entanto, é fundamental que pesquisas atuais em psicologia escolar ultrapassem a constatação da precariedade da formação na área e apresentem propostas que possam transformar tal realidade. São necessários estudos e intervenções que possibilitem a consolidação da identidade profissional e subsidiem propostas de atuação contemporâneas. A formação profissional continuada tem se constituído como uma potencializadora de avanços na área, proporcionando um rico espaço de interlocução entre os psicólogos escolares e as produções no campo científico.

Portanto, parte-se da convicção de que a formação profissional continuada pode se constituir como espaço de apropriação teórica que poderá gerar atuações competentes do psicólogo escolar, uma vez que, para muitos deles, é uma realidade se constituírem *da* e *na* própria situação de trabalho. Além disso, essa oportunidade de aperfeiçoamento contínuo pode também se constituir como possibilidade para ampliação da trajetória acadêmica desse profissional, oportunizando seu aprimoramento por meio do constante movimento de revisar e rever suas práticas. Acredita-se, ainda, que a formação profissional continuada é um rico espaço de situações sociais de desenvolvimento, na medida em que media intencionalmente processos de conscientização e promove articulações teórico-práticas.

Para tanto, pode-se utilizar, na formação profissional continuada, situações concretas vivenciadas na prática e estratégias teórico-metodológicas que favoreçam a reflexão sobre a atuação profissional a partir do arcabouço teórico da área. Há recursos mediacionais que se mostram qualitativamente diferenciados, na medida em que privilegiam processos de desenvolvimento psicológico mais complexo. Assim, torna-se importante compreender como uma formação destinada a sujeitos adultos que estão implicados no exercício profissional da Psicologia Escolar, pode mobilizar atuações intencionais e desencadear uma prática ética, política e transformadora da realidade do contexto educativo.

Entende-se, portanto, que investigar os processos que emergem no contexto da formação profissional continuada é uma forma de compreender o desenvolvimento humano adulto. Acredita-se, também, que tais espaços podem disseminar concepções mais favoráveis à atuação ampliada em psicologia escola, segundo a qual o profissional, pautando suas intervenções em práticas institucionais, destina a especificidade de seus conhecimentos para melhoria da qualidade da educação.

Diante da necessidade de evidenciar como a formação profissional continuada pode favorecer situações de desenvolvimento, algumas problematizações foram suscitadas:

- Quais seriam as reais necessidades formativas dos psicólogos das EEAA da SEE-DF?
- Como mobilizar, individual e coletivamente, os psicólogos escolares para desenvolverem estratégias e recursos acerca do fazer psicológico em uma perspectiva institucional?
- Quais lacunas teóricas e práticas dificultam ações institucionais dos psicólogos escolares das EEAA da SEDF?
- Que intervenções e mediações poderiam ser utilizadas no contexto de uma formação continuada a fim de favorecer maior conscientização pessoal e profissional?

A partir da convicção de que a formação profissional continuada exige a investigação e construção de indicadores que a norteiem, tais questões orientaram a definição dos objetivos a seguir.

Objetivo Geral

Elaborar e desenvolver, por meio de uma pesquisa-intervenção, uma formação continuada com um grupo de psicólogos escolares, atuantes nas EEAA da cidade de Ceilândia-DF.

Objetivos Específicos

- Identificar as necessidades formativas dos psicólogos escolares das EEAA de Ceilândia, relacionadas à OP/2010.
- Analisar, em conjunto com os participantes, as aproximações ou distanciamentos de suas ações em relação à OP/2010.
- Promover na formação com os psicólogos escolares, a articulação teórico-prática que favoreça a atuação institucional preconizada na OP/2010.
- Construir, coletivamente, um planejamento de ações coadunadas às diretrizes da OP/2010 para subsidiar as atuações dos psicólogos escolares de Ceilândia coadunadas às diretrizes da OP/2010.

CAPÍTULO 5

METODOLOGIA

Neste capítulo são explicitados os pressupostos teóricos referentes à metodologia qualitativa e a pesquisa-intervenção adotados no estudo. Em seguida, o contexto e cenário de pesquisa são descritos, além da caracterização dos participantes. Por fim, são relatados e explicados os procedimentos utilizados para a construção das informações que irão constituir as análises da pesquisa.

Pressupostos Teórico-Metodológicos

A opção desta pesquisa pela utilização da metodologia qualitativa visou contemplar a complexidade da natureza relacional e subjetiva dos processos que permeiam a formação profissional continuada, principalmente os que se inserem na dimensão do desenvolvimento humano adulto, pois, como afirma Flick (2009), as escolhas metodológicas devem ser condizentes às características do objeto e objetivos do estudo. Denzin e Lincoln (2006) ressaltam que a pesquisa qualitativa consiste em estudar os objetos em seu contexto natural, e cabe ao pesquisador entender ou interpretá-los em termos dos significados que as pessoas atribuem ao fenômeno. Desse modo, a reflexividade do pesquisador adquire papel preponderante e deve ser realizada durante todo o processo de investigação, visando, principalmente, apreender as subjetividades inerentes aos contextos sociais.

Para autores como Denzin e Lincoln (2006) e Flick (2009) o conhecimento construído na abordagem qualitativa é resultado de um processo social compartilhado pelos sujeitos envolvidos, que se materializa como uma experiência interpretativa do pesquisador sobre a realidade estudada. Nessa perspectiva, alguns princípios se destacam, como a interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, ênfase no processo e não no produto, preocupação com os significados e sentidos atribuídos à realidade pelos participantes da pesquisa, capacidade reflexiva do pesquisador como instrumento de análise e intencionalidade de gerar mudanças no fenômeno estudado.

A proposta é que a pesquisa se transforme em práxis, como ação prática e reflexiva destinada à solução de problemas do mundo (Denzin & Lincoln, 2006). Isso implica em entender como o fenômeno desenvolve-se ou modifica-se. Souza, Branco e Oliveira (2008), reforçam esse aspecto, pois, ao se estudar o desenvolvimento humano, é “necessário contemplar tanto o processo de mudança, como os resultados deste processo” (p. 361). Este enfoque torna os estudos científicos complexos, uma vez que envolve análises do contexto no qual o fenômeno se insere, bem como das relações que nele emergem.

É fundamental para coerência epistemológica, teórica e metodológica do pesquisador, a formulação prévia de questões de pesquisa, as quais podem ser aperfeiçoadas ao longo do desenvolvimento da pesquisa; exige-se, ainda, clareza nas escolhas metodológicas que devem ser fundamentadas teoricamente (Denzin & Lincoln, 2006; Flick, 2009). Mediante tais compreensões, há flexibilidade quanto à escolha de métodos, delineamentos, etapas da pesquisa e formas de análise das informações para construção dos resultados.

Já no início do século XX, Vygotsky (1926/1999) defendia que processos psicológicos complexos são de natureza qualitativa. Para o autor, a crise vivenciada pela psicologia era decorrente da ausência de estratégias metodológicas capazes de acessar a complexidade presente nas relações sociais que constituem, dialeticamente, o ser humano e a cultura. Ele criticava as visões reducionistas, objetivistas e subjetivistas e apontava para a necessidade de uma nova psicologia geral que estudasse o ser humano em sua totalidade, questão eminentemente relacionada a adequação do método de investigação.

As contribuições metodológicas de Vygotsky (1934/1999, 1931/2000) são aqui apresentadas em razão de sua atualidade e pertinência para as pesquisas em psicologia. O autor explicitou que o processo de produção científica de conhecimento é profundamente marcado pela concepção de ciência do pesquisador; a partir dela, são definidos o que e o como se investiga determinado objeto. Desse modo, ele destaca a interdependência entre objeto de pesquisa, método adotado na investigação e a produção de conhecimentos daí decorrente, aspectos orientados pelas opções teórico-epistemológica do pesquisador.

Uma importante contribuição de Vygotsky (1926/1999, 1926/2004, 1931/2000, 1934/1994, 1934/1999) foi possibilitar o redirecionamento do foco dos estudos na área da psicologia para o sujeito no contexto de suas relações sociais. De acordo com Zanella, Reis, Titon, Urnau, & Dassoler (2007), o autor ao conceber o sujeito “não como subjetivo abstrato e nem como objetivo mecanicista, mas como, num movimento dialético, constituído e constituinte nas e pelas relações sociais, semioticamente mediadas” (p. 28), contrapôs-se às perspectivas que isolavam o sujeito de suas relações e que simplificavam a complexidade da constituição do psiquismo humano. Portanto, na abordagem histórico-cultural busca-se compreender como a realidade social é objetivada em cada pessoa, pois ao se isolar elementos perde-se a compreensão tanto das partes que compõe o todo, quanto da própria totalidade.

Outra importante contribuição de Vygotsky (1931/2000) foi a definição de três princípios metodológicos que deveriam orientar os estudos voltados para objetos de natureza humana:

Três momentos decisivos que subjazem a esta análise: análise do processo e não do objeto, que faça manifestar o nexos dinâmico-causal efetivo e sua relação ao invés de indícios externos que desagregam o processo; por conseguinte, de uma análise explicativa e não descritiva; e, finalmente, análise genética que volte ao seu ponto de partida e restabeleça todos os processos do desenvolvimento de uma forma que em seu estado atual é um fóssil psicológico. (p. 105-106)

O primeiro princípio refere-se à análise do processo ao invés do objeto: esse direcionamento inaugurou na psicologia um modo de investigação pautado em uma noção dinâmica do psiquismo e do sujeito, que não se limita à observação de comportamentos pontuais, cristalizados ou de ações automatizadas. A ênfase no processo inclui conhecer e estudar os fenômenos em movimento, ou seja, historicamente, contemplando a dinâmica das relações ao longo do tempo, bem como os contextos e

suas transformações. Uma implicação prática de tal compreensão para os estudos psicológicos é entender o sujeito como resultado de sínteses provisórias, marcadas por oposições, concordâncias e tensões, que constantemente são atualizadas e ressignificadas.

O segundo princípio diz respeito à contraposição das tarefas descritivas e explicativas de análise. Vygotsky (1931/2000) reconhecia que, embora a descrição seja imprescindível para qualquer investigação, por si só ela não é suficiente. Torna-se necessário estabelecer teoricamente as relações que constituem a base de determinado fenômeno, evidenciando suas múltiplas determinações. Portanto, deve-se investigar os objetos indo além de sua aparência, analisando a essência dos processos que o constituem. O objeto, a princípio, não se revela totalmente; para acessá-lo em sua integridade, são exigidas sucessivas aproximações.

Por fim, o terceiro princípio trata da análise genotípica ao invés da fenotípica. Vygotsky (1931/2000) propõe que se investigue a origem histórica e social do fenômeno, por meio da análise de seu desenvolvimento. Ou seja, busque a gênese de determinada função psíquica, desde que apareceu até o seu desaparecimento ou até tornar-se automatizada. Desse modo, a investigação não deve se limitar aos aspectos imediatamente disponíveis do objeto e as suas manifestações externas. Outrossim, precisa desvelar o processo em que se constituiu o fenômeno, a partir de determinadas condições, históricas e sociais, não só estudando o modo como o objeto se apresenta, mas pesquisando como adquiriu sua configuração atual. Com isso, almeja-se desnaturalizar os fenômenos a partir de um olhar que enfoca sua historicidade e a complexidade das relações que o instituíram.

Portanto, deve ser parte do compromisso ético-político do pesquisador compreender o ato de pesquisar como uma atividade complexa que exige um olhar refinado para a construção do desenho metodológico, uma das tarefas de maior importância no desenvolvimento de qualquer investigação científica. Delari Junior (2015) esclarece que “em uma orientação histórico-cultural, a verdade sobre a realidade humana só é objeto de busca da investigação científica na medida em que é vista como questão prática, como pertinente à transformação daquela mesma realidade [...]” (p. 45). Mediante tal perspectiva, cabe ao pesquisador não só apreender o fenômeno, mas conhecer suas potencialidades para transformações na direção da emancipação humana, concretizadas por meio da relação com o outro.

A ênfase no processo também é favorecida por meio de sucessivas aproximações do pesquisador ao objeto de estudo, durante o processo de construção das informações (Barbosa & Souza, 2015; Zanella et al., 2007). Essa compreensão aproxima-se do conceito de circularidade na pesquisa proposto por Flick (2009). O autor a conceitua como uma permanente atitude reflexiva do pesquisador sobre o processo de investigação acerca de cada etapa, considerando as demais. A adoção da circularidade faz com que o movimento de contínua construção, que emerge a partir dos significados sociais dos participantes, articulados às reflexões, observações, compreensões, interpretações do pesquisador, crie versões de mundo que se modificam e são reelaboradas ao longo da pesquisa. Essa característica dos estudos qualitativos também foi destacada por Souza et al (2008): “a pesquisa torna-

se interativa, num intenso ir e vir entre questão investigada, literatura revisada e construção de dados e interpretações” (p. 364).

Pissolatti e Trevisan de Souza (2015), ao desenvolverem um estudo acerca da temática da formação no trabalho em saúde mental, utilizaram os princípios metodológicos preconizados por Vygotsky. Para as autoras, esse enquadramento teórico foi pertinente ao objetivo do estudo, que visava superar determinadas condições presentes nas relações do trabalho, tendo como foco o processo de desenvolvimento humano. Destacaram que o método se ajustou ao objeto e ao objetivo, o qual visava, além de investigar o fenômeno, propor formas de superar os problemas identificados naquela realidade por meio de reflexões e análises do coletivo dos profissionais. Enfatizaram, ainda, um aspecto importante desse tipo de investigação ao defenderem que “o pesquisador é frequentemente confrontado em sua intencionalidade, e também reconfigura sentidos” (p. 239).

Outro ponto fundamental na abordagem qualitativa com base na perspectiva histórico cultural é o desenho metodológico, que deve privilegiar os elementos semióticos da linguagem humana presentes nas interações sociais. De acordo com Vygotsky (1934/1994), as interações são possibilitadas pela comunicação que inclui a partilha de significados e sentidos. Freitas (2002) afirma que na perspectiva histórico cultural, o papel da pesquisa é de mediação:

Partindo da premissa básica de que as funções mentais superiores são constituídas no social, em um processo interativo possibilitado pela linguagem e que antecede a apropriação pessoal, Vygotsky também vê a pesquisa como uma relação entre sujeitos, relação essa que se torna promotora de desenvolvimento mediado por um outro. (p. 25)

Em consonância com essa afirmação, nesta pesquisa, buscou-se investigar os significados e os sentidos atribuídos pelos psicólogos escolares às práticas institucionais realizadas e aos pressupostos preconizados pela diretriz legal do serviço OP/2010, (GDF, 2010). Ressalta-se que a formação proposta almejava superar os processos educativos destinados à atualização teórico científica, objetivando suscitar processos de conscientização sobre o papel do psicólogo escolar nos contextos educacionais. Nesta perspectiva, à medida que a formação continuada desenvolvida neste estudo proporcionava reflexões coletivas sobre as práticas, visava também promover mediações por meio de ressignificações e, potencialmente, favorecer desenvolvimento pessoal e profissional dos profissionais.

Os estudos qualitativos têm como característica a flexibilidade e adaptabilidade nos desenhos metodológicos, sendo o objeto em estudo, o fator determinante para a sua escolha (Denzin & Lincoln, 2006). Contudo, destaca-se que o desenho metodológico não é aleatoriamente definido pelo pesquisador, pois uma série de aspectos é considerada ao elaborá-lo. Souza, Branco e Oliveira (2008) destacam alguns pontos a serem considerados neste processo:

A metodologia caracteriza-se como um ciclo de fases inter-relacionadas e indissociáveis da teoria, ao longo do processo de construção do conhecimento. O desenho do ciclo metodológico considera: a visão de mundo dos pesquisadores; a teoria; o fenômeno a ser estudado; a unidade dialética entre os métodos empregados e os dados construídos; e, finalmente, aponta o papel da

experiência intuitiva do pesquisador quando este atua nos diferentes níveis ou momentos do ciclo metodológico que caracterizam determinada pesquisa. Assim sendo, a produção empírica e a teórica são mutuamente dependentes, fazem parte da mesma unidade e podem gerar reformulações ao longo do estudo. (p. 362)

Vygotsky (1931/2000) defendia a variabilidade e flexibilidade de métodos; segundo ele, “toda apresentação fundamentalmente nova dos problemas científicos conduz inevitavelmente a novos métodos e técnicas de investigação. O objeto e o método de investigação mantêm uma relação muito estreita” (p. 47). Na medida em que o método reflete sempre o olhar do pesquisador permeado por suas interações sociais em relação com a cultura, a escolha se torna específica de cada investigação. Para Freitas (2002), a elaboração do método ocorre concomitantemente ao problema de pesquisa, em uma relação dialética para a compreensão do objeto pesquisado.

No que se refere à avaliação de pesquisas qualitativas, é necessário definir critérios específicos para atestar seu caráter de cientificidade. Souza, Branco e Oliveira (2008), descrevem alguns critérios como “autenticidade, credibilidade; validação comunicativa; fidelidade; utilidade; relevância; inteligibilidade; plausibilidade das explicações; probabilidade; documentação escrita e descrição detalhada; articulação entre dados de várias origens; expertise e engajamento do pesquisador no contexto cultural da pesquisa; e coerência com os pressupostos qualitativos” (p. 364).

A crescente exigência de sensibilidade para o estudo empírico dos fenômenos relacionais humanos e a intencionalidade para gerar transformações na realidade estudada têm favorecido o aumento de estudos qualitativos no cenário acadêmico. Embora cada pesquisador filie-se a comunidades interpretativas distintas, que contém diferentes premissas epistemológicas, ontológicas e metodológicas (explícitas ou não), tem sido destacada, nessas pesquisas, a importância do compromisso político e ético do pesquisador em promover mudanças positivas no contexto investigado (Denzin & Lincoln, 2006; Flick, 2009; Freitas, 2002; Souza, Branco, & Oliveira, 2008).

Para Denzin e Lincoln (2006), as pesquisas participativas estão em consonância com os anseios de transformação social e com formas de ação comunitária emancipatória dos participantes da pesquisa. Os autores destacam o compromisso defendido pelas abordagens qualitativas em desenvolver desenhos metodológicos e práticas que envolvam o “diálogo colaborativo, a tomada participativa de decisões, a deliberação inclusiva que ajudam a transformar a investigação em práxis ou ação” (p. 43). No bojo das pesquisas participativas insere-se a pesquisa-intervenção.

A Pesquisa-intervenção como Desenho Metodológico para Construção das Informações Empíricas

A pesquisa-intervenção vem adquirindo cada vez mais relevância científica e tem sido legitimada por diversos autores como forma de investigação comprometida ética e politicamente com a transformação social (Aguiar & Rocha, 2007; Deusdará & Rocha, 2012; Maraschin, 2004; Passos, Kastrup, & Escóssia, 2015; Paulon, 2005; Paulon & Romagnoli, 2010; Rocha 2003, 2006; Rocha &

Aguiar, 2003; Szymanski & Cury, 2004). Embora toda pesquisa possa promover mudanças no fenômeno estudado (Castro, 2008), ressalta-se que o desafio da pesquisa-intervenção consiste em incorporar a intervenção do pesquisador ao processo de investigação e, mediante o fazer do pesquisador, encaminhar transformações na realidade, envolvendo todos os participantes como colaboradores na produção do conhecimento.

Segundo Romagnoli (2014), os pressupostos epistemológicos e teóricos da pesquisa-intervenção foram fortalecidos e ampliados com os movimentos institucionalistas originários na França, na década de 1960. Destacam-se, para o desenvolvimento deste estudo, as contribuições desenvolvidas por Lourau (2004), principalmente na compreensão de conceitos que nessa abordagem têm significados específicos, tais como instituição, implicação, intervenção e restituição. Nessa perspectiva, a instituição deixa de ser entendida como estabelecimento ou organização, passando a ser considerada como “prática sócio-historicamente produzida” (Rocha, 2006, p. 170). O termo implicação refere-se às relações dos participantes com a instituição, desvelando as contradições dos modos de expressão individuais e grupais presentes no cotidiano, que nem sempre é harmônico. As análises de implicação permitem ao pesquisador intervir na instituição ao mesmo tempo em que produz o conhecimento científico (Mendes, Pezzato, & Sacardo, 2016).

A intervenção, comumente associada a uma interferência verticalizada no movimento institucionalista, parte das demandas dos participantes, envolvendo a participação técnica e política de todos os envolvidos na investigação e tem o intuito de articular sujeito-objeto e teoria-prática. Nessa perspectiva, compreende-se que o cotidiano tende a ser naturalizado em função das concepções hegemônicas, mas, ao mesmo tempo é gerador de transformações, na medida em que novos sentidos são atribuídos à realidade. Por fim, no contato direto do pesquisador com o campo de investigação ainda é prevista, como etapa da pesquisa, a devolutiva aos participantes das produções originadas na pesquisa, sendo este momento denominado de restituição. Em tal etapa é previsto o planejamento, o desenvolvimento, o registro e a análise das novas informações produzidas, por meio da discussão dos resultados com os participantes (Bonamigo, Tondin, Risson, & Solvalagem, 2014).

Com base em tais conceitos, a ação do pesquisador perpassa a análise das práticas e experiências presentes no campo de intervenção, de forma histórica e contextualizada, desconstruindo simplificações, linearidades, dicotomias e determinações (Maraschin, Paulon & Romagnoli, 2010; Silveira, Rezende, & Moura, 2010). Assume-se que focando a análise dos modos de produção presentes na instituição, a investigação produzirá efeitos na realidade e no pesquisador (Fernandes, Rozenowicz, & Ferreira, 2004). A pesquisa-intervenção ancorada nos pressupostos da análise institucional possibilita um ato de democratização das produções científicas ao propor a não polarização da relação entre pesquisador e pesquisado, assegurando a coprodução do conhecimento (Rocha, 2006).

Para Szymanski e Cury (2004), o processo de criação e adequação de uma metodologia de pesquisa apropriada ao ato de pesquisar os fenômenos em seus contextos naturais com compromisso científico, ética profissional e responsabilidade social, também deve ser considerado ao se analisar o

rigor nas produções científicas. Independentemente da opção metodológica, o pesquisador deve encarar o desafio de reafirmar o status de cientificidade da pesquisa-intervenção, sendo imprescindível, para isso, clarificar suas bases epistemológicas, teóricas, filosóficas e metodológicas.

Neste estudo buscou-se investigar o fenômeno da formação continuada com psicólogos escolares, utilizando a pesquisa-intervenção. Tal opção atendeu ao interesse da pesquisadora em promover transformações em sua realidade de trabalho por meio de intervenções intencionalmente planejadas, de forma concomitante à produção das informações empíricas. O estudo de Silva (2015) favoreceu a confirmação da necessidade de ações de formação continuada junto aos participantes e a pesquisa de Mendes (2011) inspirou a construção do delineamento metodológico, bem como as formas de análise das informações dos resultados a serem construídos.

A seguir, serão apresentados o contexto, o cenário, os participantes, os procedimentos para construção das informações com detalhamento dos encontros da pesquisa-intervenção e, por fim, os procedimentos de análise das informações

Contexto da Pesquisa

O Distrito Federal (DF) abriga um contingente de 2.914.830 habitantes, ocupando o primeiro lugar em índice populacional da região centro-oeste, o que representa 18,4% desta região e 1,3% da população brasileira. Na área de 5.779.999 km² estão distribuídas 31 regiões administrativas, incluindo-se Brasília, a capital do país (GDF, 2015c). Os índices de escolarização do DF estão entre os melhores do Brasil, com abrangência de 98% das crianças e adolescentes (entre 7 e 14 anos), matriculados no ensino fundamental na rede pública. Contudo, há desafios quanto ao acesso à educação devido ao elevado crescimento populacional e aos significativos níveis de desigualdade social entre as regiões administrativas (Marinho-Araujo et al., 2011).

A educação pública do DF, atualmente gerida pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF), constitui um sistema robusto, abrangendo 658 escolas distribuídas em 14 regionais de ensino⁴, ofertando ensino à 470.324 estudantes, em diferentes modalidades como educação infantil, ensino fundamental e médio, educação para jovens e adultos, educação especial e outros. O quadro de pessoal também é significativo; são 41.821 servidores públicos, dentre eles 30.442 da carreira magistério. A SEE-DF possui, em seu quadro funcional, 212 psicólogos escolares imersos no cotidiano nas escolas; trabalhando conjuntamente com pedagogos, eles formam as Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem/EEAA (GDF, 2015b).

Araujo (2003) e Neves (2001) consideraram que a primeira referência oficial à psicologia escolar no Distrito Federal ocorreu em 1968, com a criação do Atendimento Psicopedagógico, composto por profissionais da Psicologia e Pedagogia. Há quase meio século, psicólogos são partícipes

⁴ A denominação de Coordenações Regionais de Ensino (CRE) se deu a partir do Decreto N° 33.409, de 12 de dezembro de 2011 e expressam gerências de educação localizadas em diferentes cidades que compõem o DF.

do cotidiano das escolas públicas da rede de ensino local, constituindo uma trajetória marcada por enfrentamentos históricos a desafios e obstáculos, mas também por um conjunto de conquistas significativas. Ao longo de sua existência, o serviço de psicologia passou por diversas reconfigurações quanto à estrutura, finalidade, composição, funcionamento e, principalmente, às suas bases teóricas e metodológicas. Em muitos momentos acompanhou as tendências nacionais da área e em outros as protagonizou, “qualificando o cenário do DF como privilegiado para atuação, ensino, pesquisa e intervenção em Psicologia Escolar” (Marinho-Araujo et al., 2011, p. 47).

Especialmente a partir do ano de 2008, as EEAA, vem realizando conquistas inéditas como: (a) regulamentação oficial do serviço multidisciplinar; (b) criação do cargo especialista de gestão (psicólogo) na Secretaria de Educação e concurso público para provimento; (c) diretriz legal de atuação (Orientação Pedagógica/2010); (d) portaria de regulamentação de quantidade máxima de estudantes por profissional; (e) psicólogo escolar responsável pela formação continuada no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE) (Barbosa, 2008; Libâneo, 2015; Penna-Moreira, 2007; Marinho-Araujo et al., 2011; Mendes, 2011; Nunes, 2016; Silva, 2015). Tais conquistas foram fruto de lutas engendradas pelos próprios profissionais, favorecidas por contextos políticos e pela parceria com a Universidade de Brasília, Laboratório de Psicologia Escolar.

Como descrito anteriormente, apenas seis anos após a regulamentação da Psicologia como profissão no Brasil, ocorrida em 1962, iniciava-se a ação dos psicólogos escolares na rede pública de ensino do DF, priorizando a realização de diagnóstico de estudantes com histórico de fracasso escolar, queixas de dificuldades de aprendizagem e necessidades especiais (Araujo, 2003; Neves, 2001). Essa era uma tendência presente na atuação da maioria dos psicólogos escolares de todo o país (Cruces, 2003; Guzzo, 2002, 2003; Guzzo, et al., 2010; Marinho-Araújo & Almeida, 2005; Martínez, 2010; Patto, 1984, 1990).

Embora fatores como a predominância do pensamento dicotômico para explicar o funcionamento psicológico - tais como objetividade e subjetividade, interno e externo, natural e histórico, objeto e sujeito, razão e emoção, indivíduo e sociedade, além de concepções deterministas do desenvolvimento, reforçassem a função do psicólogo escolar em diagnosticar os estudantes, ao longo da trajetória da psicologia escolar no DF estas concepções foram sendo transformadas. Em grande parte, as mudanças foram proporcionadas pela ruptura da hegemonia de paradigmas deterministas e disseminação de teorias do desenvolvimento mais dialéticas. Tais perspectivas favoreceram análises dos fenômenos escolares incorporando determinantes econômicos, sociais e políticos, desnaturalizando a intervenção do psicólogo atrelada ao modelo médico (Checcia & Souza, 2002; Souza, et al., 2014). Além disso, trouxeram um olhar ampliado para os processos de ensino-aprendizagem, compreendo-os como permeados por diversos elementos presentes no contexto educativo e não somente circunscritos a questões de cunho individual. Meira e Tanamachi (2003), tomando como fundamento as categorias do pensamento crítico, defendem que o psicólogo em uma instituição de ensino deve contribuir para

que a escola cumpra sua função social, favorecendo a construção de um processo educacional que seja capaz de socializar o conhecimento historicamente acumulado e formar ética e politicamente os sujeitos.

As produções de Araujo (1995, 2003) e Neves (1994, 2001) e a criação do Projeto Permanente de Extensão Integração Universidade/Psicologia Escolar (PEAC), a partir dos pressupostos da psicologia crítica, contribuíram de forma decisiva para as transformações ocorridas no contexto da psicologia escolar do DF. Desencadeou-se, a partir dessas ações, a promoção de inúmeros processos de formação acerca da especificidade e identidade desses profissionais, por meio de cursos de extensão, assessorias, reuniões destinadas aos profissionais da psicologia escolar; participação de estagiários da UnB no acompanhamento das atividades dos psicólogos escolares, continuidade de pesquisas científicas. A reconfiguração da atuação dos psicólogos escolares no DF foi ocorrendo gradativamente, sendo também favorecida pelas mudanças políticas e administrativas (Barbosa, 2008; Libâneo, 2015; Penna-Moreira, 2007; Marinho-Araujo & Neves, 2006, Marinho-Araujo et al., 2011).

As ações desenvolvidas pela parceria entre a Universidade e os profissionais das equipes da SEE-DF foram fundamentais para gerar um incômodo quanto à realização de práticas psicológicas acríticas, mobilizando psicólogos escolares para processos de ressignificação de seu papel (Marinho-Araujo et al., 2011). Apesar do distanciamento dos profissionais com relação às práticas individualizantes, havia dificuldades para atuar de forma coerente com concepções e modelos mais contemporâneos e para consolidar uma nova identidade do psicólogo escolar (Barbosa, 2008).

Assim, a história da Psicologia Escolar no DF mostra um processo de constituição identitária marcado por avanços e recuos, no qual as crises construíram importantes marcos. Como exemplo, a ameaça à extinção das EEAA em 2008, provocou uma grave crise. Tal fato não desmobilizou os profissionais; ao contrário, permeou inúmeros processos de desenvolvimento dos psicólogos escolares que protagonizaram um movimento de resistência e defesa de sua atuação, contando com o apoio de diferentes atores do contexto educacional, das famílias, de parlamentares do DF, além da efetiva participação do Laboratório de Psicologia Escolar da Universidade de Brasília (Barbosa, 2008; Libâneo, 2015; Marinho-Araujo et al., 2011). Tal acontecimento histórico é sintetizado por Marinho-Araujo et al. (2011):

A força da história da Psicologia Escolar no cenário educacional do DF se expressa, para além dos ditames de políticas públicas, pelas ações dos psicólogos que, corajosamente, não se distanciaram da luta ética e política em defesa do compromisso social que deve ser constantemente renovado pela área, balizado em conceitos e metodologias críticas que oportunizem mediações intencionais de processos de conscientização coletiva, com vistas à justa e equânime transformação social. (p. 63)

Como resultado, pela primeira vez desde sua criação em 1968, as Equipes foram institucionalizadas legalmente por meio da Portaria nº 254, em dezembro de 2008 (GDF, 2008), passando à designação de Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem/EEAA (GDF, 2010). Somando-se à regulamentação das EEAA, instituiu-se uma comissão de trabalho responsável pela

reformulação da Orientação Pedagógica (OP) vigente até então e pelo planejamento da oferta de um curso de extensão que apresentaria as Novas Diretrizes Pedagógicas para Atuação das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem. A versão final dessa OP foi oficializada em 2010, estando em vigor até o momento (GDF, 2010).

Marinho-Araujo et al., (2011) ressaltam que a OP/2010(GDF, 2010) se constitui como marco na profissionalização do psicólogo escolar no DF, uma vez que contempla em sua atuação o enfoque preventivo relacional e institucional, adotando referenciais críticos e contemporâneos como a abordagem histórico-cultural, o desenvolvimento de competências e estudos acerca do perfil profissional (GDF, 2010). Os pressupostos teóricos e metodológicos da OP/2010 demonstram o gradual avanço na atuação dos psicólogos escolares, viabilizados pela emergência de novas concepções teórico-epistemológicas e crescente sensibilização dos profissionais acerca das complexas demandas da educação brasileira. Configura-se, portanto, no percurso da psicologia escolar no DF, um constante aprimoramento por meio de revisões teóricas e atualizações da prática.

Recentemente, a pesquisa realizada por Nunes (2016) buscou investigar os indicadores do perfil profissional de psicólogos escolares que trabalham nas EEAA. Os resultados evidenciaram que as conquistas dos profissionais não ficaram estagnadas com a oficialização e a concretização da OP/2010. Um avanço identificado foi a criação, em 2010, do cargo de Analista de Gestão Pública/Psicólogo na carreira da SEDF, justificando novas contratações de psicólogos escolares, no mesmo ano, por concurso público. Essa ação ampliou significativamente o quantitativo de psicólogos nas EEAA de todo DF. Até então, os profissionais ingressavam nas equipes por meio de entrevistas, deixando de ocupar o cargo originário do concurso para carreira magistério.

Nunes (2016) ainda destaca, como avanço pós OP/2010, a criação da Portaria nº 30, de 29 de janeiro de 2013 (GDF, 2013), que definiu a atuação itinerante⁵ do psicólogo escolar e o quantitativo máximo de 1500 estudantes por profissional. Além disso, o estudo de Nunes (2016) mostrou que os psicólogos entrevistados reconheciam a importância das referências e orientações expressas na OP/2010 (GDF, 2010), porém destacavam a necessidade de aprofundar a apropriação dos conhecimentos teórico-metodológico para a atuação nas EEAA e de coaduná-la à diretriz legal OP/2010.

Pelos fatos históricos presentes na trajetória da psicologia escolar no DF, a formação continuada para psicólogos escolares tem recebido atenção de políticas públicas e produções acadêmicas e tem se constituído como uma estratégia de enfrentamento aos desafios, além de fértil espaço de desenvolvimento humano adulto. (Marinho-Araujo & Neves, 2006, 2007; Libâneo, 2015; Mendes, 2011; Nunes, 2016; Silva, 2015). A formação continuada com esta ênfase pode contribuir para o planejamento intencional de práticas preventivas, avaliativas e interventivas dos psicólogos escolares da EEAA, conforme defende a OP/2010. Ademais, os profissionais têm demandado, após a

⁵ Ação itinerante ocorre quando o psicólogo é lotado em uma instituição escolar, mas também participa de outras equipes, realizando as atividades por meio de visitas frequentes e agendadas, em rodízio de escolas.

implementação da OP/2010 na EEAA, espaços formativos destinados à apropriação dos pressupostos teóricos e metodológicos desta diretriz (Silva, 2015).

No que refere à dimensão administrativa, a SEE-DF estrutura o funcionamento das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem em três níveis de atuação: (a) Central, responsável pela coordenação geral das ações desenvolvidas em toda a rede pública de ensino; (b) Intermediário, que se organiza nas 14 Coordenações Regionais de Ensino (CRE), com a designação de um ou mais coordenadores, responsáveis por planejar, acompanhar e supervisionar as atividades dos profissionais das EEAA; (c) Local, nas unidades escolares onde são desenvolvidas as ações dos psicólogos. Uma ação realizada em nível intermediário é a coordenação pedagógica coletiva, que consiste em um momento semanal de reunião dos profissionais da EEAA para organização de ações, estudos, debates e reflexões teórico- metodológicas (GDF, 2010). Nesses encontros, há momentos destinados especificamente aos estudos que os psicólogos escolares realizam e às discussões acerca das especificidades de sua atuação.

Mediante esse contexto, elegeu-se como cenário da pesquisa a cidade da Ceilândia no DF, por, entre outros motivos, possuir o maior quantitativo de psicólogos escolares e de estudantes da Secretaria de Educação. Além desses aspectos, a receptividade e apoio ao desenvolvimento da pesquisa, demonstrado pela coordenação intermediária da EEAA dessa região, foram decisivos para a escolha.

Cenário da Pesquisa

A cidade de Ceilândia é a Região Administrativa IX do DF, localizada a 26 km de Brasília; tem a maior densidade populacional do DF, com 449.592 habitantes (GDF/2015a). Foi criada em 27 de março de 1971, com o objetivo de erradicar as invasões populacionais que se propagavam no DF à época. Possui diversos setores geográficos: Ceilândia Centro, Ceilândia Sul, Ceilândia Norte, P Sul, P Norte, Setor O, Expansão do Setor O, QNQ, QNR, Setores de Indústria e de Materiais de Construção, parte do INCRA (área rural da Região Administrativa), Setor Privê e condomínios com precárias condições de infraestrutura, em fase de legalização, como o Pôr do Sol e Sol Nascente (GDF, 2015b). Quanto ao aspecto socioeconômico, segundo Silva (2015) Ceilândia enfrenta “alguns desafios como o surgimento de novos bairros, o crescimento populacional acelerado, o fluxo migratório de estados localizados no entorno do DF, as deficiências em serviços públicos prestados à população, principalmente nas áreas de educação, saúde e segurança, além de situações de extrema pobreza, vulnerabilidade social, desemprego e violência” (p. 38).

O sistema educacional público atende 85.464 estudantes, o maior quantitativo comparado às demais regiões do DF, que totalizam 470.838 matrículas. Em Ceilândia há 58 escolas públicas, que ofertam desde a educação infantil até o ensino médio. Para atender a esse contingente de escolas, a cidade tem, atualmente, o maior número de Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (62 equipes) e o maior quantitativo de psicólogos escolares na EEAA (23 profissionais) (GDF, 2015a). De acordo com Silva (2015), na cidade de Ceilândia houve um aumento significativo no quantitativo de

psicólogos em decorrência do concurso público realizado em 2010; o percentual de crescimento foi de 80%. Em virtude de tais características, o grupo de psicólogos atuantes nessa cidade foi convidado a participar da pesquisa.

Participantes

A pesquisa foi apresentada aos 22 psicólogos escolares que atuavam nas Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA) de Ceilândia-DF, que aceitaram colaborar com esse estudo e participar dos encontros da pesquisa-intervenção. As informações descritas na tabela 1 foram recolhidas por meio de perguntas constantes em um questionário respondido pelos participantes no primeiro encontro (Anexo 3).

A média de idade dos participantes foi de 37 anos, variando entre 27 a 48 anos de idade; a grande maioria do grupo de psicólogos é do sexo feminino, sendo apenas dois participantes do sexo masculino. Em relação à formação inicial dos participantes, 21 psicólogos concluíram a graduação em Psicologia em Instituições de Ensino Superior (IES) particulares; somente uma participante concluiu o curso em universidade pública. Os participantes concluíram seus cursos em média há nove anos, sendo que o menor tempo de finalização da graduação é de cinco anos, enquanto que o maior é de 13 anos.

O tempo médio de atuação nas EEAA é 6 anos e 7 meses, com intervalo variando de um ano e quatro meses a 13 anos; esse tempo refere-se à época da recolha das informações da pesquisa. Apesar de todos possuírem formação em Psicologia, administrativamente ocupam dois cargos distintos: quatro são professores habilitados em Atividades/Pedagogia (foram contratados, inicialmente, como professores de ensino fundamental e, após o ingresso na SEDF, fizeram formação em Psicologia), e 18 são do cargo Analista em Gestão Educacional/Psicólogo.

Os participantes atendem prioritariamente os estudantes matriculados na educação infantil, educação fundamental – séries/anos iniciais e os Centros de Ensino Especial que atendem exclusivamente alunos com necessidades educativas especiais, conforme preconiza a OP (GDF, 2010), sendo assim distribuídos: (a) um profissional atende o Centro de Ensino Especial, (b) 18 atendem escolas que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental, e (c) três trabalham em escolas de anos finais do ensino fundamental (não há atendimento em escolas de ensino médio). Com exceção da psicóloga escolar que atua exclusivamente no CEE, os demais participantes acompanham duas ou três escolas em sua rotina profissional.

A Tabela 1, a seguir, apresenta detalhamento dessas informações acerca dos psicólogos escolares que participaram da pesquisa.

Tabela 1

Caracterização dos Participantes

Participantes	Gênero	Idade	Ano de Conclusão da Graduação	Tempo de Atuação nas EEAA
PE 1	F	33	2006	9 anos
PE 2	F	48	2003	12 anos
PE 3	F	41	2008	8 anos
PE 4	F	31	2010	2 anos
PE 5	F	31	2010	2 anos
PE 6	F	39	2005	9 anos
PE 7	F	32	2006	3 anos
PE 8	F	27	2011	1 ano e 8 meses
PE 9	F	28	2011	2 anos
PE 10	M	34	2006	1 ano e 9 meses
PE 11	F	28	2010	4 anos
PE 12	F	27	2009	3 anos
PE 13	F	40	2005	1 ano e 5 meses
PE 14	F	36	2005	1 ano e 5 meses
PE 15	F	39	2008	1 ano e 5 meses
PE 16	M	35	2008	1 ano e 4 meses
PE 17	F	35	2002	1 ano e 9 meses
PE 18	F	34	2005	2 anos
PE 19	M	34	2006	1 ano e 6 meses
PE 20	F	39	2008	2 anos
PE 21	F	31	2010	2 anos
PE 22	F	38	2004	13 anos

Nota. PE= psicólogo escolar; F=feminino; M=masculino.

Procedimentos para Construção das Informações

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília, conforme orientado pela Resolução 196/96. Após aprovação, procedeu-se à construção das informações empíricas, que em consonância aos objetivos específicos, foi realizada em três etapas, quais sejam: (a) levantamento das necessidades formativas dos psicólogos escolares participantes; (b) planejamento detalhado de encontros para trabalhar demandas e temáticas relacionadas à OP/2010 (GDF, 2010) e (c) o desenvolvimento dos encontros com os psicólogos para construção de informações que subsidiem e fundamentem mudanças nas suas práticas profissionais.

Antes da etapa de construção das informações empíricas, foram realizadas pela pesquisadora observações de espaços formativos destinados aos profissionais da EEAA, a fim de realizar o levantamento das necessidades formativas dos participantes. Em tais momentos, a pesquisadora buscou favorecer o vínculo com os psicólogos e sensibilizá-los para o engajamento na pesquisa. A pesquisadora, a fim de confirmar as demandas formativas identificadas, realizou ainda um encontro com a coordenadora do grupo na qual, além desse levantamento, foram definidas as datas e locais para realização dos encontros, privilegiando os espaços já institucionalizados destinados aos psicólogos escolares.

De posse dessas informações, iniciou-se a segunda etapa que se constituiu na elaboração de um planejamento inicial da pesquisa-intervenção definindo: (a) realização de oito encontros com duração de três horas cada, durante o turno matutino, no período destinado ao encontro semanal e coletivo dos psicólogos escolares da EEAA- Ceilândia; (b) temática pautada no aprofundamento dos pressupostos teórico-metodológicos da OP/2010, bem como alternativas para sua operacionalização no cotidiano das EEAA; (c) recursos e estratégias favorecedoras para as interlocuções e trocas entre os participantes e pesquisadora; (d) ações e intervenções da pesquisadora voltadas para favorecer a articulação teórico-prática, a participação efetiva e o empoderamento dos participantes; (e) detalhamento da dinâmica de cada encontro.

Vale ressaltar que, no planejamento dos encontros foi privilegiada a mediação estética como estratégia teórica-metodológica. Nas pesquisas acadêmicas, essa opção vem se constituindo como potencialmente favorável à promoção de conscientização e de outros processos complexos de desenvolvimento humano (Dugnani, 2016; Mendes & Marinho-Araujo, 2016; Pissolatti & Souza, 2015; Souza et al. 2011; Zanella et al., 2004; Zanella et al., 2005; Zanella et al., 2007). Conforme ressaltam Mendes e Marinho-Araujo (2016), a mediação estética se apresenta qualitativamente diferenciada de outros recursos metodológicos, uma vez que é capaz de acessar níveis mais profundos do funcionamento psicológico. A mediação estética é uma forma diferenciada de apreensão da realidade, uma vez que impacta a dimensão afetiva dos sujeitos ao favorecer a circulação de sentidos e ampliar as possibilidades de ressignificação, tornando-se potencialmente transformadora da realidade que muitas vezes se encontra naturalizada.

A utilização da estratégia da “síntese” como mediadora teve intencionalidade semelhante, na medida em que buscou favorecer a reflexão dos sujeitos quanto aos significados e sentidos compartilhados no contexto formativo. Dugnani e Souza (2011) relataram uma atuação em psicologia escolar, na qual utilizaram a síntese como instrumento de mediação. As autoras consideraram tal prática como promissora no processo de intervenção no contexto escolar, na medida em que possibilitou a essa equipe refletir sobre pensamentos e emoções que emergiram no momento da intervenção, ao mesmo tempo em que permitiu a ressignificação dos sentidos atribuídos à atuação dos gestores. De acordo com Dugnani e Souza (2011):

Parece-nos que a síntese tem sido um instrumento que favorece a reflexão, na medida em que permite ao sujeito entrar em contato não só com suas palavras, mas também com o impacto que estas tiveram no grupo, ao mesmo tempo em que sofre o impacto visto não ser mais, no momento da leitura da síntese, o orador, mas sim o ouvinte, podendo conferir-lhe novos significados e configurar novos sentidos. (p.7)

Nos encontros, foram ainda planejados vários momentos coletivos, ora em pequenos grupos, ora envolvendo todos os participantes, visando propiciar trocas de experiências sobre as situações de trabalho e reflexões compartilhadas acerca dos aspectos teóricos apresentados. Como argumenta Moreira (2008), “a formação dos grupos é fundamental na pesquisa-intervenção por possibilitar a produção coletiva. [...] O fato de estar entre iguais possibilita a fala, a circulação de experiências semelhantes e o questionamento entre pares” (p. 417). Outra estratégia remeteu à elaboração de exercícios de articulação teórico-prática, os quais deveriam ser realizados pelo participante durante o intervalo entre os encontros. A temática abordada a cada dia, subsidiava o revisitar das práticas desenvolvidas pelos psicólogos. Com isso, buscava-se mobilizar a reflexão dos sujeitos acerca das aproximações e distanciamentos que suas práticas teriam em relação aos pressupostos teóricos-metodológicos da atuação institucional preconizada na OP/2010.

Diante de tais aportes teóricos, o planejamento intencional dos encontros teve como principais escolhas a utilização de: mediação estética, sínteses mediadoras, momentos coletivos e exercícios teórico-práticos. Acredita-se que a apresentação de materialidades mediadoras na pesquisa-intervenção, representadas por diversas expressões artísticas – músicas, fotos e reproduções de filmagem/entrevista, pode propiciar reflexões sobre as situações de trabalho e propiciar aos profissionais a tomada de consciência acerca de sua práxis e, nesse processo, ressignificar sua atividade cotidiana de psicólogo escolar. Considera-se, ainda, que o processo coletivo de discussões e reflexões, bem como a construção de sínteses, foi bastante favorável ao surgimento de novas compreensões acerca da atuação profissional.

A Tabela 2 contempla a descrição pormenorizada do planejamento prévio e inicial dos encontros, os quais foram sendo modificados ao longo da pesquisa-intervenção, conforme anunciado anteriormente.

Tabela 2

Elaboração Prévia dos Encontros da Formação

Encontro	Temática	Objetivos	Dinâmica dos encontros
1	Formação continuada em psicologia escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar a pesquisa: tema, objetivos, metodologia, cronograma, compromissos mútuos e resultados esperados. • Estimular a implicação dos participantes no processo da pesquisa-intervenção. • Evidenciar as necessidades formativas dos participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de slides com principais pontos da proposta da formação. • Distribuição de TCLE e questionário de caracterização dos participantes. • Roda de conversa: experiências anteriores, expectativas e sugestões.
2	Mapeamento institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as práticas de mapeamento institucional. • Estudar e aprofundar o conhecimento teórico sobre mapeamento institucional. • Realizar articulações teórico-práticas na dimensão do mapeamento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Síntese do 1º encontro. • Exposição da dinâmica do encontro atual. • Socialização de práticas de mapeamento institucional. • Leitura e discussão do texto, em pequenos grupos, articulando-o às práticas relatadas pelos participantes. • Mediação estética. • Atividade para o próximo encontro: revisar uma prática de mapeamento institucional.

Encontro	Temática	Objetivos	Dinâmica dos encontros
3	Mapeamento institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Expor sínteses das ressignificações desencadeadas pelo último encontro. • Ampliar a compreensão do mapeamento institucional relacionando-o às demais dimensões. • Compreender o recurso da mediação estética e relacioná-la ao mapeamento institucional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Síntese do 2º encontro. • Exposição da dinâmica do encontro atual. • Discussão teórica sobre o recurso da mediação estética. • Roda de conversa sobre a articulação do mapeamento com as demais dimensões da atuação institucional. • Exercício para próximo encontro: Elaborar e apresentar atuações ou situações-problema da assessoria ao trabalho coletivo por meio de dramatização.
4	Assessoria ao trabalho coletivo	<ul style="list-style-type: none"> • Refleir acerca das situações cotidianas do trabalho do psicólogo escolar na dimensão da assessoria ao trabalho coletivo. • Estudar e aprofundar o conhecimento teórico sobre assessoria ao trabalho coletivo. • Revisitar a prática da assessoria ao trabalho coletivo, acrescentando-lhe elementos da teoria e das reflexões coletivas e pessoais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Síntese do 3º encontro. • Exposição da dinâmica do encontro atual. • Apresentação da dramatização elaborada pelos grupos. • Explanção dialogada sobre a teoria acerca da assessoria ao trabalho coletivo. • Mediação estética. • Exercício para próximo encontro: Proposição ou experiência de uma ação de assessoria ao trabalho coletivo explicitando os pressupostos teóricos que a ancoram.

(continua)

Encontro	Temática	Objetivos	Dinâmica dos encontros
5	Assessoria ao trabalho coletivo/Escuta psicológica	<ul style="list-style-type: none"> • Revisitar a prática da escuta psicológica e a mediação estética, acrescentando-lhe elementos da teoria e das reflexões coletivas e pessoais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercício para o próximo encontro: Elaboração em grupo (03 a 04 participantes) de uma mediação estética acerca da escuta psicológica.
6	Escuta psicológica	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar a mediação estética de forma intencional, ancorando-se nos pressupostos teóricos. • Compreender a escuta psicológica como instrumento da especificidade da Psicologia que perpassa todas as ações. • Ampliar as formas de realizar ações na dimensão da escuta psicológica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Síntese do 5º encontro. • Exposição da dinâmica do encontro atual. • Apresentação da mediação estética elaborada pelos grupos. • Roda de conversa: articulações teórico-práticas, questionamentos, integração da escuta psicológica à atuação na demais dimensões e às intervenções da pesquisadora. • Exercício para o próximo encontro: Elaborar relatos de práticas de acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem.

(continua)

Encontro	Temática	Objetivos	Dinâmica dos encontros
7	Acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Ilustrar práticas realizadas de acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem. • Estudar e aprofundar o conhecimento teórico sobre acompanhamento do processo ensino-aprendizagem. • Articular as práticas realizadas à teoria e às reflexões coletivas e individuais dos encontros 	<ul style="list-style-type: none"> • Síntese do 6º encontro. • Exposição da dinâmica do encontro atual. • Apresentação dos estudos de caso. • Mediação estética. • Exercício para o próximo encontro: construção de memorial revisitando as ações de acompanhamento do processo ensino-aprendizagem.
8	Acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Sintetizar as articulações promovidas pelos estudos, reflexões, discussões acerca das ações de acompanhamento ao processo de ensino-aprendizagem. • Elaborar uma síntese material sobre os processos vivenciados no desenvolvimento da pesquisa-intervenção/formação continuada. • Avaliar a formação desenvolvida pela pesquisa-intervenção. 	<ul style="list-style-type: none"> • Síntese do 7º encontro. • Exposição do memorial acerca das práticas de acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem revisitadas pelos participantes. • Estimular os participantes a representar, por meio da modelação com biscuit, os processos vivenciados na pesquisa-intervenção/Formação continuada. • Avaliação dos encontros desenvolvidos.

A terceira etapa da pesquisa-intervenção consistiu no desenvolvimento de encontros com os psicólogos escolares para construção, concomitante, de informações e intervenções que pudessem subsidiar e fundamentar mudanças nas práticas profissionais. Todas as atividades foram coordenadas pela pesquisadora que contou com um assistente, estudante de graduação do curso de Psicologia da UnB, bolsista do PEAC do Laboratório de Psicologia Escolar, especialmente para ajuda nos registros. Todos os momentos dos encontros foram gravados em áudio, originando as informações da pesquisa. Para garantir essa gravação ampla, foram utilizados seis gravadores, localizados em diversos pontos estratégicos da sala de aula que foi cedida pela escola da Ceilândia onde ocorreram os encontros da pesquisa-intervenção.

Com base nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-intervenção, as análises das informações ocorreram após cada encontro, reconduzindo as intervenções e a organização do novo planejamento. Para tanto, foi fundamental o intervalo de 15 dias entre os encontros. Nesse período, a pesquisadora realizava as análises e interpretações iniciais, buscando identificar os focos de intervenção; em seguida, refletia sobre possíveis adequações do planejamento prévio para ser discutido com a orientadora. O momento de reflexão e análise conjunta foi importante para alinhar, com coerência, os objetivos propostos pela pesquisa-intervenção às necessidades formativas dos participantes. Desse modo, uma terceira versão do planejamento era elaborada, resultando em redefinições de materialidades, metodologias, intervenções e ações a serem desenvolvidas a cada encontro. As mudanças no planejamento eram conduzidas com vistas a garantir a implicação dos participantes no processo formativo e a promover efetivamente situações sociais de desenvolvimento.

Mesmo com a elaboração de um planejamento inicial, a pesquisa-intervenção pressupõe que os acontecimentos ao longo do processo de investigação possam alterá-lo, uma vez que a principal intencionalidade é construir as informações empíricas enquanto se intervém na realidade. A pesquisa-intervenção, segundo Paulon (2005), prevê, “a possibilidade do pesquisador social contribuir efetivamente com os problemas de um coletivo pesquisado” (p. 20), dispondo de instrumentos teórico-metodológicos em prol dos objetivos almejados pelo grupo. Contudo, a ação não se restringe ao pesquisador; mediante o caráter conscientizador das discussões suscitadas no decorrer da pesquisa, os participantes têm papel ativo na transformação de sua realidade. Nesse processo, o pesquisador é frequentemente confrontado em sua intencionalidade, e também reconfigura sentidos: esse processo, no caso da presente pesquisa, levou ao repensar e redefinir cada encontro. A seguir, a versão final dos encontros será descrita de forma pormenorizada.

Os encontros da pesquisa-intervenção.

Primeiro encontro. O primeiro encontro foi planejado de acordo com os objetivos de (a) consolidar o apoio institucional à pesquisa, por parte da coordenação; (b) iniciar o processo de interação com grupo; (c) apresentar a proposta do estudo e dos encontros da pesquisa-intervenção; (d) obter o consentimento formal de participação na pesquisa, TCLE; (e) caracterizar os participantes por meio de

questionário; (f) identificar as próprias experiências de formação continuada e expectativas dos participantes quanto aos encontros da pesquisa-intervenção, bem como refletir acerca das estratégias e metodologias para realização dos encontros; (g) favorecer a participação nos próximos encontros.

Em função destes objetivos, a definição da dinâmica do encontro pretendeu criar condições de diálogo entre os participantes e a pesquisadora. Após a rodada de apresentação, que envolveu a professora orientadora, a pesquisadora, o grupo de estudantes do Laboratório de Psicologia Escolar, o assistente de pesquisa e os participantes, foi lida a apresentação em Power Point dos objetivos e propostas da pesquisa. Em seguida, os participantes leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação na pesquisa (Anexo 2), além de responderem ao questionário de caracterização (Anexo 3).

Em um segundo momento, foi coordenada pela pesquisadora uma roda de conversa com todos os participantes, norteada pelas seguintes questões: (a) Quais foram suas experiências em formação continuada? (b) Essas formações tiveram impacto em sua prática? Quais? Aponte avanços e lacunas. (c) Quais suas expectativas em relação a essa formação? (d) De que forma você espera que as temáticas sejam trabalhadas nessa formação? A pesquisadora, após cada pergunta, propunha que os psicólogos refletissem e socializassem suas contribuições no grupo. Sugeriu-se aos participantes remeterem às suas vivências de formação continuada em Psicologia Escolar e participassem efetivamente na construção da proposta de formação, contribuindo com aspectos relacionados ao delineamento dos encontros, expondo as demandas direcionadas a apropriação teórica-metodológica da atuação institucional preconizada na OP/2010.

A roda de conversa foi intencionalmente planejada para que houvesse, no encontro, um momento de escuta de cada psicólogo quanto às suas experiências, expectativas, necessidades, sugestões sobre a proposta de formação. Nessa atividade, os participantes puderam refletir sobre os processos de formação já vivenciados, e a partir disso, remeteram-se a questões do seu cotidiano profissional e à relação que estabeleceram com a atuação institucional em psicologia escolar, principalmente no contexto das EEAA. Essa atividade oportunizou, ainda, reflexões quanto à importância dos relatos das próprias práticas para concretização da proposta da pesquisa-intervenção e da disponibilidade em socializá-las com o grupo.

Ao final do encontro, estabeleceram-se estratégias de comunicação entre todo o grupo (e-mail e WhatsApp) e solicitou-se aos participantes a elaboração individual e escrita de relato de práticas do mapeamento institucional, incluindo exemplos, para ser entregue no encontro posterior. Este exercício pretendeu dar o tom da pesquisa, que enfatizava a articulação teórica com as práticas dos próprios participantes. Além disso, almejou iniciar processos de meta-análise acerca da atuação institucional.

Segundo encontro. O segundo encontro iniciou com a apresentação em Power Point da dinâmica do encontro; com isso, buscou-se suscitar um movimento reflexivo acerca da importância de um planejamento detalhado para a realização de práticas cotidianas. Os participantes foram

instigados a analisarem suas atitudes e planejamentos relativos à elaboração de ações no contexto profissional.

Em seguida, retomou-se a temática central do encontro: o mapeamento institucional. A fim de aprofundar o conceito, concepções, finalidades e procedimentos dessa dimensão da OP, foi entregue o trecho do artigo de Marinho-Araujo (2014) para que cada psicólogo realizasse a leitura individual, destacando aspectos do texto que lhe chamasse a atenção como novidades, confirmações e dissonâncias. Em seguida, os psicólogos foram convidados a reunirem-se em grupos de quatro a cinco pessoas e orientados a debater o texto lido. Esperava-se provocar nos participantes reflexões acerca da proposta teórica de atuação em tal dimensão, destacando as principais contradições, avanços e recuos em relação às concepções que eles possuíam a respeito do mapeamento. A divisão em pequenos grupos foi planejada para que os participantes pudessem circular a palavra de forma mais efetiva, favorecendo a troca de significados e sentidos atribuídos ao mapeamento institucional. As perguntas norteadoras foram propostas para garantir que os destaques dos fundamentos teóricos presentes no texto fossem pontos de discussão.

Em um segundo momento, ainda em pequenos grupos, foi solicitado que os psicólogos articulassem os aspectos teóricos do texto lido ao relato de práticas do mapeamento institucional (exercício prático proposto no encontro anterior). A orientação era para que o participante, ao exemplificar as práticas que realizava no mapeamento institucional, relacionasse o relato às discussões sobre o texto, destacando as congruências e incongruências com a proposta teórica. Os membros do grupo deveriam participar dessas análises e anotar palavras-chave como destaques da discussão, para posteriormente socializar no grande grupo com todos os participantes. A pesquisadora circulou nos pequenos grupos a fim de acompanhar os debates.

Após essa dinâmica, os participantes socializaram as discussões ocorridas no pequeno grupo com todos os participantes, remetendo às palavras-chave. Nesse momento, a pesquisadora, inicialmente, escutou atentamente os relatos e sínteses das discussões e depois destacou pontos relevantes da discussão do texto; realizou interlocuções pertinentes a apropriação da OP/2010 (OP/2010); evidenciou contribuições favoráveis à compreensão ampliada e fundamentada do mapeamento institucional. As mediações foram direcionadas para reflexões coletivas acerca das aproximações e distanciamentos entre os relatos de mapeamento institucional e os pressupostos da diretriz. Os psicólogos foram incitados a pensar ações que estivessem em consonância à OP/2010 e cuja intencionalidade fosse direcionada a uma compreensão mais sistematizada de seu contexto de trabalho.

Após essa atividade foi apresentada a mediação estética Zoom, de Istvan Banyai, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=IfQ-2RzrkCU> (Anexo 4). Este vídeo é composto por uma sequência de imagens que vai progressivamente mostrando detalhes de uma figura/cena e, em seguida, repete este movimento indo do detalhe à figura/cena original. Em seguida à apresentação, os participantes foram convidados a relacioná-lo ao mapeamento institucional. A escolha de tal mediação estética buscou acessar a sensibilidade dos psicólogos para a importância de um conhecimento profundo

sobre a realidade dinâmica de cada escola, para a necessidade de uma atuação contextualizada e ampliada do psicólogo escolar que extrapole o atendimento de queixas individualizadas.

O encontro foi finalizado solicitando-se aos participantes uma breve avaliação sobre as atividades desenvolvidas naquele dia, enfatizando aspectos relacionados à metodologia e recursos utilizados. Após relatos espontâneos, apresentou-se a atividade a ser realizada de forma individual e socializada no próximo encontro: elaboração e execução de uma prática do mapeamento institucional revisitada. Nesse encontro, a pesquisadora percebeu a necessidade de um maior tempo que o previsto para aprofundar os aspectos teóricos do mapeamento e sua articulação com as demais dimensões. Tal análise, oportunizada pela vivência no próprio momento empírico, reorientou o replanejamento de todos os demais encontros.

Terceiro encontro. Iniciou-se o terceiro encontro com a atividade de exposição, em slides, das frases que os participantes elaboraram no encontro anterior sobre as concepções, formas de registro e desdobramentos das ações realizadas do mapeamento institucional. A apresentação das sínteses de tais interlocuções, realizada pela pesquisadora após análises, foi utilizada como mediação. O objetivo de tal apresentação era promover aproximações aos pressupostos teóricos que sustentam a atuação nessa dimensão, bem como valorizar as falas dos participantes que promoveram avanços na compreensão do mapeamento institucional.

No momento seguinte, foram retomadas as discussões coletivas, solicitando-se aos participantes que, voluntariamente, relatassem a experiência de visitar as práticas de mapeamento institucional. As duas atividades geraram discussões e reflexões que se estenderam além do tempo planejado, pois muitos participantes queriam comentar, complementar, referendar as falas. Também demonstraram necessidade de falar acerca das práticas do mapeamento, destacando as principais dificuldades, mas também elencando potencialidades e estratégias para sua realização, o que sugeriu movimentos de ressignificação do mapeamento institucional.

Apesar de terem sido planejadas mediações estéticas, não foi possível apresentá-las devido a duração e intensidade das discussões ocorridas no momento anterior. Em virtude de tal movimento dos participantes, a pesquisadora entrevistou a fim de potencializar as discussões e desdobramentos da pesquisa-intervenção. Registrou no quadro branco a síntese, destacando dificuldades e desafios vivenciados na concretização do mapeamento institucional e da atuação institucional como um todo. Nessa ação, a pesquisadora foi confirmando os sentidos e significados atribuídos àqueles aspectos elencados; os participantes foram instigados a sugerir os próximos encaminhamentos a serem realizados no contexto da formação. Esse momento foi imprescindível para condução de futuras intervenções.

Ao finalizar o encontro, a pesquisadora convidou os participantes a relatarem como haviam vivenciado aquele encontro. Essa pergunta visava identificar a avaliação dos psicólogos quanto às estratégias metodológicas utilizadas durante o encontro, principalmente para definições de atividades que favorecessem a efetiva participação dos envolvidos. O encontro exigiu flexibilidade quanto ao planejamento prévio e sensibilidade da pesquisadora para priorizar os processos emergidos no grupo.

Quarto encontro. O primeiro momento do encontro foi destinado a apresentar a síntese do terceiro encontro. Tal estratégia foi utilizada como mediação para retomar as discussões iniciadas anteriormente. Em seguida, mostrou-se a dinâmica do dia, para que os participantes compreendessem o encadeamento das atividades e suas respectivas intencionalidades. Ainda nessa explanação, resgatou-se o objetivo geral da pesquisa, a fim de explicitar a importância dos detalhes quanto ao planejamento dos encontros, para que os participantes contribuíssem efetivamente para construção da proposta de formação.

De acordo com o objetivo de compartilhar a intencionalidade de cada metodologia, recurso ou atividade realizada pela pesquisadora nos encontros, foi apresentada a teoria sobre mediação estética, por meio de uma explanação dialogada, conduzida pela pesquisadora. Tal atividade visava também ampliar as possibilidades de atuação do psicólogo escolar, disponibilizando novos arcações teóricos-metodológicos. Nesse processo, a pesquisadora aprofundou, de forma articulada ao tema da mediação estética, as discussões sobre o mapeamento institucional e as demais dimensões, destacando a necessidade do desenvolvimento de competências específicas do psicólogo escolar, sejam elas teóricas, técnicas, relacionais, éticas, estéticas e outras.

A fim de sensibilizar os participantes a refletirem acerca das ressignificações sobre o mapeamento institucional e sua articulação com as demais dimensões, utilizou-se a mediação estética de uma projeção de fotos em preto e branco (Anexo 4). A primeira foto objetivou refletir sobre a realização do mapeamento institucional considerando que o psicólogo escolar está imerso no contexto analisado. A imagem retratava uma perspectiva na qual o fotógrafo que registrava uma paisagem urbana pela janela era também parte da imagem. Os participantes foram instigados a falar de suas percepções, sentimentos, emoções desencadeadas pela imagem e associá-la ao mapeamento institucional, relatando os sentidos atribuídos àquela mediação.

A segunda foto, visou estimular o grupo a refletir sobre os avanços nas práticas institucionais, bem os desafios a serem superados. A imagem trazia uma brincadeira com crianças com uma bicicleta que tinha apenas o guidão e uma roda. Já a terceira e última foto, objetivou refletir sobre a necessidade de instrumentos para a atuação institucional na psicologia escolar, bem como enfatizar a importância do psicólogo desenvolver a resiliência diante das situações-problema e de atividades que porventura não obtenha êxito. A imagem era de um pescador em alto mar que, solitariamente, jogava sua rede.

A atividade seguinte priorizou a reflexão acerca das dificuldades elencadas no terceiro encontro, com o objetivo de pensar coletivamente estratégias de superação. Assim, foram projetadas as falas dos participantes que sinalizavam as dificuldades para realização dos registros de suas ações. A pesquisadora as problematizou e apontou reflexões que indicavam possibilidades de resolução, tais como: necessidade de definições quanto às informações de ordem privativa do psicólogo e outras que devem ser compartilhadas; ações intencionais e planejadas de registro, utilizando-se anotações pessoais, palavras-chaves, esquemas, diários de campo, que agilizem as anotações diárias.

A pesquisadora destacou que os registros também favorecem reflexões sobre a própria atuação e auxiliam à profissionalização do psicólogo escolar. Os participantes emitiram suas opiniões sobre as alternativas apontadas para realização dos registros e sugeriram uma ação do grupo no sentido de materializar registros diversificados que contemplassem as distintas atuações do cotidiano do psicólogo escolar.

O segundo momento do encontro visou a discussão teórica acerca da escuta psicológica. Apesar da OP/2010 (GDF, 2010) não apresentar essa dimensão, por representar uma ação específica da psicologia escolar e não da EEAA, que é composta também por pedagogos, essa temática foi contemplada na pesquisa-intervenção por fazer parte da proposta orientadora da formação continuada elaborada por Marinho-Araujo (2014). A princípio, foi realizada a leitura individual do trecho do artigo de Marinho-Araujo (2014) referente à escuta psicológica. Após essa atividade, os participantes foram divididos em grupos de 4 a 5 para discutirem e refletirem sobre o texto lido. Embora tivesse sido elaborada uma apresentação sintetizando as falas dos participantes sobre essa dimensão, a pesquisadora optou por não utilizá-la em função do tempo demandado na primeira parte do encontro. Em seguida, cada grupo elegeu um representante para relatar as discussões realizadas no grupo. Por fim, foi informado aos participantes o exercício para próximo encontro que seria uma pesquisa, adaptação ou criação de instrumentos de registro para as várias dimensões da atuação na EEAA, com vistas a materializar a atuação. Ademais, os participantes realizaram uma pequena avaliação dos encontros.

Quinto encontro. Em função do objetivo de confirmar, corrigir, acrescentar ou ressignificar a proposta de formação, o quinto encontro iniciou com a apresentação da síntese dos desafios elencados até o momento acerca da concretização da atuação institucional. Dentre eles, destacou-se: (a) elaboração de um registro funcional e integrativo das ações do psicólogo escolar; (b) articulação entre as dimensões; (c) potencialização da itinerância; (d) atuação intencional; (e) definição da especificidade da psicologia na equipe. Com essa atividade, buscou-se realinhar as demandas formativas aos objetivos e temáticas dos encontros restantes ao planejamento da pesquisadora. Além disso, a exposição desses pontos buscava promover processos de conscientização acerca das necessidades para concretização da atuação institucional competente.

O momento subsequente visou aprofundar a dimensão da assessoria ao trabalho coletivo. Para tal, distribuiu-se o texto sobre essa dimensão para que os participantes realizassem a leitura individual. A seguir, foram divididos em grupos de três a quatro pessoas para que, coletivamente, elaborassem um cenário de atuação para o psicólogo escolar, como uma espécie de síntese de informações obtidas por meio do mapeamento institucional e da escuta psicológica. Foi solicitado que elencassem o máximo de detalhamentos acerca do contexto escolar. Com o desenvolvimento dessa atividade, esperava-se que os participantes compreendessem a importância de sistematizar as informações obtidas por ações nas referidas dimensões e, coletivamente, elaborassem estratégias de análises e sínteses que subsidiassem o desenvolvimento de ações de assessoria ao trabalho coletivo. Para fins de discussão, a pesquisadora

estimulou-os a registrarem a produção do grupo, avisando que as anotações seriam utilizadas posteriormente.

Em seguida, a fim de promover a circulação das diferentes formas de conceber o registro de atuação e promover um espaço para análises críticas e reflexivas acerca de instrumentos de atuação, os participantes socializaram os registros levados para o encontro. Após as análises desenvolvidas nos pequenos grupos, abriu-se para trocas das discussões realizadas. Com isso, inúmeras ideias e definições em relação a construção do registro integrativo foram suscitadas; novamente, a pesquisadora recorreu à estratégia de construir uma síntese escrita no quadro branco. Ao registrá-la, buscava-se também checar os sentidos e significados atribuídos ao instrumento de registro destinado a atuação do psicólogo escolar, permitindo a circulação da palavra entre os participantes.

Para o próximo encontro foi solicitada aos participantes uma elaboração individual com proposições de ações de assessoria, considerando o cenário elaborado pelo grupo no presente encontro. O objetivo era aperfeiçoar as formas de registro discutidas coletivamente, realizando as articulações entre as dimensões e materializando ações de assessoria. Logo a seguir, procedeu-se a avaliação do encontro, a partir da pergunta: Como esta formação tem impactado minha prática? Com esse questionamento buscou-se evidenciar as ressignificações em relação à atuação que os participantes julgavam ter realizado e que mudanças teriam sido concretizadas. Essas questões visavam favorecer os processos de meta-análise e conscientização.

Sexto encontro. O sexto encontro começou com uma retrospectiva dos encontros anteriores, objetivando compartilhar as sínteses e ênfases pessoais dadas a formação até aquele momento; buscou-se, ainda, provocar um processo de metanálise acerca do envolvimento e implicação de cada participante. Para tanto, após incitar o grupo a lembrar os encontros, apresentavam-se slides com o resumo dos principais pontos abordados nos encontros anteriores. Instigou-se os psicólogos a destacarem as contribuições, avaliarem as dinâmicas e metodologias utilizadas, além de elegerem as necessidades que deveriam ser contempladas nos dois últimos encontros.

A próxima atividade consistiu em relatar o exercício solicitado no encontro anterior, ou seja, descrever possíveis ações na dimensão da assessoria ao trabalho coletivo que atenderiam às demandas do contexto. Diante das contribuições dos participantes, a pesquisadora realizou mediações no sentido de: (a) conhecer exemplos de práticas na dimensão da assessoria ao trabalho coletivo; (b) identificar práticas de assessoria condizentes com a proposta teórica; (c) clarificar aspectos destoantes da atuação institucional, preventiva e relacional; (d) problematizar os relatos de diferentes propostas de ações de assessoria; e (e) instigar a integração das dimensões.

Tal momento oportunizou, ainda, o aprofundamento das teorizações sobre a assessoria, por meio da partilha dos diferentes sentidos e significados atribuídos à essa dimensão. As intervenções da pesquisadora foram direcionadas para ressaltar a natureza preventiva de tais ações e sua intencionalidade em promover melhorias nos processos de ensino-aprendizagem presentes na escola. A fim de elucidar como podem ser desenvolvidas as ações de assessoria ao trabalho coletivo, e como elas

se articulam com o mapeamento institucional e a escuta psicológica, foi realizado um exercício em grupo para formular um cenário fictício de atuação. A instrução era para que os participantes detalhassem informações que são cotidianamente mapeadas por eles e, após discussões e reflexões coletivas, deveriam apresentar propostas de ações de assessoria.

Esse exercício evidenciou que muitos participantes pautavam o olhar para as dificuldades e fracassos presentes no contexto escolar. Diante de tal constatação, foi apresentada uma mediação estética com vistas a promover reflexões sobre a necessidade de redirecionar o foco da atuação institucional para as potencialidades e para situações de sucesso escolar. Foi exibido o vídeo com a música Ciranda da Bailarina, uma canção de Edu Lobo e Chico Buarque, interpretada pela cantora Adriana Calcanhoto (Anexo 4). Essa composição pode ser interpretada como uma visão idealizada da bailarina que não possui nenhum aspecto negativo, discutiu-se por meio dessa perspectiva que em muitos momentos o psicólogo escolar mantém uma visão idealizada da escola e dos profissionais que nela se inserem. Refletiu-se também que esse movimento permeia as concepções dos professores acerca dos estudantes, e inclusive sobre as expectativas voltada à atuação do psicólogo escolar, supostamente responsável por adequar os estudantes a tais idealizações. Os participantes foram convidados a falar livremente sobre a forma como perceberam, sentiram, refletiram a partir daquela música.

No momento posterior, visando estudar a teoria sobre a dimensão do acompanhamento ao processo de ensino-aprendizagem, foi distribuído o trecho do artigo de Marinho-Araujo (2014) que trata dessa dimensão. Também se disponibilizou para os participantes, por e-mail, o texto complementar de Neves (2011), referente ao PAIQUE. A fim de promover o aprofundamento dos aspectos teóricos do acompanhamento, bem como a realização de articulações teórico-práticas, a pesquisadora desenvolveu uma explanação dialogada. Nessa atividade, à medida em que se projetavam os slides com os principais pontos, buscava-se propiciar reflexões por meio de questionamentos como: Quem trabalha focalizando o PAIQUE nessa dimensão? Quem trabalha essa dimensão focalizando só o PAIQUE? Tais perguntas visaram problematizar e ampliar as compreensões que reduziam a dimensão do acompanhamento ao PAIQUE. Além disso, buscou-se formas de diferenciar essa dimensão das demais, ao mesmo tempo em que se vislumbrou possibilidades de integrá-las.

Com vistas a contribuir para as elaborações do registro integrativo destinado à atuação institucional, bem como revalidar sua utilidade, a pesquisadora realizou em conjunto com os participantes a análise da “ficha perfil” que é um instrumento frequentemente usado pelos membros das EEAA de Ceilândia que foi elaborado pela coordenação intermediária, há alguns anos, com o objetivo de que os profissionais pudessem conhecer o perfil de cada turma. Essa atividade visou desenvolver a atenção para as concepções implícitas aos instrumentos, assim como a necessidade de intencionalidade na elaboração de cada item que os compõem. Após esse processo, os participantes sugeriram a reelaboração da ficha perfil e relataram estar mais conscientes sobre os aspectos subjetivos dos instrumentos.

Por fim, os participantes foram convidados a elaborar um pequeno texto respondendo às seguintes questões: O que está se modificando na minha prática com essa formação? Que mudanças realizei em minha atuação? A intencionalidade de tal atividade era promover as reflexões dos participantes acerca do processo vivenciado nos encontros. Foi ainda solicitado aos participantes a realização do exercício para o próximo encontro: Elaboração de um planejamento ou rotinização das ações do psicólogo escolar no contexto da EEAA, com vistas a materializar uma organização que viabilizasse a atuação nas distintas dimensões.

Sétimo encontro. Inicialmente, foram apresentados os pontos relevantes do sexto encontro, buscando articulá-los à dinâmica proposta para o encontro atual, que previa: aprofundar o estudo do PAIQUE, por meio da metodologia do tutorial⁶; refletir acerca do planejamento de uma rotina de trabalho a fim de contemplar a complexidade da atuação institucional; definir ações posteriores para o grupo dos psicólogos escolares.

A utilização da metodologia do tutorial, além de ser apresentada como metodologia útil ao trabalho do psicólogo na escola, buscou propiciar um momento de circulação de significados e sentidos entre os participantes. Nesse momento, foi eleito um coordenador para as discussões do grupo a respeito da teorização sobre o PAIQUE, e um relator responsável por anotar os principais pontos destacados pelos participantes. A pesquisadora só participou após o encerramento do tempo proposto (40 minutos), esclarecendo dúvidas, reafirmando características do PAIQUE, além de socializar a principal intencionalidade desse procedimento: a redução de demandas individualizadas. Os participantes expressaram a necessidade de maior aprofundamento teórico do PAIQUE. Em virtude dessa demanda, a pesquisadora pediu que registrassem por escrito suas questões para serem entregues.

Em seguida, foram distribuídas cópias para cada participante dos procedimentos previstos nas três dimensões pela OP/2010 (GDF, 2010), solicitando leitura individual. Após essa atividade, os participantes foram convidados a elaborar por escrito um detalhamento de tais procedimentos, descrevendo a intencionalidade, periodicidade, envolvimento de outros profissionais e instrumentos necessários para cada ação (completando um quadro previamente idealizado e impresso pela pesquisadora). Sugeriu-se, ainda, que ao concluir essa atividade trocassem a produção com outro colega, a fim de circulá-las entre todos.

Após esse momento, abriu-se a discussão para o grupo com vistas a relatarem como vivenciaram aquela atividade e descreveram os detalhamentos propostos. A pesquisadora pode realizar mediações no sentido de comentar, problematizar, complementar as contribuições. Como o tempo não

⁶ O tutorial é um dos procedimentos de uma metodologia ativa apoiada no Problem Based Learning (PBL). Sua orientação consiste em uma imersão na prática, articulada a uma base teórica contextualizada, implicando o estudante ativamente na apropriação do conhecimento. É um momento coletivo e supervisionado de estudo, discussão, reflexão e pesquisa sobre temas do curso, no qual o processo de ensino e aprendizagem ocorre pela construção coletiva e compartilhada de conhecimento acerca de temas previamente definidos e que devem se relacionar a situações-problema motivadoras de discussão e de reflexão contextualizada. A partir da discussão temática no grupo tutorial, novos processos de aprendizado podem ser mobilizados. Lima et al.,(2015).

foi suficiente para que cada participante tivesse acesso a produção de todos os demais, e em função de considerarem o exercício como muito importante para organizar a atuação institucional, eles sugeriram a criação de um documento colaborativo na plataforma Google Docs⁷ para compartilharem efetivamente o instrumento que intitularam de planejamento da atuação institucional. O resultado dessa organização foi revisado e complementado pela pesquisadora (Anexo 5). A intencionalidade desse momento foi mediar processos de conscientização sobre a necessidade de um planejamento intencional das ações do psicólogo escolar, considerando a definição de diversos aspectos de sua rotina, para que seja viabilizada a atuação institucional.

Ao final do encontro, a pesquisadora compartilhou a sugestão de continuidade de encontros sistemáticos e específicos entre os psicólogos, ressaltando a importância do grupo criar estratégias para gerir o espaço de discussão e reflexão das especificidades de suas atuações. Os participantes confirmaram a necessidade de manter os encontros, expressando valorização pelo processo desencadeado pela formação. Ressaltaram, ainda, que deveriam contemplar estudos teóricos e trocas de experiências. A coordenadora das EEAA de Ceilândia, que participou de todos os encontros da formação, enfatizou o interesse em oportunizar os encontros de forma contínua e planejada, destacando que os próprios psicólogos deveriam conduzi-los.

Com vistas a avaliar o encontro, foi solicitado aos participantes que relatassem por escrito suas considerações em relação ao desenvolvimento da formação.

Oitavo encontro. O oitavo e último encontro iniciou-se com intensas discussões sobre o exercício de elaboração do instrumento para a rotinização das ações práticas do psicólogo escolar a partir da OP/2010 (GDF, 2010). A pesquisadora distribuiu uma cópia da versão revisada do instrumento criado e solicitou aos participantes que relatassem como vivenciaram aquela atividade. Os participantes comentaram suas impressões reafirmando a importância de organizarem suas rotinas de trabalho.

Em função do PAIQUE ter se tornado ao longo dos últimos encontros uma temática que suscitou intensas discussões nas EEAA, a pesquisadora, de posse dos questionamentos dos participantes, elaborou um roteiro de entrevista, entrou em contato com a autora da proposta teórica, Dr.ª Marisa Brito da Justas Neves com o objetivo de intermediar um encontro com o grupo ou com a pesquisadora e seu assistente. Mediante o convite, a autora aceitou contribuir, concedendo uma entrevista direcionada aos participantes. Esse momento foi gravado e posteriormente editado em formato de vídeo, o qual foi exibido no presente encontro para os participantes. Muitos esclarecimentos foram realizados, principalmente no que se refere a intencionalidade do PAIQUE, de reduzir demandas de avaliação e atendimento de estudantes com queixas escolares. Além disso, o detalhamento de cada etapa da proposta proporcionou clareza quanto aos procedimentos envolvidos, a forma de realizá-los e as circunstâncias nas quais devem ser utilizados.

⁷ O Google Docs é um serviço para Web, Android e iOS que permite criar, editar e visualizar documentos de texto e compartilhá-los com amigos e contatos profissionais. Com a possibilidade de trabalhar offline, esta ferramenta pode salvar os arquivos tanto no drive online do Google quanto na memória do dispositivo.

A fim de finalizar a formação, os participantes receberam um formulário de avaliação para preenchimento e devolução para a pesquisadora (anexo 6). Após essa atividade eles puderam expressar oralmente suas avaliações.

Procedimento para Análise das Informações

Nos estudos qualitativos com base na perspectiva histórico-cultural são os espaços de interlocução e as constantes interações entre pesquisador e participantes que originam as informações empíricas, ao mesmo tempo em que visam promover ressignificações acerca da realidade (Barbosa & Souza, 2015). Nessa abordagem, cabe ao pesquisador buscar, no transcurso da pesquisa, apreender os significados e sentidos atribuídos pelos participantes ao fenômeno em sua dimensão social, cultural e histórica. A interpretação das informações deve transcender a análise das falas e acessar níveis mais profundos da linguagem, a fim de se compreender a atividade psíquica dos sujeitos.

A partir da visão de Vygotsky (1926/2004), segundo a qual o ser humano constitui e é constituído dialeticamente nas condições materiais de sua existência, pode-se pensar a situação de construção do conhecimento científico como potencialmente um espaço de criação, negociação e recriação de sentidos. Nos momentos empíricos em que a expressão das singularidades do sujeito e o ato de compartilhar significados sociais e sentidos próprios adquirirem papel preponderante, as trocas intersubjetivas podem favorecer a produção de novas interpretações da realidade e, com isso, impactar a forma de atuação do sujeito no mundo.

Defende-se que é no interior das relações que os significados são produzidos pelos sujeitos, é por meio da atividade humana coletiva, indissociável das condições e possibilidades de seu contexto histórico, que a articulação entre linguagem e pensamento se concretiza e novos sentidos podem emergir (Vygotsky, 1931/2000). Mediante tal compreensão, o papel do pesquisador é conhecer a forma como o sujeito se relaciona com os demais e com o fenômeno, entendendo como tal movimento possibilita a emergência de novas sínteses e apropriações da realidade. São os fundamentos sobre a relação entre pensamento e linguagem que permitem, a partir da descrição da fala e seu conteúdo explícito, aprofundar significados e sentidos, e então acessar o pensamento dos sujeitos (Aguiar, 2007; Aguiar & Ozella, 2006; Oliveira, 2011).

Segundo Delari Junior (2015), “o pesquisador intervém conscientemente, criando condições de possibilidade para a emergência do processo a ser estudado. Estuda-se o objeto em transformação, participando ativamente da produção dessa transformação” (p. 71). Portanto, a adoção da perspectiva histórico cultural como arcabouço teórico-metodológico, exige do pesquisador compreensões mais elaboradas, complexas e ampliadas da realidade. Pressupõe, também, a realização de mediações intencionais que possam afetar a forma como os significados e sentidos são partilhados e internalizados pelos envolvidos no processo de pesquisa. Daí pode-se compreender a potencialidade inerente às trocas entre o pesquisador e os participantes. Barros, Paula, Jesus, Colaço e Ximenes (2009) afirmam que as mudanças promovidas no contexto de pesquisa alteram os sentidos, mas ressaltam que essa

transformação é complexa e concretizada de infinitas formas, uma vez que os sentidos têm a dimensão singular e particular de cada sujeito.

Na metodologia da psicologia histórico-cultural, a compreensão do objeto de estudo não é direta, mas sempre mediada por uma unidade de análise. Tal conceito, nesta abordagem, remete a uma parte do todo, mas que preserva as contradições essenciais do objeto ou fenômeno (Delari Junior, 2015). É o significado que permite a transição do pensamento à palavra, dando-lhe materialidade; um ato do pensamento se concretiza na palavra. Desse modo, o significado constitui o ponto de partida da construção das informações construídas empiricamente, na medida em que é a própria unidade do pensamento. Como explicita Aguiar e Ozella (2006), “para que se possa compreender o pensamento, entendido aqui como sempre emocionado, temos que analisar seu processo, que se expressa na palavra com significado e, ao apreender o significado da palavra, entendemos o movimento do pensamento” (p. 226).

São os dois elementos, significado e sentido, que integram dialeticamente a dimensão subjetiva mediada individual e coletivamente. De acordo com Oliveira (2011), entende-se que “os sentidos não estão acabados, guardados no pensamento do sujeito e prontos a serem exteriorizados; eles são produzidos nas relações sociais, no jogo das experiências, posturas, desejos” (p. 150). Nas investigações psicológicas, ancoradas nos pressupostos vygotskinianos, busca-se apreender a transição do coletivo ao singular e deste ao coletivo, movimento dialético extremamente importante para a análise do pesquisador, uma vez que infinitas possibilidades de mudanças ocorrem justamente por esta via. Conforme propõe Vygotsky (1931/2000), “o ponto central de nossa investigação consistirá em estudar a passagem da influência social, exterior ao indivíduo, à influência social, interior ao indivíduo e trataremos de esclarecer os momentos mais importantes que integram esse momento de transição” (p. 57).

Mediante tais compreensões, buscou-se identificar elementos que compõem e extrapolam a comunicação, ou seja, apreende-se significados e sentidos visando acessar zonas mais instáveis e profundas de sentidos. Como salienta Oliveira (2011), “a proposta de construir zonas de sentido tem como objetivo apreender os sentidos dinâmicos, complexos e instáveis que os sujeitos elaboram nas relações sociais através da articulação dialética de apropriações passadas e da constituição histórica da subjetividade com sua experiência atual” (p. 150). O olhar do pesquisador recai sobre o processo de construção de sentidos bem como dos elementos que dele participam.

Utilizou-se, no processo de construção dos resultados, as falas ou interlocuções dos participantes como unidade de análise e, a partir delas, o pesquisador realiza suas interpretações, articuladas à sua imersão no contexto de pesquisa, aos objetivos propostos para o estudo e aos referenciais teóricos que adota (Oliveira, 2011). As falas são filtradas de acordo com sua importância e pertinência aos objetivos da pesquisa e, por meio da ação de agregar sentidos correlacionados e interdependentes, são criadas zonas de sentido. Tal organização permite reconhecer concepções, posicionamentos e transformações que permeiam os sujeitos no momento empírico. Nesse movimento,

evidenciam-se as contradições, tensões e conflitos presentes no contexto investigado, mas também são reveladas as potencialidades para emergência do novo.

Diante de tais ponderações, a proposta de análise das informações dessa pesquisa orientou-se pela perspectiva de apreender zonas de sentidos, produzidas pela interpretação da pesquisadora acerca dos significados e sentidos que emergiram nos momentos empíricos. Vale ressaltar que, tal construção é sempre única, pois é o pesquisador, a partir de um lugar sócio-histórico, realiza escolhas epistemológicas, teóricas, metodológicas que influenciam definitivamente a interpretação dos dados, tornando-a singular (Freitas, 2002). Portanto, as formas de análise do objeto de estudo são recortes de um momento histórico e singular do pesquisador, permeadas por suas concepções de mundo, ser humano e ciência.

Nesse estudo, o desenvolvimento da pesquisa-intervenção, como meio de produção das informações empíricas, configurou-se por uma dinâmica relacional e interativa entre a pesquisadora e os participantes. As análises iniciais dos resultados ocorreram de forma processual: após gravação de cada encontro, era realizada uma escuta psicológica cuidadosa das falas dos participantes, com vistas a reorientar, em processo, o replanejamento dos próximos encontros. Os trechos que se relacionavam aos objetivos da pesquisa eram transcritos. Nesse processo, foi gerado um grande volume de informações e, conseqüentemente, inúmeras possibilidades de interpretação. Instalou-se, portanto, o desafio de se estabelecer adequadamente critérios para viabilizar uma organização dos resultados condizentes com as intencionalidades da pesquisa. As interpretações foram construídas tendo como base os objetivos da pesquisa. O entrelaçamento dos sentidos e significados presentes nas temáticas discutidas e problematizadas, nas interlocuções dos participantes e na mediação da pesquisadora deram origem às zonas de sentidos que foram evidenciando alguns momentos e trechos dos encontros como mais significativos. Como escolha metodológica, optou-se por eleger esses momentos da pesquisa-intervenção, enquanto eixos teórico-práticos dos resultados considerados mais relevantes da formação continuada.

A partir de tais eixos, as informações foram sistematizadas em cinco tabelas, assim denominadas: (1) O Mapeamento Institucional em Análise; (2) A Escuta Psicológica e a Síntese como Mediadoras de Conscientização; (3) A Mediação Estética como Promotora de Situações Sociais de Desenvolvimento; (4) As Ações da Assessoria ao Trabalho Coletivo e (5) Aprofundamento dos Pressupostos Teóricos e Metodológicos do Acompanhamento ao Processo de Ensino-aprendizagem. Tais tabelas apresentaram a contextualização do momento em que as informações foram construídas, as mediações e/ou intervenções da pesquisadora e os trechos das falas dos participantes. Elaborou-se, ainda, uma síntese interpretativa, como forma de evidenciar as construções interpretativas da pesquisadora.

No capítulo subsequente serão apresentados e discutidos os resultados dessa pesquisa, buscando articular as informações construídas empiricamente aos fundamentos epistemológicos e teóricos que subsidiam esse estudo. As interlocuções realizadas por cada sujeito durante a pesquisa-intervenção,

foram identificadas com as letras PE, seguidas dos números um a vinte um, para cada psicólogo participante (conforme Tabela 1).

CAPÍTULO 6

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo serão apresentados os resultados dessa investigação, analisados à luz dos pressupostos teóricos que embasam a pesquisa. Foram selecionados, para discussão, cinco momentos da pesquisa-intervenção que evidenciaram os aspectos mais relevantes coadunados aos objetivos propostos nesse estudo. A partir deles foram elaboradas tabelas compostas por: (a) momento do encontro, que ilustra um fragmento do episódio no contexto da situação trabalhada; (b) interlocuções dos psicólogos e intervenções da pesquisadora, que apresentam as falas trocadas naquele determinado momento; (c) síntese interpretativa, que condensa as análises realizadas pela pesquisadora.

As análises das informações sintetizadas nas tabelas foram orientadas por zonas de sentido que, conforme a teorização de Vygotsky (1931/2000), permitem condensar sentidos e significados semelhantes, complementares e/ou contraditórios, partilhados no contexto da pesquisa, e apreender as condições subjetivas, contextuais e históricas do fenômeno, indo além de sua aparência. Em atenção aos objetivos definidos nesse estudo - investigar as concepções e práticas dos psicólogos escolares e também analisar, em conjunto com os participantes, as aproximações ou distanciamentos de suas ações em relação à OP/2010 (GDF, 2010), a pesquisadora almejou sintetizar a forma como os participantes compreendiam a atuação institucional e como realizavam suas ações cotidianamente. Inúmeros momentos durante o desenvolvimento da formação permitiram acessar tais informações. Contudo, optou-se por eleger os mais significativos, bem como por ilustrar as falas que demonstraram, de forma mais clara, como a proposta de atuação preconizada na OP/2010 era compreendida e realizada pelos psicólogos.

Já em congruência com o objetivo de elaborar e desenvolver, por meio de uma pesquisa-intervenção, uma formação continuada com um grupo de psicólogos escolares, atuantes nas EEAA da cidade de Ceilândia - DF, foram selecionados os momentos que ilustraram as principais intervenções da pesquisadora, bem como os processos de reflexão e ressignificação de concepções e práticas dos participantes no decorrer dos encontros de formação. Por fim, são elencadas as materialidades e instrumentos que foram criados no âmbito da formação, envolvendo um processo colaborativo entre todos os envolvidos no momento empírico da pesquisa.

A seguir, apresentam-se as tabelas referidas acompanhadas da discussão dos resultados.

Tabela 3

O Mapeamento Institucional em Análise

Momento do segundo encontro
<p>Com objetivo de circularem significados e sentidos sobre o mapeamento institucional, os psicólogos reuniram-se em grupos de três a quatro pessoas para discutirem o texto lido. Em um segundo momento, os participantes deveriam compartilhar com os demais integrantes do grupo o relato das práticas do mapeamento realizadas por eles, conforme exercício solicitado no encontro anterior. Nessa atividade, cada participante deveria realizar um movimento de meta-análise sobre sua atuação, articulando-a à luz da teoria estudada. Os outros participantes contribuía com suas análises, ao mesmo tempo em que refletiam sobre suas práticas. Por fim, o grupo realizou uma síntese das discussões para expor a todos. As discussões nos pequenos grupos e o momento de socialização oportunizaram à pesquisadora conhecer as concepções e práticas dos psicólogos, identificando congruências e incongruências entre as ações de mapeamento institucional/atuação institucional e os pressupostos teórico-metodológicos da OP/2010.</p>
Trechos das interlocuções
<p>PE 10: “Falamos da itinerância. Ela, às vezes, está a nosso favor, no sentido da gente conhecer o funcionamento de mais de uma escola; mas, também, acaba atrapalhando, perdemos momentos importantes. [...] A gente discutiu que o mapeamento é convivência, está relacionado com você estar nos ambientes da escola; é no dia a dia que ele é construído, é dinâmico. [...] A gente internaliza como a escola funciona, mas a gente não registra isso. Percebemos muita coisa, mas não escrevemos. [...] Nem tudo que sabemos sobre a escola está registrado. Pensamos que isso é importante porque o mapeamento é norteador de todo nosso trabalho.”</p>
<p>PE 1: “Discutimos a questão do registro, uma grande dificuldade nossa. Também como construir o mapeamento em conjunto com o pedagogo, quando há dados que são só nossos. [...] Comentamos que observamos tantas questões dentro da escola, mas qual tem que ser o filtro? Pensamos que cada situação observada deve ser seguida dessa pergunta: Em que essa escuta ou observação pode potencializar a aprendizagem? [...] Muitas ações do mapeamento a gente já realiza [...] mas, diante de tantas informações, a gente se perde. [...] A questão é como sistematizo todos os dados de forma que eles contribuam para o meu planejamento. [...] É bem complexo... E que tipo de registro devemos fazer para que não se perca tudo que observamos?”</p>
<p>PE 8: “Discutimos a questão de registro privado, o que a gente deve ou não compartilhar; tem informações delicadas mas que podem mobilizar... aí a gente ficou meio na dúvida. Porque se a gente incomodar, tem que depois fazer algo. [...] Tem uma angústia quanto à itinerância, fazemos o mapeamento melhor na escola em que estamos lotados, até pela questão do vínculo. [...] Também falamos que fizemos a ficha perfil para mapear a sala de aula e, a partir daí, propor reflexões. Relatei</p>

que incluímos perguntas quanto à satisfação do professor. Foi legal porque mostrou aspectos da gestão. [...] Por fim, discutimos a questão de entregar o mapeamento no início do ano para a coordenação - será que é viável? E sobre esse formulário que preenchamos?

PE 16: “Falamos que por causa da itinerância não estamos fazendo o mapeamento de forma eficiente. Além disso, às vezes a gente está no processo de realização do mapeamento, aí é requisitado para as demandas remediativas. E ficamos entre remediar e prevenir. Discutimos também que o mapeamento traz esse canal preventivo. [...] Fazemos constantemente o mapeamento; mas, escrito, formalizado não... o que tem a ver com tornar intencional essa ação do mapeamento.”

PE 17, complementando PE 16: “Eu faço observações das relações intersubjetivas, coordenações coletivas, observo a aplicação dos recursos financeiros, tento entender se a gestão é centralizada, autoritária, busco saber sobre a relação escola e família, participei da elaboração do PPP, conselhos de classe. Mas, fazia tudo sem intencionalidade. Preciso sistematizar isso em algum lugar para gerar ações com objetivos. [...] Ainda não me sinto muito a vontade de participar dos espaços, porque às vezes sinto que serei considerada xereta; tenho que saber mais do meu papel e desenvolver as competências necessárias para essa atuação.”

Pesquisadora: “Então, percebi na fala de vocês, que muitas dificuldades relatadas para realizar o mapeamento têm a ver com alguns distanciamentos da proposta teórica. E aí eu queria que vocês pensassem: Qual o sentido do mapeamento institucional para cada um de vocês? Esse sentido tem a ver com o sentido que dão à atuação institucional! Porque atuar de acordo com a OP/2010? [...] A intenção dessa formação é ressignificar a atuação institucional, porque acreditamos que ela tem maior impacto sobre a escola. Acredito que precisaremos de mais momentos para aprofundar a proposta teórica do mapeamento. [...] Bom, entramos na concepção de registro: para que, que tipo de registro? Acho que é uma discussão super válida e tem que ser realizada no coletivo. Pode ser um desdobramento do encontro de hoje. Não só o registro do mapeamento, mas de todos os registros. [...] Outra questão me inquietou: a itinerância é impeditiva para a atuação institucional? Ou há como potencializá-la? ”

Síntese interpretativa

Esse momento possibilitou à pesquisadora apreensões acerca dos significados e sentidos que os psicólogos atribuem ao mapeamento institucional. Ao mesmo tempo, suscitou nos participantes, processos de reflexão, metacognição sobre a própria atuação, na medida em que os aspectos teóricos e os relatos de práticas foram confrontados. A partir das atividades desenvolvidas, foi possível evidenciar que os participantes percebiam a importância e valorizavam as ações propostas nessa dimensão. Realizavam, inclusive, vários procedimentos de operacionalização dessa dimensão, descritos na OP/2010; contudo, em muitos momentos, atuavam sem a clareza da intencionalidade de tais ações. Outro

dificultador identificado para a atuação institucional foi a ausência de registros formais e sistemáticos das informações obtidas com o mapeamento, fato que inviabiliza o encadeamento e o acompanhamento de propostas de trabalho. A itinerância também foi considerada, pelos participantes, como um ponto desfavorável para concretização de ações nessa dimensão. Ainda emergiram algumas queixas relacionadas ao não reconhecimento do papel do psicólogo escolar pelos demais profissionais da escola. Ao final, a pesquisadora entrevistou, apresentando uma síntese dos principais desafios do grupo para apropriação e ressignificação da atuação institucional preconizada na OP/2010: necessidade de aprofundamento teórico, criação de instrumentos de registros e desenvolvimento de estratégias a fim de otimizar e potencializar a condição de itinerante.

O momento selecionado do segundo encontro teve início com a leitura individual de trecho do artigo de Marinho-Araujo (2014), intitulado *Intervenção institucional: Ampliação crítica e política da atuação em psicologia escolar*, que se referia à dimensão do mapeamento institucional. Em seguida, os participantes, reunidos em pequenos grupos, discutiram o texto com base nas seguintes questões norteadoras: (a) Qual é a importância do Mapeamento Institucional? (b) De que forma a análise documental e as observações institucionais interativas colaboram na construção do Mapeamento Institucional pelo psicólogo escolar? (c) Quais competências o Psicólogo Escolar deve ter para desenvolver ações relacionadas ao Mapeamento Institucional?

O objetivo da pesquisadora, nessa atividade, era que os participantes aprofundassem conceitos, concepções, finalidades e procedimentos do mapeamento institucional, de acordo com a literatura. Após a discussão das questões, cada participante deveria ler para os demais integrantes do grupo o relato das práticas de mapeamento institucional realizadas por eles (exercício solicitado no encontro anterior). Em seguida, foram orientados a comentarem os relatos à luz dos pressupostos teóricos do mapeamento institucional, apontando aproximações e distanciamentos em relação às atuações descritas. Por fim, sugeriu-se registrarem palavras-chave com os destaques da discussão, a fim de facilitar a socialização com os demais participantes. Tais atividades foram gravadas e acompanhadas pela pesquisadora e pelo assistente de pesquisa, que faziam rodízio entre os grupos.

Tal momento propiciou articulações teórico-práticas acerca do mapeamento institucional. A exposição das sínteses das discussões nos pequenos grupos para os demais participantes fomentou um espaço de interlocução com questões relativas ao mapeamento institucional e sua operacionalização. Outros pontos referentes à atuação institucional foram trazidos para a discussão, de forma a enriquecê-la. Além disso, esse momento favoreceu a realização de mediações pela pesquisadora no sentido de aproximar os participantes aos pressupostos teóricos, conceituais e metodológicos que subsidiam o mapeamento institucional.

As interlocuções dos participantes, no decorrer da socialização das discussões em grupo, possibilitaram à pesquisadora evidenciar que eles realizavam diversas ações de mapeamento institucional, conforme demonstrado nos seguintes trechos de falas: “[...] Muitas ações do mapeamento

a gente já realiza [...]” (PE 1) e “[...] Eu faço observações das relações intersubjetivas, coordenações coletivas, observo a aplicação dos recursos financeiros, tento entender se a gestão centralizada, autoritária, busco saber sobre a relação escola e família, participei da elaboração do PPP, conselhos de classe (PE 17).

Tais relatos estão em consonância com a OP/2010 (GDF, 2010) que descreve como procedimentos do mapeamento institucional: reunião com direção e/ou coordenação da instituição educacional; análise documental; entrevistas com os profissionais da escola; observações dos espaços e das dinâmicas pedagógicas; levantamento de informações históricas da instituição e referentes à conjuntura social, política e econômica na qual a instituição educacional se insere; análises de dados estatísticos relacionados ao rendimento escolar (p. 94).

Diante disso, acredita-se que os participantes demonstraram compreender que, ao propor mapear os diferentes aspectos dinâmicos da instituição, é necessária sua participação efetiva nos vários tempos e espaços da escola. No entanto, a fala de PE 17 “Mas fazia tudo sem intencionalidade, preciso sistematizar isso em algum lugar para gerar ações com objetivos [...]”, revela dois importantes aspectos que comprometem os objetivos do mapeamento institucional: a intencionalidade e o registro das ações. Outros participantes apontaram questões semelhantes, como se pode perceber nos relatos de PE 1, PE 8 e PE 16, descritos na Tabela 3. A partir de tais interlocuções, depreende-se que os psicólogos mostraram alguns distanciamentos quanto à intencionalidade do mapeamento institucional, o que justifica a dificuldade em não registrarem, sistematizarem e organizarem as informações obtidas. Essa questão pode comprometer o planejamento de ações nas demais dimensões.

A OP/2010 (GDF, 2010) prevê a realização do mapeamento institucional de forma permanente e contínua, devendo ser atualizado durante todo o ano letivo, a partir das modificações que ocorrem na escola. Essa dimensão se constitui como uma etapa de análise dos aspectos pedagógicos, administrativos, sociais, relacionais e culturais da escola. Tal ação leva o profissional da EEAA à compreensão do contexto escolar de modo a evidenciar as características particulares que interferem diretamente nos processos educativos da instituição. Portanto, contribui para que, com base em uma visão aprofundada e clara de cada escola, o psicólogo possa atuar de forma intencional, sistematizada e competente, contextualizando suas propostas e atividades.

O mapeamento institucional fornece um amplo leque de informações sobre as peculiaridades de cada instituição. Esta dimensão engloba diversas informações acerca da escola que incluem os processos intersubjetivos que permeiam as relações ali estabelecidas, desde as circunstâncias que desencadeiam situações de fracasso escolar às que promovem sucesso acadêmico. Marinho-Araujo (2014) defende que “o mapeamento deve constituir-se em uma ação de suporte a toda prática do psicólogo, revitalizando seu olhar e suas competências à medida que o contexto se atualiza e revigora-se, pelas ágeis e diversificadas mediações intersubjetivas, das quais também participa o psicólogo escolar” (p. 164).

A dimensão do mapeamento fornece ao psicólogo escolar a compreensão da complexidade escolar, bem como a forma pela qual as relações sociais são influenciadas por seu funcionamento dinâmico. Porém, torna-se fundamental que as informações, obtidas por meio da atuação nessa dimensão, e também pela escuta psicológica, sejam sistematizadas em registros formais e tornem-se objeto de reflexão. São as análises das informações advindas das práticas do mapeamento que fornecerão a base para o planejamento do trabalho do psicólogo escolar. Desse modo, sua atuação profissional pode extrapolar ações improvisadas, intuitivas, destituídas de reflexão e preparação, além de viabilizar uma maneira eficaz para as ações desenvolvidas pelo psicólogo escolar adquirirem um caráter preventivo, que extrapole o âmbito das queixas escolares.

Tanamachi e Meira (2003) afirmam que é uma compreensão adequada da realidade que viabiliza intervenções efetivas por parte do psicólogo escolar. Uma melhor apropriação teórica da dimensão do mapeamento pode favorecer que sua finalidade seja alcançada. Embasado em uma construção analítica da realidade escolar, o psicólogo pode superar o foco nas ações de avaliação e atendimento individualizados que são comumente demandados pelos profissionais da instituição educacional. Os participantes demonstraram compreender esse aspecto da proposta do mapeamento conforme ilustra a fala de PE 16: “E ficamos entre remediar e prevenir. Discutimos também que o mapeamento traz esse canal preventivo. [...]”. Contudo, pode-se indagar: Que questões do cotidiano da atuação levam os psicólogos a remediar? Os participantes têm clareza das ações que devem ser priorizadas, para que de fato sua atuação venha a impactar favoravelmente os processos educativos e a qualidade da educação ofertada?

De posse de tais questionamentos, a pesquisadora buscou, nos encontros da pesquisa-intervenção, mediar novos sentidos para o mapeamento e para atuação institucional junto aos participantes. Vale ressaltar que as atividades desenvolvidas no âmbito da formação, foram planejadas para que, além de acessar concepções e práticas dos participantes, a pesquisadora realizasse intervenções no sentido de mediar intencionalmente processos de reflexão e conscientização acerca da proposta de atuação institucional em psicologia escolar.

De acordo Romagnoli (2014), na pesquisa-intervenção o pesquisador visa modificar processualmente o objeto de estudo por meio de suas intervenções. A perspectiva histórico-cultural discute processos de mediação como forma de promoção de transformações subjetivas, uma vez que compreende o desenvolvimento dos processos psíquicos humanos associados às possibilidades constituídas histórica e culturalmente nas relações sociais. Mediante tal entendimento, o pesquisador, no contexto empírico, pode possibilitar processos de ressignificação da realidade e, com isso, provocar mudanças. Marinho-Araujo (2016) salienta que:

O mecanismo capaz de promover essas transformações psíquicas que caracterizam a condição humana é o processo de mediação semiótica, que “organiza” o sistema de signos e símbolos, presentes na realidade, por meio da força da linguagem, tida como instrumento psicológico que

influencia a mudança qualitativa que ocorre nas funções psicológicas elementares quando se transformam em funções psicológicas superiores. (p. 38)

No presente estudo, a transformação almejada pela pesquisadora era promover uma maior apropriação dos pressupostos teóricos e metodológicos da OP/2010 (GDF, 2010), o que remetia à ressignificação da atuação institucional em psicologia escolar. A partir da abordagem histórico-cultural, entende-se que a gênese do funcionamento psicológico complexo encontra-se no processo de internalização dos elementos da realidade externa pelo sujeito, o qual é afetado pela qualidade da mediação presente em seu contexto, bem como pelas relações estabelecidas (Vygotsky, 2003). Com base nesse pressuposto, tornou-se um ponto central, desde a elaboração da formação, planejar mediações que promovessem processos de ressignificação da atuação institucional, de modo a suscitar formas mais conscientes dos psicólogos planejarem intencionalmente sua prática considerando a realidade de trabalho e a OP/2010 (GDF, 2010).

De acordo com a perspectiva histórico cultural do desenvolvimento humano o homem se constitui dialeticamente na relação com seu contexto, atribuindo-se à linguagem papel fundamental nesse processo, uma vez que ela funciona como instrumento de mediação entre o mundo exterior e a consciência humana. Para Vygotsky (1934/2001)

A palavra incorpora, absorve de todo o contexto com que está entrelaçada os conteúdos intelectuais e afetivos e começa a significar mais e menos do que contém o seu significado quando a tomamos isoladamente e fora do contexto: mais, porque o círculo dos seus significados se amplia, adquirindo adicionalmente toda uma variedade de zonas preenchidas por um novo conteúdo; menos, porque o significado abstrato da palavra se limita e se restringe àquilo que ela significa apenas em um determinado contexto. (p. 465- 466)

Assim, pode-se pensar que ao promover espaços de circulação da palavra a pesquisadora podia compreender os múltiplos significados e sentidos atribuídos à atuação institucional. E, nesse movimento, por meio de mediações intencionais, gerar novas possibilidades de reorganização das ações, como desdobramento de processos de consciência sobre si e sobre a realidade. Com base na perspectiva histórico-cultural, acredita-se que mediações qualificadas podem suscitar vivências e favorecer a criação de situações sociais de desenvolvimento (Moreira, 2015).

Segundo Vygotsky (/2010), a vivência é um dos elementos existentes na realidade externa que influenciam o desenvolvimento psicológico complexo, como o desenvolvimento da consciência. Definida pelo autor como *perijivánie*, a vivência extrapola a experiência, pois seria evocada por fortes sensações, tensões e impressões que suscitam uma atividade mental diferenciada, na qual um novo conhecimento é agregado. Uma mesma vivência afeta de maneiras diferentes os sujeitos, justamente porque está intimamente ligada à forma como cada um se relaciona afetivamente com o acontecimento, como produzem sentidos particularizados e singulares acerca dos significados partilhados na situação. Assim, pode-se compreender a vivência como uma unidade psicológica desenvolvida entre o meio

externo e as particularidades da personalidade do sujeito, a partir da ocorrência de uma determinada situação diferenciada, gerando processos de consciência.

Compreende-se que, ao compartilhar as discussões sobre os aspectos teóricos e articulá-los às práticas, foi possível promover uma reflexão conjunta acerca das dimensões da atuação institucional e flexibilizar a compreensão das barreiras vividas no desenvolvimento de ações coadunadas a tal proposta. Portanto, buscava-se, com essa dinâmica, promover vivências. De acordo com Souza e Andrada (2013), a vivência só ocorre mediante uma situação que a suscite, configurada como única e *sui generis*, a qual denomina-se situação social de desenvolvimento (SSD). A partir dessa compreensão, as autoras definem vivência como:

Uma experiência significativa para o sujeito, recheada de emoções, gerada em uma situação específica (SSD), que não se configura como externa, mas como junção dos aspectos do sujeito e da própria situação. Visto que a vivência resulta na configuração de novos sentidos e significados pelo sujeito, ela pode ser tomada como unidade da consciência (p. 362).

Deste modo, a vivência para Vygotsky (1933-34/2010) é um processo singular que integra aspectos da subjetividade individual, repleta de aspectos afetivos e volitivos, à realidade externa. A vivência permite ao sujeito atribuir a um determinado fato ou acontecimento, diferenciados sentidos; é a própria unidade da consciência. Vale ressaltar que os sentidos se transformam e, com isso, modifica-se a consciência e o ser humano. É o processo de comunicação, mediado pela linguagem, que opera mudanças qualitativas e transforma os conteúdos psíquicos.

A partir das discussões em grupo e mediações da pesquisadora, os participantes puderam ressignificar conceitos, concepções e práticas mais condizentes à produção acadêmica contemporânea da psicologia escolar. Essa área tem realizado constantes revisões teóricas e ideológicas ao longo das duas últimas décadas, e intensamente buscado rever o papel do psicólogo junto às instituições escolares. Com isso, têm-se reforçado a necessidade de uma atuação ampliada, a qual contemple ações diversificadas desenvolvidas no âmbito de todos os espaços e tempos da escola, de modo a beneficiar o coletivo dos sujeitos que participam desse contexto (Asbrahr, Martins, & Mazzolini, 2011; Braz-Aquino & Gomes, 2016; Correia, 2009; Guzzo et al., 2011; Lara, 2013; Machado, 2012; Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Marinho-Araujo, 2014, 2015; Patias & Abaid, 2014; Ulup & Barbosa, 2012). Na SEE-DF, a diretriz que orienta o exercício profissional do psicólogo escolar na EEAA, a OP/2010 (GDF, 2010), ancora-se no modelo de atuação institucional, preventivo e interventivo elaborado por Marinho-Araujo (2003).

Na perspectiva de Marinho-Araujo (2014), um conceito chave na atuação institucional é o de prevenção, o qual não se refere à antecipação de demandas, mas às ações desenvolvidas pelo psicólogo escolar que visam “promover a reflexão e a conscientização sobre concepções deterministas de sujeito e aprendizagem; incentivar os atores educacionais a buscarem, de forma consciente e competente, a superação dos obstáculos à apropriação do conhecimento” (p. 163). A esse respeito, Guzzo, Moreira e Mezzalira (2011) também esclarecem que a prevenção não se refere a evitar fatores patogênicos, tal

como esse termo é utilizado na epidemiologia. De outro modo, significa inserir-se nas relações que ocorrem no espaço escolar visando identificar as potencialidades dos sujeitos e contribuir para seu desenvolvimento. Certamente, não se constitui tarefa fácil adentrar os espaços coletivos e permanecer neles realizando atividades reflexivas que fomentam o pensamento crítico e se contrapõem às ideias hegemônicas. Contudo, cabe ao psicólogo escolar possibilitar novas concepções sobre o desenvolvimento humano, que favoreçam a emergência das potencialidades inerentes aos processos educativos e empoderem os sujeitos na busca de alternativas para os desafios que surgem.

As falas de PE 10 (“O mapeamento é norteador de todo nosso trabalho”) e de outros participantes como PE 20 (“O mapeamento é primordial; é a partir dele que pensamos nossas ações”) e PE 3 (“Faço mapeamento atuando nos espaços e percebendo as concepções”) demonstram a compreensão que os participantes têm acerca de vários aspectos do mapeamento institucional, bem como o reconhecimento de sua importância. Contudo, depreende-se que a ausência de intencionalidade revela a necessidade de aprofundamento da proposta teórica que embasa as ações nessa dimensão. Essa hipótese é reforçada pelo questionamento de PE 19: “Como registrar essa complexidade, como filtrar isso? Tem que ter uma teoria para tudo isso”.

Outras dificuldades relacionadas à realização do mapeamento institucional foram evidenciadas pelos participantes, como a escassez de registros formais, ponto destacado no decorrer de vários encontros. Os relatos mostraram que, apesar de considerá-los importantes, não houve um movimento coletivo de elaboração de instrumentos, demonstrando também que, frequentemente, não destinavam tempo à ação de registro. Percebeu-se, ainda, que algumas dúvidas quanto aos aspectos confidenciais observados durante a atuação institucional circundavam a questão dos registros. Diante desses indicadores, um dos focos de intervenção da pesquisadora foi mobilizar reflexões acerca das dificuldades relacionadas ao registro.

Esse momento do segundo encontro possibilitou à pesquisadora refletir sobre as concepções e práticas dos participantes acerca atuação institucional. Foi possível identificar que o grupo adota a OP/2010 (GDF, 2010) como referencial para atuação do psicólogo escolar na EEAA e operacionalizam diversos procedimentos descritos nas diferentes dimensões. Entretanto, demonstraram distanciamentos quanto às especificidades de cada dimensão e de como articulá-las, fato que levava ao desenvolvimento de ações com pouca intencionalidade. A carência de instrumentos coletivos de planejamento e registro das ações também mostrou a necessidade de maior apropriação dos pressupostos teórico-metodológicos da OP/2010.

Tabela 4

A Escuta Psicológica e a Síntese como Mediadoras de Conscientização

Momento terceiro encontro

Para iniciar o terceiro encontro, a pesquisadora utilizou, como mediação, a projeção de slides contendo frases dos participantes sobre as concepções, formas de registro e desdobramentos das ações do mapeamento institucional, relatadas e discutidas no segundo encontro. A apresentação das interlocuções suscitou nos participantes a necessidade de falar acerca das dificuldades que encontravam para realizar ações nessa dimensão apesar de demonstrarem valorizá-la. A fim de potencializar as discussões, a pesquisadora foi registrando no quadro branco a síntese dos desafios evidenciados pelo grupo, ao mesmo tempo em que perguntava para os participantes como poderiam superá-los. Nesse momento, eles foram instigados a sugerir desdobramentos para os próximos encontros da formação, de forma que também pudessem contribuir para resolução das questões apresentadas.

Trechos das interlocuções

Pesquisadora: “Desde o encontro passado, vocês estão sinalizando algumas necessidades que precisam ser sanadas para que de fato consigam atuar institucionalmente. Vou escrever uma síntese, contemplando os desafios que vocês identificaram e, na medida que for escrevendo cada um, vocês poderiam ir falando sobre possíveis alternativas para superá-los: planejar as ações - registro formal do mapeamento; mapeamento estanque - articular as dimensões; mapeamento só de demandas - enxergar potencialidades; itinerância - focar na organização do tempo; profissionalização da atuação - criar instrumento coletivo de planejamento; atuação em equipe multidisciplinar - conhecer a especificidade do psicólogo escolar.”

PE 17: “Me dei conta de que eu estava mapeando sem saber disso, preciso transformar isso numa ação intencional e sistematizar isso em algum lugar, porque essas informações são preciosas... esse olhar, essa escuta... [...] O texto falava sobre isso, de ações planejadas com objetivos; circulamos na sala, mas esse espaço não está legitimado. [...] Precisamos nos apropriar desse espaço de forma profissional.”

PE 2: “Está vindo à tona a questão de registrar melhor, ficamos no ativismo e vejo que preciso parar para registrar de forma detalhada e correta para respaldar minhas ações.”

Pesquisadora: “As falas de vocês apontaram soluções para as dificuldades relatadas; uma delas diz respeito ao planejamento. Quando uma participante disse, “se eu não planejar eu me perco nas demandas”, já trouxe uma solução! Temos que registrar para planejar e também planejar o registro. É uma questão central para nosso trabalho e também para potencializar e otimizar o tempo. Também anotem tudo, registro é fundamental, e não pode ser só registros particulares, privados, porque as ações têm que ser diversificadas e socializadas.”

Síntese interpretativa

A estratégia de expor as frases dos participantes sobre o mapeamento e a atuação institucional propiciou um rico espaço de interlocução, favorecendo a exposição dos desafios encontrados no cotidiano da atuação. Ao mesmo tempo, esse momento oportunizou à pesquisadora clarear os desafios relatados pelos participantes para concretização da atuação preconizada na OP/2010 (GDF, 2010), além de favorecer reflexões sobre estratégias para atuar institucionalmente. Tal atividade mobilizou os participantes, que se mostraram atentos ao que era exposto e dispostos a contribuir; além disso, verbalizaram que escutar as próprias frases foi importante para se reconhecerem como coprodutores das mudanças em direção à atuação institucional. Houve também manifestações que expressaram compreensões mais aprofundadas a respeito dos caminhos para efetivar ações intencionais. A estratégia de elaborar uma síntese escrita dos principais desafios enfrentados por eles também se constituiu como um momento bastante reflexivo, e forneceu aos participantes, possibilidades de vislumbrar saídas para as dificuldades enfrentadas.

O momento do terceiro encontro, exposto na Tabela 4 teve a intencionalidade de promover processos de meta-análise, favorecendo reflexões dos participantes sobre a forma como concebiam o mapeamento institucional. A pesquisadora, após a análise do segundo encontro, selecionou as falas dos participantes que se aproximavam da proposta teórica e, à medida que as apresentava, tecia comentários com vistas a mostrar os avanços que os participantes já haviam realizado em termos de compreensão acerca dos pressupostos que sustentam a dimensão. Além disso, comentava também os distanciamentos que havia observado no segundo encontro. Tal estratégia visou valorizar o envolvimento dos participantes nos momentos de discussão e reflexão.

Conforme iam sendo identificadas as necessidades formativas dos participantes quanto à apropriação da atuação institucional, a pesquisadora realizava intervenções, buscando criar motivos coletivos direcionados à maior compreensão da proposta teórica e metodológica preconizada na OP/2010, à organização da rotina de trabalho e à elaboração de instrumentos que favorecessem ações intencionais. A fim de subsidiar a mediação da pesquisadora nas mudanças almejadas na formação, foram utilizadas as contribuições de Leontiev (1978) acerca do conceito de atividade.

De acordo com Leontiev (1978), a atividade humana é um processo dialético entre o sujeito e o objeto, e se constitui como unidade de vida mediada pela reflexão mental. Sua função real é orientar a ação do sujeito no mundo, o que está intimamente relacionado ao contexto em que ele se insere, já que é a atividade externa que desencadeia os processos psicológicos internos. Assim, a atividade coletiva é estimulada pelos seus produtos, que devem corresponder diretamente à necessidade dos participantes; sua satisfação se concretiza pela partilha com cada sujeito envolvido. Esse processo ocorre por meio das relações sociais.

Leontiev (1978) defende que a relação entre atividade e motivo é condição fundamental para a ação do sujeito. Segundo o autor, as necessidades humanas não se restringem àquelas de ordem biológica; há outras necessidades concretas que são originadas nas e pelas relações sociais, por meio da

construção de motivos coletivos. A partir de tal compreensão, acredita-se que a formação desenvolvida nesse estudo, por meio da intencionalidade da pesquisadora, pôde favorecer o surgimento de novas necessidades e construir motivos coletivos que irão possibilitar ações diferenciadas que se coadunem à atuação institucional. Desse modo, buscava-se, conforme defende Leontiev, (1978), avançar da consciência própria do senso comum para consciência crítica e reflexiva, capaz de orientar as ações intencionais.

Com base nesses pressupostos, buscou-se, no contexto da formação, possibilitar aos participantes o acesso ao conhecimento científico, uma vez que ele favorece um tipo diferenciado de atividade. A produção contemporânea de atuação em psicologia escolar foi discutida com os sujeitos. Esperava-se que, enriquecendo os momentos da formação com o arcabouço teórico e metodológico que sustenta a OP/2010 e articulando-o às práticas desenvolvidas pelos participantes, qualificavam-se as compreensões dos sujeitos em relação à atuação institucional.

A intencionalidade é considerada, na perspectiva histórico-cultural, como uma função psicológica superior. É por meio dela que o ser humano passa a conduzir sua ação sobre o mundo. A atividade humana nessa abordagem é sempre mediada pela reflexão mental, que permite ao sujeito libertar-se da imagem sensorial e prática para, então, dirigir intencionalmente sua ação. O planejamento de ações representa a decomposição de uma atividade complexa, evidenciando que o sujeito refletiu psiquicamente sobre ela, conferindo-lhe assim um sentido humano e racional à sua atuação no mundo (Leontiev, 1978).

Na direção de criar motivos coletivos, considera-se que a estratégia de propiciar aos participantes a escuta da própria fala, mostrou-se eficiente, como pode ser observado na fala da PE 7: “Achei bem legal você trazer nossas falas com esse filtro. Esses encontros estão mexendo comigo e juntou com o curso que estou fazendo na EAPE. [...] Percebi que meu olhar para a escola mudou; agora vejo aspectos que antes não via”. As reflexões sobre o quanto haviam se apropriado da atuação institucional, colocou os participantes em contato consigo mesmo e com seus modos de compreensão. Esse movimento favoreceu a consciência sobre a necessidade de novas possibilidades de atuação e de reorganização das ações, de modo a exercer seu trabalho de forma condizente com a perspectiva institucional. Aguiar e Ozella (2006), defendem que:

A possibilidade de realizar uma atividade que vá na direção da satisfação das necessidades, com certeza modifica o sujeito, criando novas necessidades e novas formas de atividade. Afirmamos, assim, que a necessidade não reconhece seu objeto de satisfação, ela completa sua função quando o ‘descobre’ na realidade social. Entendemos que esse movimento se define como a configuração das necessidades em motivos. (p. 228)

Uma intervenção pontual da pesquisadora foi destinada a reforçar a necessidade do registro para a concretização de ações intencionais. A observação sistemática do contexto escolar permite perceber este ambiente como repleto de movimento e acontecimentos de todas as ordens, muitas vezes inesperados. O mapeamento institucional e a escuta psicológica permitem ao psicólogo escolar um olhar

qualificado para essa dinâmica; no entanto, diante de tal complexidade muitas informações podem ser perdidas, o que exige rigor do profissional quanto à ação de registro.

Defende-se que a consciência do psicólogo escolar sobre sua ação, torna-o apto a dominá-la; assim, o momento do terceiro encontro foi conduzido tendo com o objetivo mediar processos de conscientização. A partir da compreensão de que esta função psicológica superior é determinada pelas condições histórico-culturais, é possível considerar que motivos coletivos possam ser criados, suscitando atividades em prol de objetivos comuns. Como salienta Zanella (2004): “Sujeito, contexto, história, relações e lugares sociais são continuamente transformados como resultado da atividade dos próprios homens, o que nos leva a afirmar que a dimensão de processo e movimento permanente precisa necessariamente ser considerada, tanto no que se conclui quanto na forma como as análises são tecidas. (p.134).”

Com base em tais compreensões, destaca-se que a circulação de significados e sentidos oportunizada na formação visou mobilizar os participantes a superarem os desafios por eles apontados, aproveitando o coletivo de psicólogos para propor alternativas e desenvolver estratégias rumo à consolidação da atuação institucional.

Tabela 5

A Mediação Estética como Promotora de Situações Sociais de Desenvolvimento

Momento do quarto encontro

A fim de sensibilizar os participantes a refletirem acerca do mapeamento institucional e sua articulação com as demais dimensões, a pesquisadora utilizou uma mediação estética com a projeção de três fotos em preto e branco. A primeira imagem ilustrava um fotógrafo que registrava uma paisagem urbana pela janela, em uma perspectiva na qual ele era parte da foto. A segunda foto, retratava uma brincadeira de crianças com uma bicicleta que tinha apenas o guidão e uma roda. Já a terceira e última, ilustrava um pescador em alto mar que, solitariamente em uma canoa, jogava sua rede. Os participantes foram instigados a falar de suas percepções, sentimentos, emoções desencadeadas pelas fotos, relatando os sentidos atribuídos àquela materialidade estética. Em seguida, deveriam associá-la ao mapeamento e à atuação institucional. Após as falas dos participantes, a pesquisadora refletiu sobre os avanços que a perspectiva de atuação institucional pode proporcionar ao contexto educativo. A intencionalidade da pesquisadora foi fortalecer o entendimento de que ações de assessoria ao trabalho coletivo e acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem podem promover melhorias nos processos educativos, as quais beneficiam todos os estudantes da instituição. Esclareceu que as ações no âmbito de tais dimensões são subsidiadas pela compreensão pormenorizada da realidade de cada instituição, que ocorre por meio do mapeamento institucional e

da escuta psicológica. Já que há uma relação dialética entre as dimensões, todo o planejamento deve ser pensado de forma a integrá-las.

Trechos das interlocuções

PE 8: “Fiquei pensando no sentido que dou à atuação institucional; aí me remeteu a questão de ficar preocupada com o resultado. Até que ponto a gente adota uma perspectiva clínica? Porque quando atende, fica pensando que ajudou ali na hora aquele aluno, aquele professor... Mas a gente não vê impacto da ação, e me perguntei se eu quero sair daqui com uma perspectiva institucional? É muito bonito na teoria, mas ali na prática vou ter que mobilizar competências e conhecimento que tenho que ir atrás.”

PE 14: “Essa semana eu consegui dizer não para diretora, mostrei o planejamento e disse vou fazer isso. Tenho que mostrar que não dou conta de tudo, tenho um papel a cumprir na escola. Foi uma conquista dizer um não, foi uma vitória. Eu não cedi e não me senti frustrada; cumpri meu planejamento e, mesmo olhando esse mar imenso, eu soube do meu limite.”

PE 12: “Nosso papel é completar a bicicleta, no sentido de promover transformação desse contexto educacional.”

PE 16: “Temos que escolher o que está impactando a escola. Na formação, eu tenho aprendido a fazer as intervenções com embasamento teórico. [...] A escuta psicológica deve auxiliar uma escuta competente, que não adeque, não normatize os fenômenos.”

Pesquisadora: “Ao trazer a mediação estética, busquei possibilitar a criação de novos sentidos e significados sobre a atuação institucional; cada uma das imagens teve uma intencionalidade. Trouxe esse homem pescando de rede, justamente porque o mapeamento traz muitas informações, mas tem um trabalho técnico, de análise sobre os dados, para serem realmente úteis para o plano de ação. [...] Escolhi a foto que retrata o fotógrafo, porque escutei de vocês que há a preocupação em como o contexto e as pessoas vêm o papel do psicólogo escolar, e que, muitas vezes, as expectativas de uma atuação clínica se torna um obstáculo para atuação institucional. [...] Pensei em como esses meninos se divertem só com a metade da bicicleta, e imaginei que sempre enfrentaremos desafios e teremos o que aperfeiçoar. Temos que olhar as conquistas já consolidadas, temos que perceber os avanços.”

Síntese interpretativa

A utilização da mediação estética promoveu a circulação dos sentidos e significados atribuídos à atuação do psicólogo escolar, reforçando reflexões sobre questões que emergiram nos encontros anteriores. Eles mostraram-se reflexivos e, ao articular as imagens à sua atuação, demonstraram novas compreensões, mais favoráveis à efetivação da atuação institucional. As intervenções da pesquisadora foram direcionadas a referendar as mudanças já percebidas e encorajar os participantes a realizarem novas conquistas, especialmente com relação a desenvolver ações institucionais. Visaram também

ressignificar a questão dos resultados do trabalho do psicólogo escolar na perspectiva institucional, que às vezes não é imediato e pode também não ser reconhecido prontamente pelos demais profissionais da escola. Porém, frisou que quando ancorados teoricamente e convictos do papel do psicólogo escolar, poderão enfrentar e superar as dificuldades que emergem na efetivação da atuação institucional.

O momento do quarto encontro ilustra um recurso teórico metodológico utilizado no decorrer de toda a formação: a mediação estética. A opção da pesquisadora por utilizá-lo pauta-se na convergência dessa proposta com o objetivo de promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes. A mediação estética tem sido usada nas produções da psicologia escolar e do desenvolvimento (Mendes, 2011; Mendes & Marinho-Araújo, 2016; Pissolatti & Souza, 2015; Silva, 2004; Sander & Zanella, 2008; Souza, 2016; Souza, Petroni, & Dugnani, 2011; Zanella, Da Ros, Reis, & França, 2004; Zanella et al., 2006; Zanella, Reis, Maheirie, França, & Da Ros, 2005). Tais estudos ilustram suas potencialidades na promoção de processos de conscientização e desenvolvimento humano.

Os pressupostos teóricos sobre a mediação estética ancoram-se no livro *Psicologia da Arte* de Vygotsky (1925) e em seus constructos acerca da produção e apropriação de sentidos como processos de constituição do sujeito. Para o autor, o desenvolvimento psicológico complexo encontra terreno fértil no contato com as obras de arte, uma vez que suscita sentimentos incomuns. Acredita-se que a vivência estética acessa a dimensão sensível de sujeito, promovendo processos de ressignificação ativa dos participantes. Souza (2016), ressalta que Vygotsky atribuía à obra de arte um caráter dialético, no qual o sujeito é confrontado com sentimentos opostos que provocam a elaboração de novos modos de relação com a realidade. De acordo com a autora, a arte, inserida no campo da atividade humana, ou seja, constituindo-se como base de reflexões dos sujeitos sobre suas condições de existência, é possibilitadora do acesso a formas mais ampliadas da consciência.

Zanella et al., (2004) ressaltam que a constituição do sujeito é uma questão bastante complexa que engloba, dentre outros, aspectos relacionados ao conhecimento, às características particulares do sujeito e ao lugar que ocupa socialmente. Assim, o processo de significação subjetiva envolve a constante produção e transformação de sentidos e significados, e de sua singular apropriação. O objeto estético é sempre impregnado de afetos, possibilidades cognitivas, vontades, motivações e preferências do sujeito e, ao ser utilizado em espaços coletivos, suscita o movimento de novas produções de sentido acerca das temáticas que a ele foram associadas.

Com base na compreensão de que a situação estética pode oportunizar uma vivência que possibilita ao sujeito redimensionar os significados e sentidos que atribui à realidade, a pesquisadora elegeu a mediação estética como forma de provocar, por meio do contato com a arte na formação continuada, algumas posturas mais coerentes com a proposta de atuação da EEAA. Buscou, ainda, favorecer a criatividade, imaginação, cognição e afetividade dos participantes. Além da utilização da

mediação estética no curso da formação, a pesquisadora socializou uma produção teórica acerca da temática da mediação estética, com vistas a apropriação por parte dos psicólogos para posterior utilização em suas atividades profissionais.

Considera-se que o contato com diversas formas de arte traz elementos que podem provocar impacto nos aspectos afetivos, cognitivos, estéticos, sociais e culturais. Assim, a mediação estética pode se constituir como estratégia teórico-metodológica favorável para o desenvolvimento de ações formativas do psicólogo, uma vez que promovem vivências que podem ser levadas para as atividades profissionais. No contexto da presente pesquisa, a mediação estética contribuiu para a promoção de inúmeros processos de ressignificação, como pode ser observado nas interlocuções de PE 8: “Fiquei pensando no sentido que dou à atuação institucional”; de PE 14: “Essa semana eu consegui dizer não para diretora; [...] mesmo olhando esse mar imenso, eu soube do meu limite”; e de PE 16: “ Na formação, eu tenho aprendido a fazer as intervenções com embasamento teórico.”. Acredita-se que ao permitir o acesso a uma dimensão sensível e reflexiva dos participantes, a mediação estética possibilitou um repensar consciente da atuação institucional.

As intervenções da pesquisadora buscaram elucidar para os participantes que, muitas vezes, os profissionais da escola terão dificuldades para compreender a nova perspectiva de atuação do psicólogo escolar, o que pode levar a resistências e exigirá deles o desenvolvimento de estratégias inovadoras e de persistência. Também se destacou que, quando ancorados teoricamente e convictos de seu papel como psicólogos escolares, os participantes terão condições de enfrentar as dificuldades que emergem no cotidiano da atuação institucional. Defende-se que esse momento do terceiro encontro e os outros que envolveram a utilização da mediação estética propiciaram um espaço fluído de circulação de sentidos e de reflexões que certamente afetaram participantes e pesquisadora.

Tabela 6

As Ações da Assessoria ao Trabalho Coletivo

Momento do sexto encontro

A pesquisadora convidou os participantes a relatarem ações realizadas ou planejadas no eixo da OP *Assessoria ao trabalho coletivo*, conforme exercício solicitado ao final do encontro anterior. Ao longo das exposições, poucos participantes exemplificaram práticas; alguns falaram sobre ações que gostariam de desenvolver nessa dimensão, ainda demonstrando insegurança. Nesse momento, remeteram aos desafios que enfrentavam ao buscar realizar ações de assessoria, e relataram a dificuldade para diferenciá-la da dimensão do acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem. A pesquisadora provocou os participantes sobre a intencionalidade das ações ou propostas de intervenção na assessoria e os instigou a pensarem como as dimensões se diferenciam e se integram

na atuação institucional. Com vistas a favorecer novas compreensões acerca da assessoria, a pesquisadora ilustrou exemplos de formas de superar os obstáculos à realização da assessoria apontados pelos participantes naquele momento. Além disso, relatou as práticas que realizou nessa dimensão como psicóloga escolar.

Trechos das interlocuções

PE 14: “A gente não tem conseguido realizar assessoria coletiva, há muita resistência do grupo de professores.”

PE 5: “Eu acredito que o olhar que a escola tem sobre nós, influencia muito no nosso papel, na questão de a gente conseguir colocar em prática a assessoria. [...] Pensam que a gente é clínico.”

PE 6: “Mapeei que o professor tem uma formação ampla, nem sempre de má qualidade e quando fui observar a sala de aula, vi que não colocam a teoria na prática. [...] O trabalho de coordenação é a queixa dos professores. [...] Qual o trabalho da coordenação da escola? Como posso diferenciá-lo da nossa assessoria?”

PE 17: “Como ter participação cotidiana na escola e assessorar, com a itinerância? Como realizá-la se a demanda nos consome?”

Pesquisadora: “Vamos problematizar o conceito de assessoria e encontrar sentidos e significados para essa dimensão. O que acreditamos que é uma ação de assessoria? Qual o conceito que dou a essa dimensão? Qual a nossa especificidade? Dificuldades existem mesmo, mas se eu tenho clareza da intencionalidade das ações de assessoria, vou criar estratégias para superá-las. Temos que administrar as frustrações geradas com as tentativas malsucedidas, ter resiliência. O sentido que damos a assessoria é que nos moverá. Temos que nos colocar no lugar de eternos aprendizes.”

PE 12: “Eu acho que a assessoria é nosso ponto forte e nosso ponto fraco ao mesmo tempo. É forte porque é o que mais traz impacto. Fraco porque é o que menos sei fazer... Sabemos o que é mapeamento, escuta e na hora da assessoria a gente balança [...]”.

Pesquisadora: “Nós precisamos sair da queixa, ampliá-la, se a gente quer constituir uma atuação institucional. Cada um tem que avaliar o que você realmente quer, porque se tiver esse objetivo, vai implicar o investimento no seu próprio desenvolvimento. [...] Temos que nos apropriar dessas diferenças para estruturar a nossa rotina. O Paique é um procedimento dentro da dimensão, ele se inicia a partir da queixa; as outras ações da dimensão têm que acontecer o tempo todo, o ano todo.”

Tem que analisar as práticas pedagógicas. O que fornece subsídios para isso? Observação contínua de sala de aula é um exemplo, mas tem que saber o que observar. ”

Síntese interpretativa

A intenção da pesquisadora nesse momento do encontro foi mediar reflexões dos participantes acerca das ações de assessoria ao trabalho coletivo planejadas ou realizadas, destacando suas intencionalidades. Alguns participantes verbalizaram que não tinham ações nessa dimensão, outros exemplificaram procedimentos do PAIQUE ou relataram propostas de ações a nível de assessoria, mas demonstrando certa insegurança. Muitos justificaram a não realização de procedimentos dessa dimensão em função de alguns obstáculos encontrados, tais como: formas de atuar concomitantemente nas dimensões, pouca clareza de como elas se diferenciam e, principalmente, a confusão conceitual com a dimensão do acompanhamento e o PAIQUE. Ao longo desse momento, os psicólogos ativeram-se aos obstáculos para assessorar o coletivo da escola, expuseram os receios de como os profissionais reagiriam em função do desconhecimento que têm do papel do psicólogo escolar. Foi possível perceber que, de alguma forma, as expectativas direcionadas a uma atuação individualizada por parte dos professores e outros profissionais da escola os inibia a participar mais ativamente e contribuir para o trabalho escolar coletivo. Além disso, alguns participantes expressaram dúvidas quanto à especificidade da atuação do psicólogo escolar em equipes multidisciplinares. Novamente, a itinerância surgiu como dificultadora do desenvolvimento de ações de assessoria ao trabalho coletivo. Com vistas à ressignificar os obstáculos identificados na discussão sobre essa dimensão, a pesquisadora ilustrou algumas estratégias desenvolvidas por ela mesma como psicóloga escolar e reforçou os relatos dos participantes que mostravam estratégias eficientes para vencer as dificuldades presentes na realização de ações nessa dimensão. As análises desse momento possibilitaram à pesquisadora perceber a necessidade de aprofundamento acerca das diferenciações entre as dimensões e da relação dialética entre elas, além de avanços na organização de ações da itinerância.

O momento do sexto encontro iniciou com o exercício do encontro anterior, o qual solicitava que os participantes realizassem, por escrito, um relato de práticas na dimensão da assessoria ao trabalho coletivo. Eles deveriam socializar com os demais psicólogos as ações desenvolvidas no cotidiano; contudo, pôde-se observar que os participantes silenciaram por algum tempo. Somente após a pesquisadora flexibilizar a orientação, dizendo que poderiam também expor ações que pretendiam realizar, alguns deles relataram, ainda com certa insegurança, suas propostas. Nesse momento, os psicólogos revelaram as dificuldades enfrentadas na concretização de ações de assessoria ao trabalho coletivo que, em grande parte, limitam a efetivação da atuação institucional.

Em vários momentos da formação, a pesquisadora buscou promover processos de conscientização utilizando os relatos dos exercícios práticos que eram solicitados ao final de cada encontro. Com base nas contribuições de Leontiev (1978), destaca-se que é por meio da atividade, da linguagem e das relações estabelecidas que o ser humano desenvolve sua consciência e, com isso, passa a conduzir sua ação no mundo. No início da pesquisa intervenção, a ação de registrar o relato mobilizava o participante a refletir individualmente sobre as práticas que desenvolvia no contexto da EEAA. Já o momento de socializá-las com os demais participantes oportunizava um novo olhar e uma reflexão coletiva sobre sua atuação.

Acredita-se que os relatos das práticas dos participantes contribuíram para suscitar mudanças quanto ao papel do psicólogo escolar, uma vez que tais atividades mobilizavam processos psicológicos complexos, como síntese, análise, pensamento crítico, além de favorecer a articulação teórico-prática. Defende-se que a atividade reflexiva pode mediar a ruptura de práticas cristalizadas e promover formas mais conscientes do sujeito se relacionar com sua realidade de trabalho.

Pode-se considerar que ao compartilhar as discussões sobre os aspectos teóricos e articulá-los às práticas, foi possível aos participantes flexibilizarem barreiras vividas no desenvolvimento de ações institucionais e vislumbrarem alternativas de enfrentamento. As intervenções da pesquisadora, conforme Tabela 6, mostram as problematizações quanto à forma como os participantes compreendiam a assessoria ao trabalho coletivo e as provocações que visaram gerar reflexões quanto à própria mobilização dos participantes para desenvolver ações nessa dimensão.

Defende-se que os processos de conscientização não ocorrem espontaneamente; ao contrário, são fruto da reconfiguração de significados e que se vincula a uma determinada lógica coletivamente orientada pelas condições materiais, experiências, desejos, vivências, mediações e outros aspectos que permeiam as relações sociais (Barros, Paula, Pascual, Colaço, & Ximenes, 2009). De acordo com essa compreensão, a pesquisadora não desconsiderou que os participantes construíram ativamente suas sínteses conceituais acerca de cada discussão ocorrida no decurso da formação; porém, considerou a partilha social de significados e sentidos para promoção de mudanças.

Em continuidade às discussões coletivas propiciadas no encontro, os participantes justificaram que muitas vezes se veem consumidos pela excessiva demanda de avaliação psicológica, como pode ser observado nas falas de PE 5 e PE 17, conforme apresentado na Tabela 6. Outros participantes também trouxeram à tona essa questão, como pode ser observado nos seguintes relatos: “A gestão da nossa escola conhece o trabalho da equipe e nos dá carta branca. O problema é a cultura do diagnóstico. O próprio professor encaminha os pais para o médico e aí chega o laudo e a gente tem que avaliar. Quero ter ação para mudar isso” (PE 11); e

Em uma das minhas escolas, a que sou itinerante, tenho dificuldades parecidas com que a colega relatou; parece que tem uma plateia esperando que você diagnostique o menino como DI. O fato de eu ser itinerante me limita; eu não consigo mudar o jeito que eles pensam o trabalho da

equipe. Eu tenho tentado reverter esse pensamento, mas me traz angústia. Eu sei que tem de haver mudanças, no sentido de ter mais ações de assessoria. (PE 15)

É comum os professores e demais profissionais da escola demandarem do psicólogo escolar intervenções direcionadas a questões que supostamente estariam vinculadas a sua especialidade, tais como indisciplina, problemas emocionais ou de comportamento do aluno e diagnóstico de deficiências. Historicamente, o papel do psicólogo escolar esteve atrelado ao atendimento individual a alunos encaminhados com queixas escolares, objetivando o ajustamento às normas escolares (Marinho-Araujo, 2010). Em muitos momentos, as queixas estão fundamentadas historicamente em concepções deterministas, segundo as quais os alunos devem se adaptar às normas da instituição e aos padrões de normalidade estabelecidos socialmente. Na opinião de Dazzani (2010):

As teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, as concepções de infância e de normalidade, no mais das vezes, levam a interpretações que criam expectativas de que os alunos se adaptem aos critérios e modelos da escola (ou da normalidade) que, por sua vez, também está profundamente marcada por demandas sociais e econômicas específicas (como sucesso na profissão, lógica do mercado, valores morais, certas imagens de felicidade, consumo, etc.). (p. 367)

Marinho-Araujo (2014) esclarece que, muitas vezes, as queixas escolares desconsideram o papel do professor e sua influência no processo pedagógico, centralizando as dificuldades nos alunos. Consequentemente, são criadas expectativas voltadas ao diagnóstico de deficiências e transtornos, bem como ao atendimento direto de alunos.

Fleith (2016) defende que não convém ao psicólogo escolar renunciar à realização de uma atividade que lhe é específica como a avaliação psicológica, própria de sua categoria profissional, afirmando que muitas críticas endereçadas às avaliações pautam-se em alguns equívocos, como por exemplo, reduzi-la a testagem psicológica. Conforme a autora salienta, o psicólogo, ao conduzir o processo de avaliação, deve primar por uma postura ética - que inclui escolhas conscientes e reflexivas acerca dos recursos e procedimentos, e clareza quanto às finalidades e limites de suas práticas. Ou seja, o profissional sempre deve estar atento às consequências de sua atuação e às concepções que a embasam, para que não conduza avaliações psicológicas que não beneficiem os processos de ensino-aprendizagem dos estudantes e acabem por reproduzir preconceitos, estigmas e exclusões.

Facci e Firbida (2014) esclarecem que o psicólogo reproduz a ideologia liberal quando compreende os problemas da escola por perspectivas individualizadas, desconsiderando o desenvolvimento histórico da sociedade de classes ao atuar junto às questões educacionais. Vale ressaltar que as propostas contemporâneas em psicologia escolar convidam o psicólogo a buscar promover transformações efetivas no contexto escolar e no desenvolvimento dos sujeitos, ancorando-se em concepções mais dialéticas de desenvolvimento humano. Mediante tal perspectiva, a ênfase do atendimento às queixas escolares não recai sobre as dificuldades de aprendizagem, mas sobre como estas foram historicamente produzidas.

Em uma perspectiva diferenciada, a avaliação psicológica pode identificar as potencialidades dos estudantes e subsidiar a equipe escolar na utilização de práticas pedagógicas que venham a favorecer o desenvolvimento dos mesmos (Fleith, 2016). Ou seja, a avaliação psicológica pode apontar caminhos para a superação da queixa, desnaturalizando o fenômeno do fracasso escolar e revelando a complexidade e multideterminação que circundam sua produção. As atividades profissionais do psicólogo escolar contemporaneamente devem ser ampliadas e expandidas, não se reduzindo ou focalizando exclusivamente a avaliação psicológica.

Durante a formação continuada desenvolvida na presente pesquisa intervenção, buscou-se conscientizar os participantes de que a transformação acerca da forma como compreendem sua função na escola terá de ser desencadeada por ele mesmo, e tal mudança se concretizará processualmente. De acordo com Moreira e Guzzo (2014), o psicólogo precisa provocar mudanças na representação de seu papel junto à comunidade escolar e almejar ser aceito e reconhecido como membro efetivo da equipe. Tal transformação, para as autoras, torna-se condição para que os saberes específicos de sua área possam contribuir para melhoria dos processos educativos desenvolvidos na instituição escolar. Uma importante ação do psicólogo escolar para concretização desse objetivo é destacada por Guzzo e Mezzalira (2011):

A partir do momento em que o psicólogo se compromete a socializar sua prática, é possível ter maior clareza sobre suas ações no contexto educativo, limites, dificuldades e necessidades de respostas aos desafios colocados. O compartilhamento de sua prática permitirá ao psicólogo modificar a visão predominante que a sociedade tem da profissão, além de tornar possível um novo modelo de intervenção e produção de conhecimento pela integração da teoria e prática. (p. 27)

Contudo, o primeiro passo em direção à mudança da representação social do psicólogo escolar decorre da clareza do próprio profissional acerca de sua identidade e da efetivação de novas propostas de atuação. Pôde-se ainda no decorrer da socialização das discussões em grupo, apreender outros impedimentos que têm se interposto às ações de assessoria ao trabalho coletivo. As interlocuções de PE 14, PE 6, e PE 12, descritas na Tabela 6, fizeram menção aos desafios da atuação em equipe e à condição de itinerante; destaca-se a fala da PE 17: “Como ter participação cotidiana na escola e assessorar, com a itinerância?”

Resgatando a fala da PE 10, expressa na Tabela 6: “Falamos da itinerância: ela às vezes está a nosso favor, no sentido da gente conhecer o funcionamento de mais de uma escola, mas também acaba atrapalhando, perdemos momentos importantes”, pode-se pensar que a condição de itinerante traz algumas limitações ao exercício profissional do psicólogo escolar. Entretanto, ao mesmo tempo, ela também possibilita um arejamento e oxigenação acerca de algumas análises que possam estar cristalizadas em um mesmo contexto, pois favorece um conhecimento aprofundado acerca de diferentes instituições, suas dinâmicas, estratégias de enfrentamento, de soluções e de mudanças, permitindo ao psicólogo aprendizagens e novas posturas a partir de sua atuação em contextos distintos e peculiares. A partir disso, o psicólogo pode aguçar seu olhar para as potencialidades de cada instituição e para a forma

como superam as dificuldades cotidianas; como membro de ambos os contextos, pode circular práticas bem-sucedidas e até desenvolver ações que envolvam conjuntamente as instituições pelas quais responde.

Ressalta-se que a otimização da itinerância exige, por parte do psicólogo, competências específicas de organização, tais como a criação de instrumentos de planejamento que detalhem rotinas de trabalho. Ao estabelecer uma organização geral, contemplando todas as instituições pelas quais responde, o psicólogo pode definir previamente agendas e cronogramas de atividades a serem desenvolvidas, de modo a melhorar o aproveitamento do tempo em cada instituição. Mesmo diante da permanência reduzida na escola, se utilizar a intencionalidade no planejamento de suas ações, o psicólogo pode atuar de forma competente.

Ainda com relação às questões que dificultam as ações de assessoria ao trabalho coletivo, a fala da PE 6, expressa na Tabela 6, demonstra que nem sempre o psicólogo tem tido clareza de sua especificidade ao atuar em equipes multidisciplinares. A esse respeito, Neves (2009) tece algumas reflexões:

O psicólogo escolar vivencia uma construção difusa de sua identidade quando é chamado a trabalhar em equipes multiprofissionais, havendo sempre indefinição de papéis, de funções e de espaços de atuação, além de ocorrerem com frequência tarefas sobrepostas e encaminhamentos desarticulados dirigidos aos profissionais que atuam no contexto educativo. Reconhecer a importância da história da escola na constituição da sua própria identidade possibilitará ao psicólogo escolar pensar que, da mesma forma que a realidade é construída, ela pode ser modificada pela ação coletiva da comunidade escolar (p. 51-52).

O contexto educacional exige que o psicólogo desenvolva ações em conjunto com outros profissionais, pois como Souza et al. (2014) salientam, a atuação do psicólogo na escola só será efetivada se desenvolvida *com* a escola, ou seja, em parceria com os demais profissionais desse contexto. Nesse ponto, torna-se imprescindível ao psicólogo escolar conhecer as especificidades de seu conhecimento e atuação; exige também a escolha lúcida de referenciais teóricos-metodológicos que possam, de fato, contribuir para melhoria dos processos educativos. De posse disso, a atuação em equipe pode transformar-se em potencialidade, na medida em que promove intensamente oportunidades relacionais.

Embora, considere-se que os relatos dos participantes evidenciaram obstáculos reais à concretização das ações de assessoria ao trabalho coletivo, para a pesquisadora, o principal complicador da realização de ações nessa dimensão remeteu-se, de fato, aos distanciamentos teóricos acerca das especificidades das dimensões e como elas podem ser desenvolvidas de forma concomitante. Foi possível perceber as dificuldades para articulá-las dinamicamente na atuação institucional do psicólogo. Diante de tal constatação, a pesquisadora realizou mediações no sentido de aprofundar a compreensão dos objetivos e ações que contemplam a assessoria ao trabalho coletivo, bem como buscou clarear como esta dimensão diferencia-se das demais na atuação institucional.

A dimensão da assessoria ao trabalho coletivo mostra novas possibilidades de ação, voltadas a todos os sujeitos da instituição e à melhoria dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano, inerentes aos espaços escolares, além de concretizar alternativas possíveis para diminuir o atendimento de demandas individualizadas. As ações nessa dimensão são orientadas à promoção do desenvolvimento dos sujeitos sem, contudo, confundir-se com o papel de outros educadores, pois seu objeto se constitui no desenvolvimento intersubjetivo e consciente dos profissionais. Souza (2016) esclarece que o objetivo do psicólogo escolar “não é a apropriação de conhecimentos de conteúdos escolarizados, como no caso do professor, mas a ‘tomada de consciência’, pelos sujeitos, de suas condições de existência e de suas possibilidades de se assumirem como atores e autores de suas histórias” (p. 89).

Assim, de posse de sua especificidade, o psicólogo escolar pode atuar de forma efetiva e competente, contribuindo para melhorias nos espaços escolares. Ressalta-se que mediante tal proposta, exige-se desse profissional o compromisso de aprofundar os conhecimentos científicos acerca do desenvolvimento humano, a fim de sustentar ações éticas e competentes. A OP/2010 (GDF, 2010) estabelece como objetivo da assessoria ao trabalho coletivo a “contribuição, em parceria com os demais profissionais, para a promoção da análise crítica acerca da identidade profissional dos atores da instituição educacional, principalmente do corpo docente, de modo a provocar a revisão e/ou a atualização de suas atuações” (p. 97-97). E prevê, como procedimentos da dimensão, participação: na elaboração da proposta pedagógica; nas atividades de planejamento e de avaliação do trabalho; reuniões de pais e mestres, reuniões de funcionários, projetos pedagógicos, festas comemorativas e o desenvolvimento de ações de formação continuada para os professores.

Após as análises desse encontro, a pesquisadora planejou intervenções para o sétimo e oitavo encontros voltadas a esclarecer a relação dialética entre as dimensões e as diferentes intencionalidades de cada uma, fornecendo, assim, um aprofundamento do arcabouço teórico-metodológico sem o qual as atuações institucionais não são sustentadas. Além disso, buscou estratégias para consolidar avanços na organização de ações da itinerância.

Tabela 7

Aprofundamento dos Pressupostos Teóricos e Metodológicos do Acompanhamento do Processo de Ensino-aprendizagem.

Momento do sétimo encontro

A intervenção desenvolvida no sétimo encontro foi planejada em decorrência das inúmeras dúvidas expressas pelos participantes quanto à dimensão do acompanhamento ao processo de ensino aprendizagem, após algumas problematizações realizadas pela pesquisadora no sexto encontro. Foi possível perceber a necessidade de aprofundar os aspectos teóricos, conceituais e metodológicos da dimensão e, principalmente, do PAIQUE. Por tal razão, foi disponibilizado para os participantes, por e-mail, o texto complementar de Neves (2011). O sétimo encontro iniciou-se com a discussão desse artigo, por meio da estratégia do tutorial (adaptação realizada da metodologia Problem Based Learning), que favoreceu aos participantes realizarem análises das compreensões que tinham acerca do acompanhamento ao processo de ensino-aprendizagem e do PAIQUE, evidenciando aproximações e distanciamentos em relação à proposta teórica. Eles discutiram, ainda, as principais ações dessa dimensão, a observação em sala de aula e a discussão com os professores sobre as concepções que embasam as práticas pedagógicas. Em seguida, a pesquisadora realizou uma explanação dialogada acerca do acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, incluindo o PAIQUE.

Trechos das interlocuções

PE 9: “ O que é queixa? Achei importante compreender esse conceito. [...] É qualquer demanda? A queixa sempre deve ser atendida?”

PE 17: “O que mais inquietou foi a questão da dimensão do acompanhamento do processo de ensino aprendizagem. Eu fiquei pensando: eu faço só uma pequena parte do PAIQUE. (...) A gente resume o PAIQUE a uma ação, seja o atendimento individual de um estudante ou uma observação em sala. E aí, o que inquietou é que tem muitas outras coisas a fazer (...).”

Pesquisadora: “Às vezes, reduzimos a dimensão ao PAIQUE e, às vezes, até o PAIQUE à avaliação. É importante saber que a intencionalidade da autora era bem diferente. Temos que pensar que, embora a escola tenha a demanda constante de avaliação, a gente é responsável pela transformação. Vai depender da nossa postura! Estamos dispostos a ir para os enfrentamentos? Tem que também fortalecer e qualificar outras ações e ter argumentos teóricos e, às vezes, até ideológicos para esse combate. Muitas vezes, não será fácil mesmo não! Eu saí dessa realidade e posso afirmar que nós damos conta de desconstruir a cultura da avaliação, se tivermos essa intencionalidade e ações nessa direção. Quero deixar bem claro que é possível.”

PE 18: “Eu nunca pensei nessa perspectiva, me incomoda não ter a compreensão do PAIQUE ampliada. A questão de não sistematizar também atrapalha muito. Nosso trabalho é árduo.”

Síntese interpretativa

O momento de discussão coletiva possibilitou à pesquisadora aprofundar a forma como os participantes compreendiam o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem e o PAIQUE, especialmente por meio das discussões realizadas no tutorial, pois os participantes circularam os sentidos e significados atribuídos a essa dimensão. Ao mesmo tempo, a reflexão coletiva permitiu aos participantes um aprofundamento acerca do papel do PAIQUE para esta dimensão e sobre os demais procedimentos e intencionalidades implicadas no acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem. Ao analisarem suas atuações reconheceram que, embora participassem de várias dinâmicas institucionais e desenvolvessem ações nas dimensões do acompanhamento, escuta e assessoria investiam a maior parte de sua rotina realizando atividades de cunho individual, como avaliação e atendimento a alunos. Além disso, demonstraram que compreenderam o PAIQUE com alguns equívocos, uma vez que buscavam utilizá-lo como forma de ampliar o processo de avaliação de estudantes. Ressaltaram que, muitas vezes, reduziram as ações de acompanhamento ao atendimento direto ou mesmo ao diagnóstico. Contudo, destacaram que nessa apropriação buscavam envolver professores e pais e também realizavam os procedimentos descritos pelo PAIQUE. Esse momento permitiu à pesquisadora apreender, a partir das falas dos participantes, que não havia a intenção de atuar para compreender a produção da queixa e diminuir as demandas de avaliação. Em grande parte, tais distanciamentos eram decorrentes de diversas dúvidas quanto às proposições teóricas da dimensão do acompanhamento e do PAIQUE; por tais razões, os participantes mantinham o foco em ações individualizadas. A pesquisadora realizou mediações que buscaram suscitar reflexões sobre o papel do psicólogo escolar como sujeito capaz de desconstruir a cultura do diagnóstico presente no contexto escolar. Também buscou conscientizá-los do impacto de atuações institucionais em contraposição a ações voltadas ao atendimento da queixa.

O momento do sétimo encontro possibilitou conhecer as concepções dos participantes acerca da dimensão do acompanhamento ao processo de ensino-aprendizagem e mais especificamente sobre o PAIQUE. Os psicólogos foram convidados a aprofundar os aspectos teóricos do artigo de Neves (2011) por meio do tutorial. A partir dessa metodologia, eles discutiram livremente por um tempo determinado previamente, sob a mediação de um dos envolvidos, no caso PE 9, responsável por coordenar as falas e garantir a participação de todos. As discussões do tutorial tiveram início com a provocação de PE 9: “O que é queixa? Achei importante compreender esse conceito”. A PE 17 revela que, para ela, a queixa é “o que chega formalizada por meio do encaminhamento, que o professor diz que o estudante não aprende, não se comporta”. Já para a PE 18 “é qualquer demanda, bem amplo”.

Neves (2011) esclarece que a utilização do termo queixa remete a ideia de que o encaminhamento de determinado estudante se constitui em uma demanda originalmente do professor que, por diversas circunstâncias, solicita apoio para situações de ensino-aprendizagem com as quais julga necessitar de ajuda especializada. Para a autora, a noção de queixa pode ser compreendida como: “Uma demanda que se endereça a um outro e que, mesmo amparada na realidade objetiva, é uma expressão da subjetividade de quem se queixa. Dessa forma, na análise de qualquer queixa, é imperativo se considerar o sujeito que a formula” (Neves, 2011, p. 177). Nessa perspectiva, cabe ao psicólogo apreender os aspectos subjetivos inerentes a queixa e mediar novas compreensões, evidenciando os diversos aspectos que a constituíram. Tal momento, pode se tornar um fértil terreno para que o psicólogo promova processos de conscientização junto ao professor que formaliza a queixa.

A análise conjunta com o docente sobre a queixa escolar exige do psicólogo intencionalidade e clareza das concepções que estão sendo disseminadas naquele momento. Conforme alertam Ulup e Barbosa (2012), “as ações dos psicólogos podem repercutir além do espaço-tempo das escolas, produzindo desigualdades e contribuindo para o reforço de estereótipos, e, assim, influenciar negativamente a autoimagem daqueles a quem se destinam” (p. 257). Desse modo, o psicólogo deve estar atento a forma como realiza a análise da queixa escolar em conjunto com os professores e à intencionalidade das suas mediações nesse processo. O principal objetivo é possibilitar reflexões acerca do que dificulta ou favorece a aprendizagem, de forma a proporcionar a elaboração de estratégias e ações no âmbito das práticas docentes que visem auxiliar o estudante a retomar o processo de escolarização.

A perspectiva histórico-cultural possibilita a compreensão de que a realidade vivenciada na sala de aula é constituída e transformada pelos sujeitos em relação com os demais. Desse modo, é esse contexto que contém as potencialidades para superação da queixa escolar. Ancorada nesse referencial teórico, a OP/2010 (GDF, 2010) prevê a dimensão do acompanhamento ao processo de ensino-aprendizagem dividida em dois eixos: discussão das práticas de ensino, isto é, reflexão sobre as práticas pedagógicas junto aos docentes, e intervenção nas situações de queixa escolar (PAIQUE), especificamente relacionado ao acompanhamento especializado aos estudantes que já se encontram nesta situação. Essa dimensão ocorre de forma concomitante às demais; nela, cabe ao psicólogo contribuir, segundo sua especificidade, para ações como:

Reflexão e conscientização das concepções de desenvolvimento, de aprendizagem e de ensino que são subjacentes às práticas pedagógicas e que podem ser mediadas em discussões junto aos professores; reflexão acerca da relação entre os métodos de ensino e a aprendizagem que os mesmos proporcionam, levando em consideração aspectos particulares do contexto e da comunidade; promoção de discussões de técnicas e estratégias de trabalho capazes de oxigenar e movimentar as práticas desenvolvidas no âmbito escolar (GDF, 2010, p. 73).

Em continuidade ao tutorial realizado no encontro, outro questionamento de PE 9 foi bastante pertinente à discussão. Ela indaga: “A queixa sempre deve ser atendida?” Diante desse questionamento,

ao fim das discussões do tutorial, a pesquisadora buscou mediar reflexões sobre o pronto atendimento das demandas individuais, nas quais se incluem as queixas escolares. Foi ressaltado que tais ações, mesmo que isoladas, consomem um expressivo investimento em termos de tempo e providências, prejudicando o desenvolvimento de atividades no âmbito da atuação institucional. Acolher a demanda significa escutá-la de forma sensível e ética e, às vezes, reconhecer que não será o psicólogo escolar que a atenderá.

Outro motivo elencado pelos participantes para aceitarem a maior parte das demandas a eles dirigidas foram as inconsistências teóricas que ainda permeiam a realização de atividades a nível institucional, como evidencia a fala da PE 17: “O que mais inquietou foi a questão da dimensão do acompanhamento do processo de ensino aprendizagem. Eu fiquei pensando: eu faço só uma pequena parte do PAIQUE. (...) A gente resume o PAIQUE a uma ação, seja o atendimento individual de um estudante, ou uma observação em sala. E aí o que inquietou é que tem muitas outras coisas a fazer (...)”. A partir de tal interlocução depreende-se que a participante refletiu sobre o distanciamento de sua atuação em relação as finalidades e ações da dimensão do acompanhamento ao processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, a interlocução da PE 17 revela que ela operacionalizava um ou outro procedimento descrito nos níveis do PAIQUE, sem compreender a natureza preventiva do mesmo. De acordo com Neves (2011), os procedimentos prescritos no PAIQUE permitem um trabalho institucional junto aos professores, visando favorecer reflexões acerca das concepções sobre as dificuldades dos estudantes, possibilitando minimizar as ações exclusivas de diagnóstico e avaliação psicológica. Uma das primeiras intervenções do psicólogo escolar deve estar voltada à problematização da queixa escolar junto ao professor. Já as intervenções ao nível da escola, previstas no PAIQUE, visam identificar ações e recursos que podem reconduzir o processo de escolarização do estudante encaminhado. Caso, nesse nível, as ações não sejam suficientes, prossegue-se para a intervenção junto à família. Apenas um número reduzido dos estudantes de uma instituição necessita de ações no terceiro nível, ou seja, intervenções diretas do psicólogo escolar, dentre as quais se inclui a avaliação psicológica. (Neves, 2011)

As discussões a respeito do PAIQUE foram sintetizadas pela pesquisadora. Naquele momento, os participantes expressaram as dúvidas e angústias que persistiam, demonstrando a necessidade de aprofundamento na proposta teórica desse procedimento. Assim, foi solicitado que escrevessem suas questões e entregassem, para que no encontro seguinte orientassem a retomada das discussões sobre tal temática. Em seguida, a pesquisadora aprofundou o aporte teórico do acompanhamento ao processo de ensino-aprendizagem, pois se acredita que, naquele momento, era oportuno suscitar processos de resignificação, ou seja, fornecer condições para a emergência de novos sentidos-acerca dessa dimensão. Como salienta Barros et al., (2009) “as próprias interações fomentadas no curso da investigação psicológica envolvem negociações e composições de sentido tanto por parte do pesquisador quanto do sujeito pesquisado” (p.180).

A explanação da dimensão do acompanhamento ao processo de ensino-aprendizagem envolveu o diálogo entre a pesquisadora e os participantes. Nesse processo, checavam-se sentidos atribuídos às propostas e objetivos das ações previstas nessa dimensão. Buscava-se explicitar para quê e como realizá-las, além de elucidar os impactos que a concretização dessa dimensão teria para os processos educativos desenvolvidos no interior da escola. Concomitantemente, a pesquisadora alertava para o fato de que essa proposta implicava em diversos enfrentamentos, principalmente das concepções reduzidas e equivocadas sobre o papel do psicólogo escolar que se disseminaram e se cristalizaram ao longo de anos nos contextos educativos. Discutiu-se que a diminuição das queixas escolares é um indicativo de ações bem-sucedidas do psicólogo escolar.

A pesquisadora realizou mediações visando articular o PAIQUE às demais dimensões e entendê-lo como um procedimento inserido na dimensão do acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com a OP/2010 (GDF, 2010), ações nessa dimensão visam favorecer o desempenho escolar dos alunos e fomentar a cultura de sucesso escolar. São previstos procedimentos que devem ser realizados durante todo o ano letivo, que incluem: “observação da dinâmica em sala de aula e dos demais contextos educativos; análise, em parceria com o professor e outros profissionais da instituição educacional, acerca da produção dos alunos e discussão sobre as concepções de ensino e de aprendizagem dos professores e seus impactos no planejamento das atividades escolares” (GDF, 2010, p. 99). Compreende-se, portanto, que o foco da dimensão do acompanhamento ao processo de ensino-aprendizagem recai na análise das práticas pedagógicas, principalmente por meio da observação do espaço de sala de aula.

Buscava-se clarear a intencionalidade dos procedimentos que devem ser realizados no acompanhamento ao processo de ensino-aprendizagem como, por exemplo, a observação das salas de aula, independente do professor ter ou não formalizado uma queixa. Vale ressaltar que esse acompanhamento precisa acessar os aspectos relacionais inerentes aos processos de ensino e aprendizagem, e ainda compreender o que favorece ou dificulta o sucesso escolar. Essa ação permite superar a concepção de que o psicólogo escolar atua somente com foco nas dificuldades, e possibilita redimensionar sua atuação com vistas a disseminar práticas exitosas. Nessa direção, o psicólogo escolar precisa ter leitura crítica para desnaturalizar práticas excludentes e deterministas no cotidiano dos contextos educativos que, em sua maioria, encontram-se impregnados pelo fracasso escolar.

A análise das práticas dos participantes, no decorrer das mediações da pesquisadora, enriqueceu esse momento e favoreceu processos de conscientização, como mostra as interlocuções de PE 6: “Uma coisa que o exercício nessa formação me despertou é que temos que intervir ao mesmo tempo em que se faz a escuta psicológica. Tenho que fazer o professor refletir sobre a ação dele; esse é meu papel! Nunca tinha visto assim! ”; de PE 4: “Nesse processo da formação, eu percebo que tenho tido outro olhar para as queixas. Eu consigo visualizar o que está por traz, agora vê-la de forma mais ampla e crítica, tentando entender e não ir resolvendo no imediatismo. Pensando na questão do sucesso e não do fracasso.”; e, ainda, de PE 7: “Acredito que estou tendo maior intencionalidade nas ações, maior

organização de tempos e ações. E reflexão acerca do que vinha sendo feito no acompanhamento das queixas; também um olhar mais atento para os registros.”

Frente às intervenções da pesquisadora, os participantes puderam aprofundar aspectos teóricos dessa dimensão, diferenciando-a das demais. Foi possível, ainda, explicar que a atuação institucional não exclui ações de diagnóstico e atendimento aos alunos, porém redireciona o foco para práticas voltadas ao coletivo da escola e que objetivam a melhoria dos processos educativos. Porém, outro desafio persistia: como atuar concomitantemente em mais de uma dimensão? Esse questionamento possibilitou aos participantes refletirem sobre o desenvolvimento de competências específicas do psicólogo escolar e a necessidade de desenvolver instrumentos específicos de planejamento e de registro.

Embora a OP/2010 (GDF/2010) descreva um leque amplo de procedimentos, é imprescindível que o psicólogo defina intencionalmente as finalidades de cada ação, e dessa forma possa elaborar o planejamento de sua rotina. A atuação institucional se constitui como uma atividade complexa, que exige desdobramentos em diversas ações. Logo, envolve contínuos processos de reflexão sobre a prática profissional, no intuito de tornarem claras suas intencionalidades, formas de operacionalização e cronogramas de execução. A atividade de criar um instrumento de planejamento das ações descritas na OP/2010 (2010), de forma a contemplar a relação dialética entre as dimensões e a concomitância de sua realização, bem como a elaboração de instrumentos que favorecessem a atuação institucional, tornou-se um desafio para a pesquisadora e os participantes.

Compreende-se que a ruptura com ações emergenciais, intuitivas e improvisadas só ocorre por meio do planejamento intencional da rotina de trabalho, que deve ser embasada na compreensão sobre a complexidade escolar e de como as relações sociais ali constituídas são influenciadas por seu funcionamento dinâmico. Somente ancorando-se em pressupostos teóricos sólidos é que o psicólogo escolar poderá compreender os espaços educativos como férteis momentos para a construção de situações sociais de desenvolvimento e para promoção de vivências e, com isso, atuar institucionalmente com intencionalidade.

Frente à complexidade da proposta de atuação institucional, muitos psicólogos encontram dificuldades em manter uma rotina dentro do ambiente escolar, justificando ceder ao sentimento de urgência que emerge das situações-problema vivenciadas diariamente em tais contextos. Geralmente, os psicólogos escolares relatam serem assolados ao tomar para si a responsabilidade de resolução de todos os conflitos que surgem na escola e que, supostamente, seria de sua responsabilidade resolver. Também ao se defrontarem com a complexidade da atuação nas diferentes dimensões e dos inúmeros procedimentos a serem desenvolvidos nessa proposta, os psicólogos podem se sentir impotentes e, então, paralisar-se.

Conforme afirma Leontiev (1978), a atividade surge das necessidades originadas no contexto social do sujeito. Considerando a proposta da OP/2010 (GDF, 2010) e as reflexões apresentadas pelos psicólogos, almejava-se, com a pesquisa intervenção, impulsionar a criação de motivos coletivos

direcionados a estabelecer uma rotina de trabalho que contemplasse menos ações de diagnóstico e avaliação psicológica e mais operacionalização de procedimentos das dimensões de assessoria ao trabalho coletivo e acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem. A pesquisadora intervia visando criar coletivamente o desejo de desenvolver práticas que efetivamente estivessem de acordo com a atuação institucional preconizada na OP/2010 (GDF, 2010), propósito que necessitava da superação do foco na avaliação psicológica, bem como com a criação de instrumentos específicos que favorecessem tal perspectiva de atuação.

Portanto, de acordo com esse objetivo, a formação priorizou o aprofundamento teórico, conceitual, epistemológico da atuação institucional para que as ações coerentes com essa proposta pudessem ser concretizadas no cotidiano da escola. Para Libâneo (2004), uma atuação ética é orientada por objetivos, envolve a reflexão, mas também contempla estratégias, procedimentos, modos de fazer e arcabouço teórico. No caso dos participantes, com vistas a aprimorar o trabalho, era fundamental um planejamento detalhado e intencional, prevendo realizar, de forma sistemática, ações de assessoria ao trabalho coletivo e de acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem. Assim, foi evidenciada a necessidade de desenvolver instrumentos que, de modo mais efetivo, fornecessem suporte técnico à atuação institucional.

Ao final do encontro, o grupo destacou que pretendia efetivar a construção de um instrumento de planejamento da atuação institucional na formação. Como afirmou PE 17: “É, a gente precisa de um mínimo de padronização para ter qualidade. Precisa se apropriar dessa competência e ter instrumentos qualificados, pelo menos o principal instrumento. É um passo grande, mas precisa ter isso na equipe, mesmo com nossas dificuldades, vale a pena investir.” Acredita-se que a intensão de materializar tal instrumento, que auxiliasse a concretizar ações institucionais, foi sendo delineada pela dinâmica adotada na formação e pela mediação intencional da pesquisadora. Para Vygotsky (2008), o processo de conscientização inicia-se nos processos intersubjetivos e desenvolve-se em referência às condições materiais de existência do sujeito; não é, portanto, dado a priori, mas constitui-se em um movimento dialético entre o social e o individual. Assim, acredita-se que os momentos da formação possibilitaram um olhar para si ao mesmo tempo em que se olhava para o outro, permitindo aos participantes pensarem mudanças tangíveis em suas atuações. Foi possível observar que eles se implicaram no movimento de conscientização acerca de suas práticas e de seu papel na EEAA para, a partir disso, debruçarem-se sobre as possibilidades de transformação da realidade de trabalho. Defende-se que as reflexões e análises realizadas durante o processo da pesquisa-intervenção, no curso da formação continuada, possibilitaram a ressignificação da atuação institucional e de novas possibilidades de ação para os participantes. Esse movimento permitiu a criação de materialidades e instrumentos que podem vir a contribuir para a consolidação de práticas mais condizentes com a diretriz legal da EEAA na SEDF. Tais construções serão descritas na próxima seção.

Desdobramentos da Pesquisa-Intervenção Durante a Formação

As discussões acerca da necessidade dos psicólogos escolares construírem registros das etapas e procedimentos da proposta de atuação institucional passaram por diferentes momentos da formação. No segundo encontro, surgiu como demanda a elaboração de instrumentos com a finalidade de registrar as ações desenvolvidas no mapeamento institucional. No terceiro encontro, os participantes reunidos em pequenos grupos puderam esboçar ideias iniciais sobre os registros para diferentes ações que, no quinto encontro, culminaram em definições importantes que serão relatadas a seguir.

A pesquisadora, no quinto encontro, solicitou aos participantes que, reunidos em grupos de três a quatro pessoas, socializassem os instrumentos de registro já utilizados no cotidiano de suas atuações para, em seguida, os analisarem. Após as discussões, um membro de cada grupo relatou aos demais participantes sobre as principais conclusões e destaques.

Durante esse momento específico de socialização de cada instrumento dos participantes, houve importantes contribuições para pensar em um registro coletivo que integrasse todas as dimensões com a dinamicidade necessária para a atuação institucional. A interlocução de PE 12 ilustra o processo de reflexão coletiva sobre o registro:

Uma questão importante também do registro foi pensar que existem dois tipos: um da nossa prática, só nosso. Mas que, também, não podemos desprivilegiar o registro para ser compartilhado. [...] Eu trouxe esse registro, pensei em um registro que não engesse... Eu pensei em um portfólio, porque precisa ser organizado, porque ele permite uma dinamicidade pelo formato. A gente pode fazer uma pasta, em que se tira e põe páginas, tem coisas que a gente faz anual, outras são mais rápidas para trocar. Dividi ele em partes, que você vai alimentando, colocando páginas. Seria anual. [...] Outra parte mais dinâmica é anotar o cotidiano da escola, aquelas observações de todos os espaços. Pensei em forma de diário com espaço mais amplo, só com data. Depois, para voltar e analisar e fazer o plano de ação. [...] Só que o principal é termos o hábito de registrar. (PE 12)

A pesquisadora buscou valorizar as iniciativas individuais e coletivas já empreendidas na construção de instrumentos para o contexto da EEAA, como o relato de PE 12. Acredita-se que as trocas entre os participantes, sob a mediação da pesquisadora, mobilizaram-nos a refletirem sobre características de um instrumento específico para a atuação institucional, sob a luz dos aspectos teóricos, que se caracterizou em um registro integrativo, como pode ser observado em falas como de PE 7: “Tinha muita coisa que não dava para entender nos documentos de registro, não tinham continuidade, eram estanques, por isso gostei da ideia do portfólio”, e PE 13: “Eu fiquei pensando em como abordar o registro do olhar do psicólogo, a escuta diferenciada, os afetos?”

A partir da reflexão coletiva, inúmeras outras ideias e definições foram suscitadas, em relação à construção de um registro integrativo da atuação institucional. A pesquisadora recorreu à construção de uma síntese escrita no quadro branco, como estratégia de mediação. À medida que registrava cada

sugestão, buscava checar os sentidos e significados dos participantes, permitindo a circulação da palavra entre eles.

Com esse movimento, a pesquisadora buscou mediar, por meio da elaboração da síntese, as principais definições coletivas acerca do registro: “Bom, então, chegamos a algumas definições que vou confirmar com vocês: o registro integrativo pode ser um portfólio formado por diferentes instrumentos. Além dele, terá um registro particular do psicólogo, a fim de sistematizar os aspectos da subjetividade dos sujeitos ou do coletivo, mais específico da escuta psicológica, o que resolve, em parte, a preocupação de PE 13 (Pesquisadora). Esse movimento constituiu-se bastante produtivo e provocativo como pode ser percebido pela interlocução de PE 17: “É, a gente precisa de um mínimo de padronização para ter qualidade. A gente precisa se apropriar dessa competência e ter instrumentos qualificados, pelo menos o principal instrumento. É um passo grande, mas precisa ter isso na equipe, mesmo com nossas dificuldades, vale a pena investir.” Ao final da escrita síntese, a pesquisadora leu os apontamentos que sinalizavam ações futuras que poderiam ser desenvolvidas a partir daquelas sugestões, tanto nos próximos encontros da formação como para serem ampliados para outros momentos da prática profissional, uma vez que o período da pesquisa intervenção não seria suficiente para elaboração detalhada de cada registro sugerido.

Acredita-se que a formação contribuiu para ressignificar algumas questões referentes aos registros, especialmente pela oportunidade de trocas coletivas entre os participantes, como afirmou PE 9: “Esse encontro em que a gente trocou os registros, materializou algumas coisas que eu já vinha pensando. Saber como a PE 12 tem feito o registro do mapeamento me ajudou e, com certeza, o impacto vai ser grande. Também as anotações do conselho de classe que você deu como exemplo. Me dá vontade de fazer diferente”. Considera-se, ainda, que foi possível reafirmar a necessidade de que a ação de registrar se torne permanente e contínua, com vistas a profissionalizar a atuação do psicólogo escolar.

Embora não tenha sido possível detalhar a elaboração de itens específicos para cada parte do instrumento sugerido pelos participantes, ao final do encontro o grupo destacou que pretendia dar continuidade à construção dos registros que comporiam o portfólio. Foi sugerido, pela pesquisadora, a formação de um grupo de trabalho que poderia ser composto por alguns dos participantes e também por pedagogos da EEAA. A coordenadora intermediária das EEAA em Ceilândia, disponibilizou-se a apoiar a ação.

No sexto encontro, visando contribuir para elaboração de registros pertinentes às especificidades da atuação institucional, a pesquisadora analisou detalhadamente os itens presentes na “ficha perfil”. A análise conjunta da pesquisadora com os participantes buscou elucidar as concepções implícitas naquele instrumento, provocando reflexões quanto às questões que reforçavam preconceitos e focalizavam aspectos restritos às dificuldades dos estudantes. Nesse processo, os participantes eram convidados a pensar sobre como uma pergunta suscita sentidos, cabendo, portanto, atenção do psicólogo à forma como se estrutura cada item de um instrumento. Acredita-se que a análise da “ficha perfil”

contribuiu para favorecer novos olhares do psicólogo escolar sobre as concepções que perpassam instrumentos utilizados no contexto escolar.

Outra materialidade possibilitada no desenvolvimento da formação foi a entrevista com a autora da proposta do PAIQUE, a Prof.^a Dr.^a Marisa Brito da Justa Neves. Era uma intenção antiga do grupo do Laboratório de Psicologia de Psicologia Escolar do IP/UnB produzir um vídeo com a autora do PAIQUE, a fim de construir um registro das contribuições da professora que atuou nesse espaço durante anos e desenvolveu inúmeras ações do PEAC que em muito beneficiaram os profissionais da EEAA. Hoje ela encontra-se aposentada das atividades docentes, mas permanece como professora colaboradora do Laboratório. Diante desse intuito, a pesquisadora se mobilizou para concretizar a ideia e favorecer o maior aprofundamento da proposta do PAIQUE no contexto da formação. Foi realizado contato para apresentação da ideia à Prof.^a Marisa Brito, que concordou prontamente. A pesquisadora e o assistente de pesquisa produziram um vídeo que constava da entrevista, baseada nas questões elaboradas pelos participantes, e outras informações importantes sobre o tema da psicologia escolar.

Além disso, a intenção foi de disponibilizar a entrevista virtualmente para ser utilizada em outras formações e estudos futuros. Esse registro inédito oportunizou recuperar a história da importante contribuição da Prof.^a Marisa Brito para o campo da psicologia escolar do Distrito Federal e demais estados brasileiros. O vídeo, após autorização da autora, passou a ser disponibilizado pelo canal interativo do YOU TUBE, por meio do link: <https://www.youtube.com/watch?v=P9yRGxS-0Kk&feature=youtu.be>

Acredita-se que essa produção constitui material que favorece o esclarecimento acerca da finalidade primordial do PAIQUE, evidenciando detalhadamente suas dinâmicas, estruturadas em níveis, e os procedimentos por ele contemplados. A reação dos participantes ao assisti-lo foi bastante positiva; dentre outras falas destaca-se a de PE 7:

Se 75% dos estudantes encaminhados pararem no primeiro nível, você está muito bem no PAIQUE. Achei muito importante, porque sempre fico preocupada com que os atores vão achar de não chegar a avaliar. Eu fico presa na angústia dos outros (exemplo, minhas pedagogas), e isso que a autora falou me deixa muito reflexiva. (PE 7)

A interlocução de PE 7 demonstra que a compreensão do PAIQUE pode ser ressignificada, encorajando o psicólogo a repensar seu papel frente às demandas individuais dos estudantes. Acredita-se que a socialização desse vídeo pode contribuir para disseminação dessa proposta teórica, aprofundando as intencionalidades da autora e os aspectos históricos que elucidam o caráter preventivo do PAIQUE. Tal produção pode impactar as concepções e práticas que ainda reduzem o exercício profissional do psicólogo escolar ao atendimento da queixa escolar.

Ainda com relação às materialidades criadas no contexto da formação, destaca-se o desenvolvimento do instrumento de planejamento da atuação institucional. Ao longo dos encontros, os participantes foram confrontados com a necessidade de atuar de forma concomitante em mais de uma dimensão da atuação institucional, somado à condição de itinerante. A análise das dificuldades relatadas

levou a pesquisadora a evidenciar a necessidade de um planejamento intencional da rotina de trabalho por parte dos psicólogos participantes. Mediante tal constatação, pensou-se em alternativas para essa lacuna, optando-se por elaborar coletivamente um instrumento voltado a detalhar as atividades que devem operacionalizadas no cotidiano do psicólogo escolar da EEAA.

O processo de construção desse instrumento iniciou-se no sétimo encontro, quando a pesquisadora distribuiu um quadro previamente elaborado, contendo todos os procedimentos previstos nas três dimensões pela OP/2010 (GDF, 2010), e colunas em branco, as quais os participantes deveriam completar descrevendo: (a) detalhamento dos procedimentos; (b) intencionalidade, (c) periodicidade, (d) envolvimento de outros profissionais na ação; (e) instrumentos necessários para cada ação. Sugeriu-se, ainda, que, ao concluir a atividade, os participantes trocassem entre si as produções. Após esse momento, abriu-se a discussão para o grupo, com vistas ao relato das vivências oportunizadas por aquela atividade e exposição das contribuições de cada participante para a construção do instrumento. A pesquisadora conduziu esse processo e realizou mediações no sentido de comentar, problematizar, complementar os relatos.

Como o tempo não foi suficiente para que cada participante pudesse trocar sua produção com todos os demais psicólogos, e em função de considerarem o exercício como muito importante para organizar a atuação institucional, eles sugeriram a criação de um documento único no Google Docs para compartilhar efetivamente o instrumento intitulado de Rotinização. No oitavo encontro, socializou-se a versão do documento, após revisão da pesquisadora. Os participantes avaliaram positivamente a construção coletiva e sua viabilidade para atuação institucional. Acredita-se que a intencionalidade desse exercício, voltado a organizar a atuação do psicólogo escolar no contexto da EEAA e articular ações de todas as distintas dimensões, favoreceu os participantes a lidarem com tal complexidade.

A pesquisadora mediu reflexões quanto à necessidade de detalhar os procedimentos a serem realizados, tendo a clareza da intencionalidade de cada ação e prevendo um cronograma de execução. Para ficar mais completo, essa organização teria que prever que ações são mais pertinentes a cada período escolar, obviamente também planejado, o que requeria desde uma previsão de atividades semanais às anuais. Sem uma organização prévia e intencional, o psicólogo escolar corre o risco de ficar refém de atuações emergenciais e intuitivas, distantes de sua especificidade e que pouco contribuem para transformação da realidade escolar.

No início do oitavo encontro, encerramento da formação, os participantes foram convidados a relatar como vivenciaram o exercício de elaborar uma ferramenta para registrar as rotinas de trabalho. Alguns trechos dos relatos foram selecionados a fim de ilustrar os efeitos que essa intervenção provocou nos psicólogos: PE 18: “Isso de organizar minha rotina me angustiou positivamente. Preciso abrir várias ações de acompanhamento e preciso sistematizar e organizar várias frentes de trabalho, o que requer que eu filtre, organize e atue”; PE 12: “Confesso que quando cheguei na EEAA, não entendi a O.P/2010. Como é importante os mais antigos socializarem suas experiências! A troca auxiliou muito a leitura da O.P.! Essa rotinação é mais fácil de ser entendida e com certeza será mais tranquilo para quem

chegar”; e PE 9: “Com relação a este momento, esta construção específica possibilitou pensar no planejamento das ações, por que a gente ficava muito no campo das ideias. Materializar o planejamento de forma escrita foi muito interessante; agora a gente tem que dar continuidade. Uma delas seria construir com os pedagogos algo parecido, afinando o movimento da equipe. Acho que muita coisa a gente repensou com a rotinização”.

Todos os encontros se constituíram como ricos espaços de reflexão e conscientização acerca do papel do psicólogo escolar e da proposta de atuação institucional. As interlocuções com os psicólogos permitiram à pesquisadora afirmar que os momentos destinados à elaboração do planejamento da atuação institucional, enriqueceram a formação. Essa construção coletiva materializou muitas apropriações realizadas nos encontros; por meio dela, os participantes puderam planejar seu trabalho considerando uma série de questões complexas, tais como, procedimentos, cronograma, envolvimento de outros profissionais, além de, principalmente, clarear suas intencionalidades e conciliar sua ação à dinâmica presente na escola. No processo de elaboração do planejamento da atuação institucional os participantes mostraram uma postura de colaboração e atividade, o que permitiu compreender essa construção coletiva como oportunidade de desenvolvimento de competências pessoais e profissionais.

CAPÍTULO 7

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo apresentou contribuições para a área de Psicologia Escolar, especificamente em relação às ações de formação continuada desenvolvidas junto com os psicólogos escolares atuantes nas Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem da SEDF, na cidade de Ceilândia-DF. A principal intencionalidade foi investigar como a constituição de tais ações podiam efetivamente contribuir para o exercício lúcido e competente da profissão, mas, sobretudo, favorecer o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes. Fundamentando-se nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, e considerando as ações de formação continuada como promotoras de desenvolvimento humano adulto (Mendes & Marinho-Araujo, 2016), elaborou-se uma pesquisa-intervenção para identificar as necessidades formativas dos psicólogos escolares das EEAA de Ceilândia, relacionadas à OP/2010; analisar, em conjunto com os participantes, as aproximações ou distanciamentos de suas ações em relação à OP/2010; promover na formação com os psicólogos escolares, a articulação teórico-prática que favoreça a atuação institucional preconizada na OP/2010; construir coletivamente um planejamento de ações para subsidiar as atuações dos psicólogos escolares de Ceilândia coadunadas às diretrizes da OP/2010.

As demandas institucionais dirigidas ao psicólogo escolar têm requerido desse profissional uma formação permanente e contínua, que contemple as diversas atualizações teóricas e metodológicas realizadas no campo da psicologia escolar, além de acompanhar os desafios que emergem da complexidade concreta dos contextos educativos. Embora seja comum esse profissional encontrar desafios para definir sua identidade em função das lacunas de sua formação inicial, entende-se que algumas competências só serão desenvolvidas no âmbito do exercício da atuação como psicólogo escolar. Desse modo, estudos acerca do tema da formação continuada para psicólogos escolares mostram-se relevantes para aprofundar e consolidar conhecimentos e práticas competentes, bem como para criar um espaço de reflexão sobre a atuação profissional.

Em função de tais compreensões, as ações iniciais da pesquisa buscaram conhecer as atividades de formação continuada desenvolvidas pela Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) junto aos psicólogos escolares, a fim de identificar as demandas formativas ainda não contempladas. Em seguida, foi estabelecido contato com a coordenadora intermediária da cidade de Ceilândia, visando confirmar as necessidades identificadas pela pesquisadora durante as observações e definir as questões práticas para concretização da proposta da formação.

Após essas ações, a pesquisadora elaborou um planejamento prévio da pesquisa-intervenção, tendo como ponto de partida as necessidades formativas dos participantes. Foi estabelecido um total de oito encontros, que ocorreriam no horário de trabalho e nos espaços destinados à coordenação dos psicólogos escolares, contando com a participação de todos os profissionais atuantes naquela cidade. Esse planejamento foi constantemente revisitado e reelaborado ao longo da pesquisa, com vistas a

atender às demandas formativas dos participantes. Essa dinamicidade é característica da pesquisa-intervenção, que prevê transformações nas ações do pesquisador em função do conhecimento da realidade estudada, bem como um replanejamento das intervenções à medida que o fenômeno se revela; assim, as mudanças que ocorrem no transcurso da intervenção são objeto de estudo, reflexão e reorientação da pesquisa.

A pesquisa-intervenção eleita para o desenvolvimento do momento empírico mostrou-se como um recurso teórico e metodológico extremamente pertinente à proposta de transformação da realidade na qual o estudo se desenvolveu. Possibilitou à pesquisadora conduzir várias intervenções voltadas à promoção de processos de desenvolvimento dos participantes e à ressignificação da atuação institucional. Aos psicólogos, propiciou uma participação ativa em todos os encontros da formação e favoreceu o empoderamento frente aos desafios vivenciados na atividade profissional. Concretamente, a pesquisa-intervenção oportunizou aos participantes alguns desdobramentos como definições sobre os registros da atuação e a elaboração de um instrumento de planejamento da rotina de trabalho do psicólogo escolar, que podem contribuir para uma efetiva atuação institucional dinamicamente integrada e coadunada à orientação proposta na OP/2010 (GDF, 2010)

Com relação aos resultados da pesquisa, foi possível compreender que os participantes referendam e adotam a OP/2010 (GDF, 2010) como referencial para sua atuação, a partir dos inúmeros procedimentos prescritos nessa orientação que são cotidianamente realizados pelos participantes. Depreende-se, a partir dos resultados, que os psicólogos escolares têm empreendido esforços para extrapolar ações individualizadas e estritamente vinculadas às queixas escolares. No entanto, vivenciam alguns desafios, principalmente para efetivação de ações de assessoria ao trabalho coletivo e acompanhamento dos processos de ensino aprendizagem, tais como: carência de instrumentos formais de planejamento e registro, cultura do diagnóstico e desconhecimento do papel do psicólogo escolar pelos demais profissionais da escola, além da condição de itinerante.

Frente a esses desafios, a pesquisadora buscou conduzir a formação no sentido de maior aprofundamento teórico acerca da atuação institucional preconizada pela OP/2010 (GDF, 2010), direcionando o foco de intervenção para articulações teórico-práticas com vistas a subsidiar as práticas da atuação institucional. A partir das reflexões desenvolvidas ao longo dos encontros, os participantes tornaram-se mais conscientes da complexidade da atuação institucional e da necessidade do desenvolvimento de competências específicas para a sua consolidação. Puderam, ainda, perceber a importância da apropriação dos pressupostos teóricos para fundamentar ações intencionais. Evidenciaram a necessidade de uma postura ética e profissional de aproximação aos referenciais da diretriz da EEAA, OP/2010, bem como do compromisso com o constante aprimoramento, por meio do aprofundamento dos conhecimentos científicos contemporâneos da psicologia escolar.

A partir da discussão dos resultados, foi possível elaborar as seguintes zonas de sentido que sintetizam as informações produzidas no âmbito da formação: **Avanços e desafios da atuação institucional**, compreendendo as concepções e práticas dos participantes identificadas ao longo dos

encontros e **Aprofundamento teórico e metodológico da atuação institucional**, envolvendo as intervenções e mediações da pesquisadora, além das mudanças identificadas nos participantes no decorrer da pesquisa-intervenção. Com base nessas zonas de sentido pode-se apreender o movimento gerado na formação e afirmar que ocorreu a promoção de uma maior apropriação dos participantes quanto à OP/2010 (GDF, 2010), ou seja, dos pressupostos teóricos e metodológicos que sustentam as dimensões da atuação institucional.

Pode-se afirmar que os encontros da formação não se constituíram como meros espaços de aprimoramento de práticas profissionais. As reelaborações do planejamento ocorridas durante a formação visaram contemplar intervenções e mediações da pesquisadora de modo a promover vivências e situações sociais de desenvolvimento aos participantes no decorrer dos encontros (Vygotsky 34/1994, 33-34/2010). Acredita-se que os participantes, ao final da pesquisa, além de estarem mais próximos, teórica e metodologicamente, à atuação institucional, puderam desenvolver suas funções psicológicas complexas, tais como: análise, síntese, pensamento crítico, tomada de decisão, imaginação, sensibilidade estética, volição, planejamento, intencionalidade, autonomia e outras.

Tal afirmação se pauta no entendimento de que perante a confrontação com uma atuação para qual não se sentiam preparados, os participantes foram instigados pela pesquisadora a desenvolver um pensamento mais complexo que pudesse subsidiar novas práticas alinhadas a atuação institucional. Referendam-se, para essa compreensão, as contribuições da perspectiva histórico-cultural (Vygotsky, 1926/1999, 1926/2004, 1934/1994, 1934/1999). Essas conclusões estão amparadas no forte envolvimento dos participantes durante toda a formação; ao se engajarem no movimento de apropriação da atuação institucional, coletivamente e colaborativamente, construíram instrumentos e materialidades que podem contribuir para o aprimoramento de sua atividade profissional no contexto da EEAA.

Destaca-se a importância da instituição de uma diretriz legal para o serviço de psicologia na SEDF, e defende-se que a OP/2010 (GDF/2010) vem oportunizando e subsidiando a atuação desses profissionais alinhadas às perspectivas contemporâneas apontados pela produção acadêmica da psicologia escolar. Somam-se a esse referencial, as ações de formação continuada que têm alavancado os avanços no cenário do Distrito Federal, pois conforme mostram os trabalhos desenvolvidos na EEAA, esse campo de atuação nesta região tem se colocado na vanguarda em relação às políticas públicas educacionais brasileiras (Barbosa, 2008; Chagas & Pedroza, 2013; GDF, 2010; Libâneo, 2015; Marinho-Araujo, Neves, Penna-Moreira, & Barbosa, 2011; Neves, 2001; Penna-Moreira, 2007; Nunes, 2016, Silva, 2015).

O reconhecimento do psicólogo como membro efetivo do quadro de funcionários na rede pública de ensino do Distrito Federal, ainda que na condição de itinerante, amparada e reforçada pela legislação, garante contínuos e permanentes avanços para a psicologia escolar que, entretanto, originam a necessidade de mais estudos voltados à formação profissional continuada na área. A partir dos resultados da presente pesquisa, sugere-se que estudos futuros investiguem o quanto novos desenhos de formação continuada voltada aos psicólogos escolares podem vir a influenciar mudanças em suas

concepções e práticas, com vistas a promover melhorias na qualidade da educação ofertada e no desenvolvimento pessoal dos profissionais. Acredita-se que tal desenvolvimento é possível, especialmente quando oportunizado a partir do processo de aprimoramento profissional permanente, seja individual ou coletivo, da compreensão dos conhecimentos cientificamente produzidos e do entendimento da indissociabilidade entre a teoria e a prática profissional.

Como desdobramento desta pesquisa de mestrado, espera-se que a formação profissional continuada, especialmente voltada aos psicólogos escolares, passe a ser agenda nas discussões de políticas públicas, no Distrito Federal e no restante do país. Sugere-se que ações semelhantes às desenvolvidas nesse estudo possam ser estendidas aos psicólogos que compõem as EEAA de outras localidades do DF, ou mesmo em outros serviços presentes nos estados brasileiros e países distintos.

Almeja-se, ainda, que os resultados discutidos nesse trabalho orientem igualmente a formação inicial do psicólogo, colaborando para a elaboração de situações que oportunizem vivências relacionadas à atividade profissional no contexto escolar, podendo fundamentar a realização de estágios em nível de graduação e influenciando a composição de desenhos formativos em outros contextos, como em cursos de especialização. Essa expectativa não se refere, apenas, às instituições públicas ou à Secretaria de Educação do DF, contexto da pesquisa. A intenção é que os conhecimentos compartilhados e as discussões fomentadas reverberem, também, em instituições de ensino privado que tenham acesso a este trabalho, tanto no DF quanto em outros locais.

Referenda-se a efetivação de ações de formação continuada, no âmbito da SEDF, destinadas aos psicólogos escolares de forma permanente. Existem diversos espaços formativos em que tais ações podem ser desenvolvidas, tais como EAPE, reuniões de Coordenação, Coletivas das EEAA e outros momentos institucionalizados dentro das unidades escolares. Também se espera que os procedimentos, dinâmicas, atividades e intervenções descritas pela pesquisadora na realização da formação possam inspirar tanto os psicólogos escolares, em suas atuações institucionais, quanto outros profissionais que desenvolvam formação profissional continuada em outras áreas de saber.

Ao final desta pesquisa, sugerem-se, para pesquisas futuras, investigações que averiguem modos de favorecer o desenvolvimento humano adulto, ampliando os estudos da psicologia do desenvolvimento para temas além dos que se concentram na fase da infância e adolescência. Acredita-se que os contextos profissionais possuem férteis oportunidades relacionais e, por isso, tornam-se favoráveis ao desenvolvimento humano. Um aspecto relevante seria investigar acerca dos elementos mediadores desse desenvolvimento, contextualizados pelas atividades de trabalho, e como potencializá-los.

No curso da formação desenvolvida nessa pesquisa-intervenção, foram identificadas demandas teórico-conceituais dos participantes que podem orientar novas propostas para estudos futuros como o aprofundamento dos pressupostos da teoria histórico-cultural sobre desenvolvimento humano (que sustenta e ancora a OP/2010 (GDF, 2010) e outros documentos da SEE-DF) e as contribuições advindas da perspectiva crítica da psicologia escolar, visando subsidiar atuações coerentes com as propostas

contemporâneas na área. Foi possível, ainda, vislumbrar a potencialidade da formação para o desenvolvimento de diversas competências exigidas para o perfil profissional do psicólogo escolar.

Um aspecto final, e não menos importante, refere-se ao papel que o pesquisador pode e deve desenvolver no contexto investigado e junto aos participantes. Defende-se que este estudo promoveu, junto aos psicólogos, uma crescente sensibilização para novas concepções teórico-epistemológicas que poderão ampliar sua atuação e ressignificar seu papel. Mas, sobretudo, possibilitou a constituição subjetiva da pesquisadora não só como produtora de conhecimento científico, mas como sujeito que, por meio da mediação intencional, pode favorecer mudanças em si e na realidade estudada.

Encerra-se esse trabalho afirmando a importância da psicologia escolar e sua contribuição para os contextos educativos, principalmente quanto à promoção do desenvolvimento dos estudantes e profissionais. Certamente, os desafios relacionados a efetivação de práticas consistentes persistirão; porém, acredita-se que a formação profissional continuada pode fortalecer os psicólogos escolares na direção de reconhecerem a especificidade de seu papel e, assim, contribuir para as transformações necessárias e almejadas na Psicologia e na Educação.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, W. M. J., & Ozella, S. (2006). Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição de sentidos. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 26, 222-246.
- Aguiar, K. F., & Rocha, M. L. (2007). Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: Referenciais e dispositivos de análise. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 27, 628-663.
- Amendola, M. F. (2014). Formação em psicologia, demandas sociais contemporâneas e ética: Uma perspectiva. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 34, 971-983.
- Anache, A. A. (2009). O Psicólogo Escolar e o processo de escolarização de pessoas com deficiência intelectual. In C. M. Marinho-Araujo (Ed.), *Psicologia Escolar: Novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 221-243). Campinas, SP.: Alínea.
- Andrada, E. G. C. (2005). Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 18, 196-199.
- Antunes, M. A. M. (2012). A psicologia no Brasil: Um ensaio sobre suas contradições. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 32, 44-65.
- Aquino, F. S. B., Lins R. P. S., Cavalcante, L. A., & Gomes A. R. G. (2015). Concepções e práticas de psicólogos escolares junto a docentes de escolas públicas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19, 71-78.
- Araujo, C. M. M. (1995). *Relações interpessoais professor-aluno: Uma nova abordagem na compreensão das dificuldades de aprendizagem* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Araujo, C. M. M. (2003). *Psicologia escolar e o desenvolvimento de competências: Uma opção para uma capacitação continuada* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Asbahr, F. S. F., Martins, E., & Mazzolini, B. P. M. (2011). Psicologia, formação de psicólogos e a escola: Desafios contemporâneos. *Psicologia em Estudo*, 16, 165-171.
- Barbosa, E. T., & Souza, V. L. T. (2015). Sentidos do respeito para alunos: Uma análise na perspectiva da psicologia histórico-cultural. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 35, 255-270.
- Barbosa, M. D. de L. (2007). *Estudo sobre a reestruturação curricular do curso de psicologia na Universidade de Brasília: O processo e seus produtos* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Barbosa, R. M. (2008). *Psicologia escolar nas equipes de atendimento/apoio à aprendizagem de Samambaia/DF: Atuação institucional a partir da abordagem por competências* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Bardagi, M. P., Bizarro, L., Andrada, A. M. J., Audibert, A., & Lessance, M. C. P. (2008). Avaliação da Formação e Trajetória Profissional na Perspectiva de Egressos de um curso de Psicologia. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 28, 304-315.

- Barros, J. P. P., Paula, L. R. C. de, Jesus, J. G., Colaço, V. de F. R., & Ximenes, V. M. (2009). O conceito de “sentido” em Vygotsky: Considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. *Psicologia & Sociedade*, 21, 174-181.
- Bernardes, J. de S. (2004). *O debate atual sobre a formação em psicologia no Brasil: Permanências, rupturas e cooptações nas políticas educacionais*. (Tese de doutorado não publicada). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.
- Bernardes, J. de S. (2012). A formação em psicologia após 50 anos do primeiro currículo nacional da psicologia: Alguns desafios atuais. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32, 216-231.
- Bock, A. M. (1999). Atuação profissional e formação do psicólogo: Desafios da modernidade. *Psicologia em Estudo*, 4, 1-12.
- Bonomigo, I. S., Tondin, C. F., Risson, A. P., & Solvalagem, A. L. (2014). Pesquisa-intervenção sobre violências em escolas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18, 519-527.
- Brasil. (1962). Lei nº. 4.119 de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Brasília, DF: Presidência da República.
- Brasil. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior (2004). *Resolução CNE/CES008/2004, aprovada em 07 de maio de 2004*.
- Brasil. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior (2004). *Parecer CNE/CES nº 62/2004*. Brasília, MEC.
- Brasileiro, T. S. A., & Souza, M. P. R. (2010). Psicologia, diretrizes curriculares e processos educativos na Amazônia: Um estudo da formação de psicólogos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14, 105-120.
- Braz-Aquino, F. de S. & Gomes, A. R. (2016). Estágio em psicologia escolar: Apontamentos sobre a formação e atuação profissional. In M. V. M. Dazzani & V. L. T. de Souza (Eds.), *Psicologia escolar crítica: Teoria e prática nos contextos educacionais* (pp. 141-158). Campinas, SP: Alínea.
- Campos, H. R., & Jucá, M. R. B. L. de (2010). A psicologia escolar nas diretrizes curriculares: Espaços criados, desafios instalados. In H. R. Campos (Ed.), *Formação em psicologia escolar: Realidades e perspectivas* (pp.37-58). Campinas, SP: Alínea.
- Carmo, M. C. (2011). *O papel dos afetos no processo de formação de psicólogos* (Dissertação de mestrado não publicada). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo.
- Castro, L. R. de (2008). Conhecer, transformar (-se) e aprender: Pesquisando com crianças e jovens. In L. R. de Castro & V. L. Besset (Eds.), *Pesquisa-intervenção na infância e na juventude* (pp. 21-42). Rio de Janeiro: Nau.
- Castro, M. M. C., & Amorim, R.M. A. (2015). A Formação Inicial e a Continuada: Diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. *Cadernos Cedes*, 35, 37-55.

- Cavalcante, L. A., & Aquino, F. S. B. (2013). Ações de psicólogos escolares de João Pessoa sobre queixas escolares. *Psicologia em Estudo*, 18, 353-362.
- Chagas, J. C., & Pedroza, R. L. S. (2013). Psicologia escolar e gestão democrática: Atuação em escolas públicas de Educação Infantil. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17, 35-43.
- Checchia, A. K. A. (2010). Desafios de uma intervenção com base numa perspectiva crítica em psicologia escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14, 379-381.
- Checchia, A. K. A., & Souza, M. P. R. (2003). Queixa escolar e atuação profissional: Apontamentos para a formação de psicólogos. In: M. E. Meira, & M. A. M. Antunes, (Eds.), *Psicologia escolar: Teorias críticas* (pp. 139-167). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Correia, M. (2009). *Psicologia e escola: Uma parceria necessária*. Campinas, SP: Alínea.
- Cruces, A. V. V. (2003). Psicologia e educação: Nossa história e nossa realidade. In S. F. C. Almeida (Ed.), *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. In A. M. Martínez (Ed.), *Psicologia Escolar e Compromisso Social* (pp. 47-65). Campinas, SP: Alínea.
- Cruces, A. V. V. (2008). A pesquisa na formação de psicólogos brasileiros e suas políticas públicas. *Boletim Academia Paulista de Psicologia, Ano XXVIII*, 240-255.
- Cury, B. M., & Ferreira-Neto, J. L. (2014). Do Currículo Mínimo às Diretrizes Curriculares: os estágios na formação do psicólogo. *Psicologia em Revista*, 20, 494-512.
- Dazzani, M. V. M. (2010). A psicologia escolar e a educação inclusiva: Uma leitura crítica. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 30, 362-375.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2006). *O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens*. Porto Alegre, RS: Bookman e Artmed.
- Deusdará, B., & Rocha, M. L. (2012). Cartografias da escola: Controle e práticas de comunicação. *Psicologia e Sociedade*, 24, 373-381.
- Dugnani, L. A. C. (2016). *Psicologia escolar e as práticas de gestão na escola: Um estudo sobre os processos de mudança mediados pela vontade* (Tese de doutorado não publicada). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo.
- Dugnani, L. A. C., & Souza, V. L. T. de (2016). Psicologia e gestores escolares: Mediações estéticas e semióticas promovendo ações coletivas. *Estudos de Psicologia*, 33, 247-259.
- Facci, M. G. D., & Firbida, F. B. G., (2014). A formação do psicólogo no estado do Paraná para atuar na escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19, 173-184.
- Fernandes, A. M. D., Rozenowicz, A., & Ferreira, J. P. (2004). Avaliação qualitativa e a construção de indicadores sociais: Caminhos de uma pesquisa/intervenção em um projeto educacional. *Psicologia em Estudo*, 9, 243-253.

- Firbida, F. B. G. (2012). *A formação do psicólogo no estado do Paraná para atuar na escola*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Estadual de Maringá, Paraná.
- Fleith, D. S. (2009). A Contribuição do psicólogo escolar para o desenvolvimento das Altas Habilidades. In C. M. Marinho-Araujo (Ed.), *Psicologia Escolar: Novos cenários e Contextos de Pesquisa, Formação e Prática* (pp. 245-264). Campinas, SP : Alínea.
- Fleith, D. S. (2016). Avaliação psicológica no contexto escolar: Implicações para o psicólogo escolar. In M. V. M. Dazzani & V. L. T. de Souza (Eds.), *Psicologia escolar crítica: Teoria e prática nos contextos educacionais* (pp. 161-173). Campinas, SP: Alínea.
- Freitas, M. T. de A. (2002). A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, 116, 21-39.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Gatti, B. A. (2008). Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 57-70.
- Goés, M. C. R de & Cruz, M. N. da (2006). Sentido, significado e conceito: Notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. *Pro-Posições*, 2, 31-45.
- Governo do Distrito Federal. (2010). *Orientação Pedagógica: Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem*. Brasília, DF: SEDF.
- Governo do Distrito Federal. (2013). Portaria nº 30 de 29 de janeiro de 2013. *Diário Oficial do DF*, XLIII, 26.
- Governo do Distrito Federal. (2015a). Censo escolar. Disponível em <http://www.se.df.gov.br/educacao-df/rede-part-conv/469-censo-escolar-2015.html>.
- Governo do Distrito Federal (2015b). Plano Distrital de Educação (2014/2015). Disponível em <http://www.escola.se.df.gov.br/fde/images/pdf/PDE>.117>.
- Governo do Distrito Federal (2015c). Síntese de informações socioeconômicas/2015. Brasília. Disponível em <http://www.ceilandia.df.gov.br/sobre-a-ra-ix/conheca-ceilandia-ra-ix.html>.
- Guarechi, P. A. (2011). Pressupostos epistemológicos implícitos no conceito de libertação. In R. S. L. Guzzo (Ed.), *Psicologia social para América Latina: o resgate da psicologia da libertação* (pp. 49-64). Campinas, SP: Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2002). Novo paradigma para a formação do psicólogo escolar no cenário educacional brasileiro. In R. S. L. Guzzo (Ed.), *Psicologia Escolar: LDB e educação hoje* (pp. 105-116). Campinas, SP: Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2003). Educação para a liberdade, psicologia da libertação e psicologia escolar: Uma práxis para realidade. In S. F. C. Almeida (Ed.), *Psicologia Escolar: Ética e competência na formação e atuação profissional* (pp. 169-178). Campinas, SP: Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2005). Escola amordaçada: Compromisso do psicólogo com este contexto. In A. Mitjans Martínez (Ed.), *Psicologia Escolar e compromisso social* (pp.17-29). Campinas, SP: Alínea.

- Guzzo, R. S. L. (2009). Revolução na Psicologia Escolar: as demandas da realidade escolar e do profissional na escola. In M. R. Souza & F. C. S. Lemos (Eds.), *Psicologia e Compromisso Social* (pp. 304-323). São Paulo: Escuta.
- Guzzo, R. S. L. (2011). Formando psicólogos escolares no Brasil: Dificuldades e perspectivas. In S. M. Wechesler (Ed.), *Psicologia escolar: Pesquisa, formação e prática* (pp.63-80). Campinas, SP: Alínea.
- Guzzo, R. S. L., Mezzalira, A. S. C., Moreira, A. P. G., Tizzei, R. P., & Silva Neto, W. M. F. (2010). Psicologia e educação no Brasil: Uma visão da história e possibilidades nessa relação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26, 131-141.
- Guzzo, R. S. L., Moreira, A.P. G., & Mezzalira, A. S. C. (2011). Avaliação psicossocial: Desafios para a prática profissional nos contextos educativos. *Avaliação psicológica*, 10, 163-171.
- Kastrup, V., & Passos, E. (2013). Cartografar é traçar um plano comum. *Revista Psicologia*, 25, 263-280.
- Lara, J. S. A. (2013). *Psicólogos na rede pública de Educação: Em busca de uma atuação institucional* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Leontiev, A. N. (1977). Atividade e Consciência Activity and Consciousness. *Filosofia na URSS: Problemas do Materialismo-Dialético*. Disponível em Marxists Internet Archive <http://www.marxists.org/>.
- Leontiev, A. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte.
- Libâneo, J. C. (2004). A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. *Educar*, 24, 113-147.
- Libâneo, L. C. (2015). *Práticas exitosas em psicologia escolar: Indicadores da atuação na cultura do sucesso* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Lima, C. P. de (2011). *O caminho se faz ao caminhar: Propostas de formação para uma atuação crítica em psicologia escolar e educacional* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Lima, R. M.; Mesquita, D.; Fernandes, S.; Marinho-Araujo, C. M.; Rabelo, M. L. (2015). Modelling the Assessment of Transversal Competences in Project Based Learning. *International Journal of Industrial Engineering and Management*, 6, 121-131.
- Lisboa, F. S., & Barbosa, A. J. G. (2009). Formação em psicologia no Brasil: Um perfil dos cursos de graduação. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 29, 718-737.
- Lourau, R., (2004). Objeto e método da análise institucional. In: Altoé, Sonia (Ed.). *René Lourau: analista institucional em tempo integral* (pp. 66-86). São Paulo, Hucitec.
- Luria, A. R. (1986). *Pensamento e linguagem: As últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Luria, A. R. (1990). *Desenvolvimento Cognitivo*. São Paulo: Ícone.
- Machado, A. M. (2014). Exercer a postura crítica: Desafios no estágio em psicologia escolar. *Psicologia Ciência e Profissão*, 34, 760-773.
- Maluf, M. R., & Cruces, A. V. V. C. (2008). Psicologia educacional na contemporaneidade. *Boletim Academia Paulista de Psicologia - Ano XXVIII*, 01, 87-99.
- Maraschin, C. (2004). Pesquisar e intervir. *Psicologia e Sociedade*; 16, 98-107.
- Marinho-Araujo, C. M. (2007). A psicologia escolar nas diretrizes curriculares: Espaços criados, desafios instalados. In H. R. Campos (Ed.), *Formação em psicologia escolar: Realidades e perspectivas* (pp. 17-48). Campinas, SP: Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M. (2014). Intervenção institucional: Ampliação crítica e política da atuação em psicologia escolar. In R. S. L. Guzzo (Ed.), *Psicologia escolar: Desafios e bastidores na educação pública* (pp. 153-175). Campinas, SP: Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M. (2016). Perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano: Fundamentos para atuação em psicologia escolar. In M. V. M. Dazzani & V. L. T. de Souza (Eds.), *Psicologia escolar crítica: Teoria e prática nos contextos educacionais* (pp. 141-158). Campinas, SP: Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, S. F. C (2005). *Psicologia escolar: Construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas, SP: Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M., & Neves, M. M. B. J. (2006). Psicologia escolar e o compromisso/responsabilidade social: Uma experiência de extensão universitária. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, XXVI, 57-67.
- Marinho-Araujo, C. M., & Neves, M. M. B. J. (2007). Psicologia escolar: Perspectivas e compromissos na formação continuada. In H. R. Campos (Ed.), *Formação em psicologia escolar: Realidades e perspectivas* (pp. 69-88). Campinas, SP: Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M., Neves, M. M. B. J. , Penna-Moreira, P. C. B., & Barbosa, R. M. (2011). Psicologia escolar no Distrito Federal: História e compromisso com políticas públicas. In R. S. L. Guzzo, & C. M. Marinho-Araujo (Eds.), *Psicologia Escolar: Identificando e superando barreiras* (pp. 37-46). Campinas, SP: Alínea.
- Martín-Baró, I. (1986/2011). Para uma psicologia da libertação. In R. S. L. Guzzo, & F. Lacerda Jr. (Eds.). *Psicologia social para América Latina: O resgate da psicologia da libertação* (pp. 181-198). Campinas, SP: Alínea.
- Martín-Baró, I. (1996). O papel do psicólogo. *Estudos de Psicologia*, 2, 7-27.
- Martínez, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto*, 23, 39-56.
- Meira, E. M., & Tanamachi, E. R. (2003). A atuação do psicólogo escolar como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. In M. E. M. Meira, & M. A. M. Antunes (Eds.), *Psicologia escolar: Práticas críticas* (pp. 11-62). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

- Mendes, A. C. M. (2011). *Oficina lúdica e mediação estética na formação continuada de psicólogos escolares* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Mendes, A. C. M., & Marinho-Araujo, C. M. (2016). Desenvolvimento Adulto e Mediação Estética: Contribuições para a formação profissional. In M. C. S. L. Oliveira (Ed.). *Psicologia dos Processos de Desenvolvimento Humano: Cultura e educação* (pp. 67- 88). Campinas, SP: Alínea.
- Mendes, R., Pezzato, L. M., & Sacardo, D. P. (2016). Desafios metodológicos de pesquisar “com”. *Ciência & Saúde Coletiva*, 21, 1737-1745.
- Mendes, S. A.; Abreu-Lima, I & Almeida, L. S. (2015). Psicólogos Escolares em Portugal: Perfil e necessidades de formação. *Estudos de Psicologia*, 32, 405-416.
- Mezzalira, A. S. C., & Guzzo, R. S. L. (2011). Acompanhamento e promoção do desenvolvimento na educação infantil: Algumas contribuições da psicologia escolar. *Aletheia*, 35-36, 22-35.
- Moreira, A. P. G. (2015). *Situação-limite e potência de ação: atuação preventiva crítica em Psicologia Escolar* (Tese de doutorado não publicada). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo.
- Moreira, A. P. G., & Guzzo, R. S. L. (2014). O psicólogo na escola: um trabalho invisível? *Revista Interinstitucional de Psicologia*, 7, 42-52.
- Neves, M. M. B. J. (1994). *Um estudo sobre as causas atribuídas ao fracasso escolar, na 5ª série, por alunos, pais e professores* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Neves, M. M. B. J. (2001). *A atuação da psicologia nas equipes de atendimento psicopedagógico da rede pública de ensino do Distrito Federal* (Tese de Doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Neves, M. M. B. J. (2007). Formação inicial em psicologia escolar: Questões apontadas por alunos de graduação. In H. R. Campos (Ed.), *Formação em psicologia escolar: Realidades e perspectivas* (pp. 49-68). Campinas, SP: Alínea.
- Neves, M. M. B. J. (2009). A atuação dos psicólogos escolares no Distrito Federal. In C. M. Marinho-Araújo (Ed.), *Psicologia escolar: Novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 55-74). Campinas, SP: Alínea.
- Neves, M. M. B. J. (2011). Queixas escolares: Conceituação, discussão e modelo de atuação. In R. S. L. Guzzo, & C. M. Marinho-Araujo (Eds.), *Psicologia Escolar: Identificando e superando barreiras* (pp. 175-192). Campinas, SP: Alínea.
- Neves, M. M. B. J., & Almeida, S. F. C. (2003). A atuação da Psicologia Escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares. In S. F. C. Almeida (Ed.). *Psicologia Escolar: Compromisso ético e competências na formação e atuação profissional* (pp. 83-104). Campinas, SP: Alínea.

- Neves, M. M. B. da J., Almeida, S. F. C., Araujo, C. M. M., & Caixeta, J. E. (2001). Uma experiência de extensão em psicologia escolar. *Revista Decanato de Extensão da Universidade de Brasília*, 5, 50-56.
- Nunes, L. V. (2016). *Indicadores do perfil profissional do psicólogo escolar das equipes especializadas de apoio à aprendizagem da Secretaria de Educação do DF* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Oliveira, C. B. E. (2011). *A atuação do psicólogo escolar na educação superior: Proposta para o serviço de psicólogos* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Oliveira, C. B. E., & Marinho-Araujo, C. M. (2009). A relação família-escola: Intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia*, 27, 99-108.
- Parker, I. (2009) Psicologia crítica: Qués es y qué no es? *Revista Venezolana de Psicología. Clínica Comunitaria*, 8, 139-159.
- Passos, E., Kastrup, V., & Escóssia, L. (2015). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre, RS: Sulina.
- Patias, N. P., & Abaid, J. L. W. (2014). O que pode fazer um estagiário de psicologia na escola? problematizando prática e formação profissional. *Educação Santa Maria*, 39, 187-200.
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e Ideologia: Uma introdução crítica à Psicologia Escolar*. São Paulo, SP: T.A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo, SP: T. A. Queiroz.
- Paulon, S. M. (2005). A análise de implicação como ferramenta na pesquisa-intervenção. *Psicologia & Sociedade*, 17, 18-25.
- Paulon, S. M., & Romagnoli, R. C. (2010). Pesquisa-intervenção e cartografia: Melindres e meandros metodológicos. *Estudos e pesquisas em Psicologia*, 10, 85-110.
- Penna-Moreira, P. C. B. (2007). *A psicologia escolar nas equipes de atendimento/apoio à aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: Entre o verbo e a ação* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Pereira, F. M. & Pereira-Neto A. (2003). O psicólogo no Brasil: Notas sobre seu processo de profissionalização. *Psicologia em Estudo*, 8, 19-27.
- Peretta, A. A. C., & S., Silva, S. M. C., Naves, F. M. B., & Silva, L. S. (2015). Novas diretrizes em tempos desafiadores: Formação em psicologia para atuar na Educação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19, 547-556
- Pissolatti, L. M., & Trevisan-Souza V. L. (2015). A arte como mediadora da formação no trabalho em saúde mental. *Passages de Paris*, 10, 223-251.
- Rocha, M. L. da (2003). Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia Ciência e Profissão*, 23, 64-73.

- Rocha, M. L. da (2006). Psicologia e as práticas institucionais: A pesquisa-intervenção em movimento. *Psico*, 37, 169-174.
- Rocha, M. L., & Aguiar, K. F. (2003). Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 23, 64-73.
- Romagnoli, R.C. (2014). O conceito de implicação e a pesquisa-intervenção institucionalista. *Psicologia e Sociedade*, 26, 44-52.
- Sant'Ana, I. M., & Guzzo, R. S. L. (2014). O psicólogo escolar e o projeto político-pedagógico da escola: Diálogos e possibilidades de atuação. In R. S. L. Guzzo (Ed.), *Psicologia Escolar: Desafios e bastidores na educação pública* (pp. 85-109). Campinas, SP: Alínea.
- Santos, F. O., & Toassa, G. (2015). A formação de psicólogos escolares no Brasil: uma revisão bibliográfica. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19, 279-288.
- Seixas, P. S. (2014). *A formação graduada em psicologia no Brasil: Reflexão sobre os principais dilemas de um contexto pós-DCN*. (Tese de doutorado não publicada). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte.
- Senna, S. R. C. M., & Almeida, S. F. C. de (2005). Formação e atuação do psicólogo escolar na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. In A. M. Martínez (Ed.), *Psicologia Escolar e Compromisso Social* (pp. 47-65). Campinas, SP: Alínea.
- Silva, S. M. C. (2004). Algumas reflexões sobre a arte e a formação do psicólogo. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 24, 100-111.
- Silva, L. A. V. (2015). *História, diretrizes, avanços e desafios na psicologia escolar no Distrito Federal: As vozes dos psicólogos escolares das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem de Ceilândia* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Silveira, R. W. M., Rezende, D., & Moura, W. A. (2010). Pesquisa-intervenção em um CAPSad – Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas. *Revista Interinstitucional de Psicologia*, 3, 184-197.
- Souza, T. Y., Branco, A. M. C. U. de, A., & Oliveira, M. C. S. L. (2008). Pesquisa qualitativa e desenvolvimento humano: Aspectos e tendências atuais. *Fractal: Revista de Psicologia*, 20, 357-376.
- Souza, V. L. T. (2009). Educação, valores e formação de professores: Contribuições da psicologia escolar. In C. M. Marinho-Araújo (Ed.), *Psicologia escolar: Novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 133-152). Campinas, SP: Alínea.
- Souza, V. L. T. (2016). Arte, imaginação e desenvolvimento humano: aportes à atuação do psicólogo na escola. In M. V. M. Dazzani & V. L. T. de Souza (Eds.), *Psicologia escolar crítica: Teoria e prática nos contextos educacionais* (pp. 77-94). Campinas, SP: Alínea.
- Souza, V. L. T., & Andrada, P. C. de (2013). Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. *Estudos de Psicologia*, 30, 355-365.

- Souza, V. L. T., Petroni, A. P., & Dugnani, L.A.C., Barbosa, E. T. (2011). A arte como mediação nas pesquisas e intervenção em psicologia escolar. In R. S. L. Guzzo & C. M. Marinho-Araujo (Eds.), *Psicologia Escolar: Identificando e superando barreiras* (pp. 261-286). Campinas, SP: Alínea.
- Souza, V. L. T., Petroni, A. P., Dugnani, L.A.C., Barbosa, E. T., & Andrada, P.C (2014). A Psicologia na escola e com a escola: A parceria como forma de atuação promotora de mudança. In R. S. L. Guzzo (Ed.), *Psicologia Escolar: Desafios e bastidores na educação pública* (pp. 27-54). Campinas, SP: Alínea.
- Szymanski, H., & Cury, V. E. (2004). A pesquisa-intervenção em psicologia da educação e clínica: Pesquisa e prática psicológica. *Estudos de Psicologia*, 9, 355-364.
- Tada, I. N. C., Sábia, I. P., & Lima, V. A. A. (2010). Psicologia escolar em Rondônia: Formação e práticas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14, 333-340.
- Tanamachi, E. R. (2000). Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em psicologia escolar. In E. R. Tanamachi, M. P. Souza, & M. L. Rocha (Eds.), *Psicologia e educação: Desafios teórico-práticos* (pp. 73-102). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Ulup, L., & Barbosa, R. B (2012). A Formação Profissional e a Ressignificação do Papel do Psicólogo no Cenário Escolar: Uma Proposta de Atuação – de Estagiários a Psicólogos Escolares. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 32, 250-263.
- Vieira, R. C., Figueiredo, E. R. F., Souza, L. G. S., & Fenner, M. C. (2013). A psicologia da educação nos cursos de graduação em psicologia de Belo Horizonte/MG. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17, 239-248.
- Vygotsky, L. S. (1994). *Pensamiento y palabra: Obras escogidas*. Tomo II. Madrid, Espanha: Visor Distribuciones, S. A. (Texto original publicado em 1934).
- Vygotsky, L. S. (1994). *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes. (Texto original publicado em 1926-27).
- Vygotsky, L.S. (1999). *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes. (Textos originais publicados 1934).
- Vygotsky, L.S. (1999). Manuscritos de 1929. *Educação & Sociedade*, XXI (71), 21-44 (Textos originais publicados 1929).
- Vygotsky, L. S. (2000). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores: Obras escogidas*. Tomo III. Madrid, Espanha: Visor Distribuciones, S. A. (Texto original publicado em 1931).
- Vygotsky, L. S. (2004). *Psicologia pedagógica*. São Paulo, SP: Martins Fontes. (Texto original publicado em 1926).
- Vygotsky, L. S. (2010). Quarta aula: a questão do meio na pedologia. *Psicologia: USP* (Texto original publicados em 1933-34).
- Vygotsky, L. S., Luria e Leontiev (2012). Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone (Texto original publicado em 1934).

- Wanderer, A., & Pedroza, R. L. S. (2010). Elaboração de projetos político-pedagógicos: reflexões acerca da atuação do psicólogo na escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14, 121-129.
- Yamamoto, O. H. (2000). A LDB e a psicologia. *Psicologia, Ciência & Profissão*, 20 (4), 30- 37.
- Zanella, A. V., Cabral, M. G., Maheire, K., Da Ros, S. Z., Urnau, L. C., Titon, A. P., Werner, F. W., & Sander, L. (2006). Relações estéticas, atividade criadora e constituição do sujeito: Algumas reflexões sobre a formação de professores (as). *Cadernos de Psicopedagogia*, 6, 1-17.
- Zanella, A. V., Reis, A. C., Camargo, D. de, Maheirie K., França, K. B., Da Ros, S. Z (2005). Movimento de objetivação e subjetivação mediado pela criação artística. *Psico-USF*, 10, 191-199.
- Zanella, A. V., Reis, A. C., Titon, A. P., Urnaun, L. C., & Dassoler, T.R. (2007). Questões de método em texto de Vygotski: Contribuições à pesquisa em psicologia. *Psicologia e Sociedade*, 19, 25-33.
- Zanella, A. V., Ros, S. Z., Reis, A. C., & França, K. B. (2004). Doce, pirâmide ou flor?: O processo de produção de sentidos em um contexto de ensinar e aprender. *Interações*, 11, 91-108.
- Zucoloco, P. C. S. do V. (2007). O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 17, 136-145.

ANEXOS

Anexo 1

AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

UNB - CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação continuada em Psicologia Escolar: um estudo em Ceilândia-DF

Pesquisador: Rosimeire Afonso Dutra Freitas

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 61520016.0.0000.5540

Instituição Proponente: Instituto de Ciências Humanas/UNB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.819.669

Apresentação do Projeto:

O estudo é parte da pesquisa de mestrado e será realizado por meio de uma pesquisa-intervenção com o grupo de psicólogos escolares de Ceilândia que atuam nas Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem, cerca de 23 participantes. Serão realizados 08 encontros no local de trabalho dos participantes e no horário de coordenação do grupo. A análise das informações ocorrerá após cada encontro com o objetivo de reformular a elaboração inicial da dinâmica e planejamento das intervenções necessárias.

Diante das propostas teóricas e metodologias eleitas para o desenvolvimento dessa pesquisa, objetivando-se coerência, as informações recolhidas serão analisadas paralelamente à ida do pesquisador ao campo processualmente, de acordo com os pressupostos da Psicologia Histórico-cultural, principalmente os conceitos de significado e sentido propostos por Vygotsky. As análises das informações, sob esse enfoque subsidiarão a criação de zonas de sentido pela pesquisadora.

Objetivo da Pesquisa:

Elaborar e desenvolver uma proposta de formação continuada com psicólogos escolares integrantes da EEAA da Ceilândia-DF, com ênfase na Orientação Pedagógica.

Objetivo secundário:

Investigar os recursos mobilizados pelos participantes a partir das articulações teórico-práticas promovidas na formação;

Endereço: CAMPUS UNIVERSITARIO DARCY RIBEIRO - ICC à ALA NORTE à MEZANINO à SALA B1 à 606 (MINHOÇÃO)

Bairro: ASA NORTE

CEP: 70.910-900

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3307-2760

E-mail: ihd@unb.br

UNB - CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS



Continuação do Parecer: 1.819.669

Pesquisar um desenho metodológico que privilegie recursos teóricos, metodológicos e legais para uma atuação institucional do psicólogo escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Esta pesquisa apresenta riscos mínimos aos participantes, pois sua participação é voluntária, havendo proteção e sigilo na identificação destes. Não haverá participação de crianças e adolescentes na pesquisa. Como benefício foi apontado que a pesquisa oportunizará aos psicólogos momentos de discussão, reflexão e articulações teórico-práticas acerca da Psicologia Escolar, em consonância à Diretriz de Atuação do serviço. Espera-se, ainda, contribuir para a construção de desenhos metodológicos, no âmbito da formação continuada para psicólogos escolares, sob os pressupostos da perspectiva Histórico-Cultural do desenvolvimento humano.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa está adequado às exigências da Resolução CNS 466/2012 e complementares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora forneceu todos os termos de apresentação obrigatória.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

No formulário de informações básicas do projeto a pesquisadora apresenta a data de início dos encontros da pesquisa-ação em 01/09/2016. No cronograma a data de início para tal etapa está em 2017. Sendo assim peço que esclareça, pois a pesquisa somente poderá ter início após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.

Peço que envie novamente o TCLE, pois a versão enviada está com marcas de revisão.

Solicitamos que envie nova carta de encaminhamento com atualização da data de início da coleta de dados, pois a mesma refere início em setembro de 2016.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_761285.pdf	31/10/2016 16:09:24		Aceito
Cronograma	Rosimeire_Dutra_CRONOGRAMA.docx	31/10/2016 16:07:14	Rosimeire Afonso Dutra Freitas	Aceito

Endereço: CAMPUS UNIVERSITARIO DARCY RIBEIRO - ICC ç ALA NORTE ç MEZANINO ç SALA B1 ç 606 (MINHOCÃO)
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3307-2760 **E-mail:** ihd@unb.br

UNB - CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS



Continuação do Parecer: 1.819.669

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Rosimeire_Dutra_Projeto.docx	31/10/2016 15:55:56	Rosimeire Afonso Dutra Freitas	Aceito
Folha de Rosto	Rosimeire_Dutra_Folha_de_rosto.pdf	25/07/2016 18:09:14	Rosimeire Afonso Dutra Freitas	Aceito
Outros	Rosimeire_Dutra_carta_de_encaminha mento.pdf	18/07/2016 18:46:56	Rosimeire Afonso Dutra Freitas	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Rosimeire_Dutra.pdf	18/07/2016 16:34:30	Rosimeire Afonso Dutra Freitas	Aceito
Outros	Rosimeire_Dutra_planejamento_inicial.d ocx	18/07/2016 16:26:23	Rosimeire Afonso Dutra Freitas	Aceito
Outros	Rosimeire_Dutra_Instrumento_de_pesq uisa.docx	18/07/2016 16:16:58	Rosimeire Afonso Dutra Freitas	Aceito
Outros	Rosimeire_Dutra_aceite_institucional.jpg	18/07/2016 16:14:24	Rosimeire Afonso Dutra Freitas	Aceito
Outros	Rosimeire_Dutra_Carta_de_revisao_eti ca.docx	18/07/2016 16:12:17	Rosimeire Afonso Dutra Freitas	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Marinho_Araujo.pdf	18/07/2016 16:06:10	Rosimeire Afonso Dutra Freitas	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Rosimeire_Dutra_Termo_de_Consentim ento.docx	18/07/2016 15:57:15	Rosimeire Afonso Dutra Freitas	Aceito

Situação do Parecer:

Pendente

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 13 de Novembro de 2016

Assinado por:
Érica Quinaglia Silva
(Coordenador)

Endereço: CAMPUS UNIVERSITARIO DARCY RIBEIRO - ICC à ALA NORTE à MEZANINO à SALA B1 à 606 (MINHOÇÃO)
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3307-2760 **E-mail:** ihd@unb.br

Anexo 2**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Formação continuada em Psicologia Escolar: um estudo em Ceilândia”, de responsabilidade de Rosimeire Afonso Dutra Freitas, discente de mestrado do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, sob a orientação da Prof^a Dr^a Claisy Maria Marinho Araujo.

O objetivo desta pesquisa é elaborar e desenvolver um modelo de formação continuada para psicólogos escolares das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem. Espera-se, com este trabalho, construir referenciais a respeito de metodologias, estratégias, articulações teórico-práticas e mediações para espaços formativos destinados a profissionais da Psicologia Escolar.

Gostaria de consultá-lo (a) sobre seu interesse e disponibilidade para cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa. Seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo (a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, registros escritos e gravações, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável.

A recolha das informações será realizada por meio de questionário, atividades escritas e gravação em áudio. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar e dar seu consentimento. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco, é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61)99627006/whats app 96322695 ou pelo e-mail rosimeiredutra@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio do próprio desenvolvimento da pesquisa-intervenção proposta, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br.

O presente documento foi elaborado em duas vias: uma ficará com o (a) pesquisador (a) responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Rosimeire A. D. Freitas

Anexo 3

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES
QUESTIONÁRIO PARA PSICÓLOGOS ESCOLARES

Este instrumento faz parte da pesquisa “**FORMAÇÃO CONTINUADA EM PSICOLOGIA ESCOLAR: UM ESTUDO EM CEILANDIA – DISTRITO FEDERAL**”, realizada no Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, sob a coordenação de Rosimeire Afonso Dutra Freitas, e tem como objetivo caracterizar o grupo de participantes, enfatizando os aspectos de sua formação.

Não há necessidade de identificação. Em caso de dúvida, não hesite em perguntar.

Agradecemos a colaboração!

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Gênero: ()M ()F Idade: _____

II - DADOS DA FORMAÇÃO

a) Graduação em Psicologia

Instituição: _____ Ano de conclusão: _____

Disciplinas, estágios extracurriculares, participação em pesquisas e/ou projetos de extensão universitária, na sua graduação, você considera interligados à Psicologia Escolar:

b) Pós- graduação

Você possui () especialização () mestrado () doutorado

Especifique a área:

c) Formação continuada (cursos, grupos, assessoria e outras)

III - DADOS DA ATUAÇÃO

Tempo de atuação na EEAA: _____

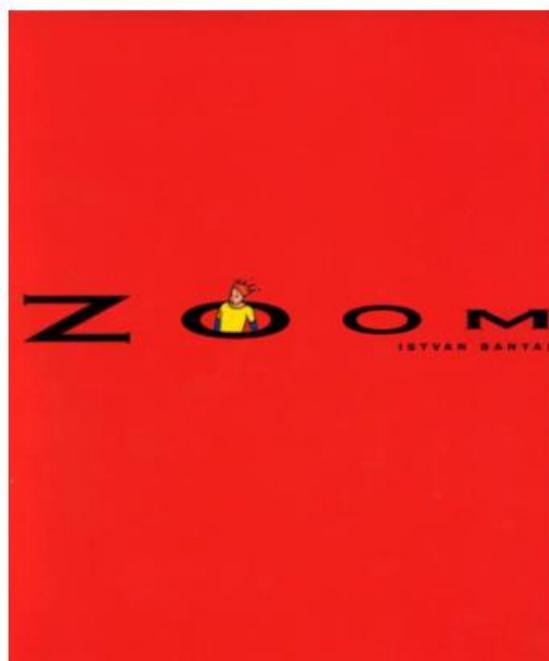
Cargos e funções da trajetória profissional na SEE-DF

Local

Anexo 4

MEDIÇÕES ESTÉTICAS UTILIZADAS NA FORMAÇÃO

SEGUNDO ENCONTRO (VÍDEO)



QUARTO ENCONTRO





SEXTO ENCONTRO (VÍDEO)

**ACOMPANHAMENTO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

Anexo 5

**INSTRUMENTO DE PLANEJAMENTO DA ATUAÇÃO INSTITUCIONAL DO
PSICOLOGO ESCOLAR NO CONTEXTO DA EEAA**

PARTICIPANTE:

DIMENSÃO:				
ETAPA:				
PROCEDIMEN TO	DETALHAMEN TO	PERIODICIDA DE	OUTROS PARTICIPANT ES	INSTRUMENT OS

Anexo 6

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DOS ENCONTROS
AVALIAÇÃO DA PESQUISA “FORMAÇÃO CONTINUADA EM PSICOLOGIA ESCOLAR:
UM ESTUDO EM CEILANDIA – DISTRITO FEDERAL”

Mestranda: Rosimeire Afonso Dutra Freitas / Orientadora: Prof^a Dr^a Claisy Maria Marinho-Araujo

Participante: _____

–

	AVANÇOS	LACUNAS
IMPACTO NA PRÁTICA		
METODOLOGIA		
COMPROMISSO: “O QUE FAZER?”		
SUGESTÕES		

