

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANA GABRIELA NUNES FERNANDES

**SENTIDOS E SIGNIFICADOS PRODUZIDOS PELO PSICÓLOGO ESCOLAR
ACERCA DE SUA ATUAÇÃO PROFISSIONAL: DEFININDO PASSOS E
CONSOLIDANDO ESPAÇOS**

TERESINA – PI
2011

ANA GABRIELA NUNES FERNANDES

**SENTIDOS E SIGNIFICADOS PRODUZIDOS PELO PSICÓLOGO ESCOLAR
ACERCA DE SUA ATUAÇÃO PROFISSIONAL: DEFININDO PASSOS E
CONSOLIDANDO ESPAÇOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, na linha de pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Prática Pedagógica, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Vilani Cosme de Carvalho

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Serviço de Processamento Técnico

F363s Fernandes, Ana Gabriela Nunes

Sentidos e significados produzidos pelo psicólogo escolar acerca de sua atuação profissional: definindo passos e consolidando espaços/ Ana Gabriela Nunes Fernandes _ Teresina: 2011.

136 fls.

Dissertação (Mestrado em Educação) UFPI, 2011

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Maria Vilani Cosme de Carvalho

1. Psicologia Escolar. 2. Psicologia Escolar – Atuação Profissional. I. Título

C. D. D. – 370.15

ANA GABRIELA NUNES FERNANDES

SENTIDOS E SIGNIFICADOS PRODUZIDOS PELO PSICÓLOGO ESCOLAR
ACERCA DE SUA ATUAÇÃO PROFISSIONAL: DEFININDO PASSOS E
CONSOLIDANDO ESPAÇOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, na linha de pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Prática Pedagógica, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Aprovada em 31/ 03 / 2011.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª Maria Vilani Cosme de Carvalho (Orientadora)
Universidade Federal do Piauí

Prof^ª. Dr^ª. Francisca Lacerda de Góis (Examinador externo)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof^ª. Dr^ª Ivana Maria de Lopes Melo Ibiapina (Examinador interno)
Universidade Federal do Piauí

Prof^º. Dr. Antônio de Pádua Carvalho Lopes (Suplente)
Universidade Federal do Piauí

A todos os educadores,
com o desejo de que não desistam
do milagre de “instaurar novos mundos”

AGRADECIMENTOS

Agradeço às pessoas que colaboraram em diversos momentos desta produção e que compõem importantes dimensões na minha vida:

Na dimensão espiritual, agradeço a Deus, o maior de todos os mestres e aos espíritos superiores, por me conduzirem no cumprimento de mais uma missão.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPI, pelas contribuições em cada disciplina, pelo apoio e incentivo.

Ao apoio da Capes, condição fundamental para realização dessa pesquisa;

A minha orientadora, Maria Vilani Cosme de Carvalho, o agradecimento sincero por proporcionar meu amadurecimento como pesquisadora e como pessoa, pela mágica receita de me permitir viver tantos anos em apenas dois. Obrigada pela orientação paciente e pela realização efetiva de um trabalho coletivo, construído com união, empatia e compromisso.

A prof^a. Ivana Ibiapina, pelos momentos de rigor e brandura, agitação e calma, cobrança e compreensão; pela oportunidade de conviver com uma pessoa enérgica, dinâmica, intensa e ansiosa pelo dever cumprido. Singularidade que nem a melhor das performances conseguiria representar.

A prof^a. Francisca Lacerda por, gentilmente, aceitar o convite para aprimorar o nosso trabalho;

Ao professor Antônio de Pádua, pelas orientações durante as disciplinas e no momento da qualificação. Obrigada por descortinar meus olhos, quando tantas possibilidades, visíveis por sua plena experiência, pareciam cegas ao meu olhar ainda incipiente.

Aos membros do NEPPED, Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação, pelas calorosas discussões, que me permitiram aguçar o gosto pelos questionamentos e pela busca de respostas.

Aos sujeitos participantes da pesquisa, pela disponibilidade e pela concessão de tempos e espaços, até então, inexistentes;

Na dimensão familiar-afetiva, agradeço a minha família e, em especial, a minha mãe Domingas e minha irmã Catharina, pela força e incentivo na retirada das pedras que dificultaram o caminho. Aos meus avós Otilia e Tomé (*in memoriam*) pela presença na eterna lembrança.

Ao meu amor, Cristiano Henrique, pelas palavras “vai dar tudo certo”, agora compreensíveis, mas obscuras quando o processo ainda não está concluído e a ansiedade

dificulta a visão positiva do fim. A sua família, em especial a D. Cristiane, a Gegê e ao Seu Francisco, pelas palavras de incentivo.

As minhas amigas Janna e Juliana, pela possibilidade de compartilhar as dificuldades e as conquistas do processo de inserção em áreas afins e por, empaticamente, compreenderem os diversos momentos dessa caminhada, em seus graus variados de angústias e crescimento. Suas palavras e a escuta paciente foram significativas no andamento desse trabalho.

A 17ª turma, pelo aprendizado que levo comigo, como sua integrante mais nova. Amadureci bastante com as diversas situações que o convívio grupal nos submete. Agradeço pela presença na construção dessa pesquisa, em especial, a Socorro, Samara Viana e Juliana, por acompanharem de perto minhas linhas. À Lidenora, Eliene, Carlos José, Carlos Eduardo, Cristina, Franc-Lane e a todos da turma pela presença nas entrelinhas.

À Lucimara Rodrigues (*in memoriam*), pela possibilidade de encontro, primeiro como aluna e depois amiga, por compartilhar os desafios iniciais desse processo e pela preocupação demonstrada nessa curta convivência. Em nova resposta à sua mensagem do dia 23.09, dois dias antes da despedida, que dizia: “Como você está? Quero qualificar em novembro, mas ainda não sei. Cada dia é uma mudança”, diria agora que as mudanças podem interromper e/ou transformar nossos planos atuais, mas isto não impede que, onde quer que estejamos, outros sonhos se formem, talvez até maiores e melhores.

Às minhas grandes amigas, Socorro Batalha e Ana Cristina, por apoiarem cada desafio que tento transpor e, com seus sorrisos de aprovação e palavras de otimismo, compartilharem meus sonhos como se fossem seus. Obrigada pela presença constante na minha vida!

Agradeço pela torcida, à: Daniely, Milene, Elizângela, Lília, Carla Andréa, Suéllen, Delite, Jarlenne e todos que contribuíram com o pensamento positivo. Obrigada pela força dessa corrente!

Nesse espaço formal, agradeço (informalmente) à sutil presença dos meus animais de estimação, na confecção desse trabalho: companhias incansáveis e fieis a cada madrugada, quando os humanos, exaustos, já dormiam...

FERNANDES, Ana Gabriela Nunes Fernandes. **Sentidos e Significados produzidos pelo psicólogo escolar acerca de sua atuação profissional**: definindo passos e consolidando espaços. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação: Teresina, 2011.

RESUMO

Estimulados pelo interesse e afinidade com o contexto escolar, pela formação como psicóloga, objetivamos, com esta pesquisa, investigar os significados e os sentidos produzidos pelo psicólogo escolar de Teresina sobre sua atuação profissional e a relação destes com o processo de escolarização vivenciado pelos alunos. De forma específica, nos propomos a: identificar as funções desenvolvidas pelo psicólogo escolar e as ações que viabilizam sua atuação; compreender a relação entre os conhecimentos produzidos sobre a atuação do psicólogo escolar ao longo de sua história e a forma de atuação desenvolvida por este atualmente; conhecer os motivos que levam o psicólogo escolar a desenvolver sua atuação profissional e a relação desses motivos com o objetivo de sua atuação; analisar a importância que o psicólogo escolar atribui a sua atuação profissional e analisar o que pensa o psicólogo escolar acerca do processo de escolarização e de que forma este influencia a sua atuação. Consideramos que a presença do psicólogo escolar vem ampliando o número de profissionais que compõem o cenário escolar, integrando a equipe multiprofissional que dá suporte a função principal desenvolvida pela escola: a ação educativa e subsidiando os diversos aspectos relacionados ao contexto de ensino e aprendizagem dos educandos. Assim, para realização dessa pesquisa, contamos com sete psicólogas escolares que atuam em escolas da rede privada e filantrópica de Teresina. A opção teórico-metodológica é a abordagem Sócio-Histórico-Cultural, utilizando como aporte a Teoria da Atividade, evidenciando os conceitos de sentido pessoal e significado social na perspectiva de Leontiev (1983; 2004), considerando a importância de conhecer o indivíduo em um contexto social e histórico, que contribui para a produção de modos particulares de significar determinado fato ou fenômeno, bem como reconhecer a importância dos significados produzidos historicamente. Subsidiamos nossa pesquisa também na literatura sobre a Psicologia Escolar, principalmente, em Mitjans Martinez (2006; 2007). A coleta dos dados foi realizada por meio de entrevistas narrativas, realizadas individualmente com a presença da pesquisadora e de cada uma das psicólogas, com o objetivo de compreender o sentido que as psicólogas atribuem a sua atuação profissional, promovendo, com isso a reflexão crítica sobre seu fazer. Para análise, utilizamos a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2009). Com base nisto, analisamos as falas e organizamos os resultados a partir de quatro categorias: Funções e ações desenvolvidas pelo psicólogo escolar; Os motivos para exercer a atuação; Importância da atuação do psicólogo escolar e Compreendendo a Escola: Possibilidades e Limites de atuação nesse contexto. Constatamos que os sentidos das psicólogas se aproximam da atuação desse profissional na perspectiva relacional, significado social assumido pela atuação do psicólogo na escola que considera as particularidades desse contexto e a importância de seu papel social, diferente da atuação clínica na escola, como realizada durante muito tempo. Os resultados apontam a necessidade de ampliação das ações realizadas pelo psicólogo escolar, pois apresentam limitações em sua atuação e a consolidação de novos espaços de atuação que permitam a este profissional contribuir cada vez mais com o processo educativo.

PALAVRAS-CHAVES: Psicólogo escolar. Sentidos e significados. Atividade. Atuação profissional.

FERNANDES, Ana Gabriela Nunes Fernandes. **Senses and meanings produced by school psychologists about their professional performance: defining steps and consolidating spaces**. Dissertation (Master's degree on education). Post Graduation on Education Program. Sciences on Education Center, Federal University of Piauí, 2011

ABSTRACT

Encouraged by the interest and affinity with the school context, as a psychologist by training, the objective of this research, to investigate the senses and the meanings produced by the school psychologist Teresina on their professional and their relationship with the educational process experienced by students. Specifically, we aim to: identify the functions carried out by school psychologists and actions that enable their performance, understand the relationship between the knowledge produced on the psychology school throughout its history and way of action developed by this date; know the reasons why the school psychologist to develop their professional and their relationship with the objective reasons for action; analyze the importance that the school psychologist attributes his professional work and analyze what he thinks the school psychologist about the schooling process and how this influences their actions. We believe that the presence of school psychologists has increased the number of professionals that make up the school, integrating the multidisciplinary team that supports the main function developed by the school: the educational and subsidizing the various aspects related to their teaching and students' learning. Thus, for this survey, we have seven school psychologists who work in schools from private and philanthropic of Teresina. The option is the theoretical and methodological approach Socio-Historical, using as input to Activity Theory, highlighting the concepts of personal meaning and social significance in view of Leontiev (1983, 2004), considering the importance of knowing the individual in a social and historical context, which contributes to the production of particular modes of meaning given fact or phenomenon, and recognize the importance of the meanings produced historically. Our research also subsidize the literature on school psychology, especially in Mitjans Martínez (2006, 2007). Data collection was performed by means of narrative interviews conducted individually with the researcher and the presence of each of the psychologists, with the aim of understanding the sense that psychologists attribute to their professional practice, thus enhancing critical reflection on your doing. For analysis, we used the technique of content analysis of Bardin (2009). On this basis, we analyze the speeches and organize the results from four categories: functions and actions taken by the school psychologist; The reasons to pursue the action; Importance of the performance of the school psychologist and Understanding the School: Possibilities and Limits of performance in this context . We note that the sense of psychologists approaching those teachers in the relational perspective, social meaning given by the psychologist at school that considers the particularities of this context and the importance of their social role, different from clinical performance in school as held for long . The results indicate the need to define the actions taken by the school psychologist, because they have limitation in their performance and consolidation of new areas of expertise to enable these professionals increasingly contribute to the educational process.

KEYWORDS: School psychologist. Senses and Meanings. Activity. Professional activity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01	Representação da Estrutura Geral da Atividade.....	24
Figura 02	Relação entre conceitos da Teoria da Atividade.....	25
Figura 03	Estrutura das Categorias e Subcategorias de análise.....	47
Figura 04	Organização do capítulo de apresentação e interpretação dos resultados.....	48
Figura 05	Representação das funções e ações desempenhadas pelo psicólogo escolar e seus respectivos focos de atuação.....	70
Figura 06	Representação da categoria motivos para exercer a atuação e suas respectivas subcategorias.....	86
Figura 07	Representação da categoria importância da atuação e suas respectivas subcategorias.....	94
Figura 08	Representação da categoria compreendendo a escola e suas respectivas subcategorias.....	106

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Tipos de escola e distribuição do número de psicólogas por escola e participantes da pesquisa.....	41
Tabela 02	Tempo de atuação das psicólogas na área escolar.....	43

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAPEE – Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CFP – Conselho Federal de Psicologia

CRP – Conselho Regional de Psicologia

SEDUC – Secretaria Estadual de Educação

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação

SOE – Serviço de Orientação Educacional

SUMÁRIO

	Introdução.....	13
1.0	As contribuições da Psicologia Sócio-Histórica e da Teoria da Atividade de Leontiev: ponto de partida para pensar a constituição psíquica do homem.....	20
1.1	Pressupostos básicos da Teoria da Atividade de Leontiev.....	23
2.0	Percursos Metodológicos da Pesquisa.....	36
2.1	Cenário e Participantes da Pesquisa.....	38
2.2	Instrumentos e Procedimentos de produção dos dados.....	43
2.3	Procedimento para análise dos dados e interpretação dos resultados.....	45
2.4	Cuidados Éticos.....	49
3.0	A Atuação Profissional do Psicólogo Escolar: significados, sentidos, objetivos e especificidades	50
3.1	Ponto de partida: Traçando percursos singulares na caminhada coletiva.....	52
3.2	Percorrendo caminhos teóricos para encontrar os significados socialmente produzidos	59
3.3	Percorrendo caminhos empíricos para compreender os sentidos produzidos.....	68
3.3.1	Funções e ações desenvolvidas pelo psicólogo escolar.....	69
3.3.1.1	Funções e ações com foco no aluno.....	70
3.3.1.2	Funções e ações com foco nos demais membros da comunidade escolar e na própria escola.....	76
3.3.2	Os motivos para exercer a atuação.....	85
3.3.2.1	Motivos realmente eficazes.....	87
3.3.2.2	Motivos apenas compreensíveis.....	90
3.3.3	Importância da atuação do psicólogo escolar.....	93
3.3.3.1	A Contribuição com o processo educativo enfocando aspectos subjetivos.....	95
3.3.3.2	A contribuição com o processo educativo enfocando a transmissão cultural.....	97
3.3.4	Compreendendo a Escola: Possibilidades e Limites de atuação nesse contexto.....	100

3.3.4.1	Reconhecendo a Forma Escolar.....	106
3.3.4.2	Em busca da superação da forma escolar.....	111
3.4	Ponto de Chegada: Os sentidos produzidos revelando passos e espaços de atuação do psicólogo escolar.....	115
	Considerações Finais.....	120
	REFERÊNCIAS.....	125
	APÊNDICE.....	132
	Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	133
	Apêndice B – Roteiro da Narrativa.....	136

INTRODUÇÃO

A formação acadêmica tem nos possibilitado compreender que a pesquisa em Psicologia da Educação, de acordo com Gatti (2006), tem sido desenvolvida em três vertentes que apresentam as tendências assumidas diante do vasto universo de produções na área: a primeira envolve os trabalhos que aplicam a Psicologia no campo educacional; a segunda é representada pelos trabalhos que têm enfoque nos objetos da educação, mas utilizam conceitos psicológicos em suas explanações e a terceira investiga as questões educacionais, considerando, para isso, o homem como sujeito que está em constante transformação de sua subjetividade e a abordagem psicológica em inter-relação com outras áreas de conhecimento.

Em nossa investigação, nos posicionamos diante da terceira vertente que aborda este tipo de pesquisa como construção transdisciplinar de saberes, ao entender a educação inserida em processo que envolve diversas dimensões, que não só a psicológica, necessitando do apoio de outras ciências. Essa perspectiva considera, ainda, a transformação dos sujeitos em seus processos de interação nos diversos contextos sociais e, nesse sentido, esta pesquisa elege a escola como contexto social e espaço de transformação daqueles que a ela se vinculam.

As vivências na escola, em nosso processo de formação como psicóloga escolar, nos possibilitaram compreender que esse contexto social se sobressai como espaço de transformação da subjetividade dos alunos, a partir das experiências nele compartilhadas. É nesse espaço de atuação profissional, de promoção da socialização e do processo inter-relacional de desenvolvimento e aprendizagem que nossa identificação com a área acontece, pois a nossa formação em Psicologia envolve o cumprimento de estágios, que propiciam as primeiras experiências com as possíveis áreas de atuação desse profissional. Nesse processo, o contexto escolar se evidenciou como área de interesse, escolha esta reforçada, ainda, pela formação anterior de licenciada em letras, o que já apontava a conversão de empatias pela área escolar, diante de sua possibilidade de transformação de subjetividades.

As disciplinas relacionadas à atuação do psicólogo na instituição escolar e os estágios nesta área incentivaram o interesse teórico por temáticas relacionadas a este contexto, como desenvolvimento humano, aprendizagem, motivação, inteligência, educação escolar, afetividade, cognição, dentre outros, fazendo emergir questionamentos acerca da contribuição deste profissional ao processo de ensino e aprendizagem vivenciado pelos educandos e educadores.

Nesse percurso, as inquietações com relação à atuação do psicólogo escolar seguiram um caminho que associou teoria e prática, incentivando a busca por leituras que contemplassem a ânsia por compreender a atuação e a descoberta de possibilidades em campo, devido à inserção futura como profissional e a inexperiência até então.

Nesse movimento, a perseverança e o interesse com relação à Psicologia Escolar foram otimizados, ampliando a atuação, anteriormente obrigatória e limitada à carga horária específica, com a realização de estágio extra-curricular, realizado em 2008, que nos permitiu vivenciar o ano letivo na instituição escolar, compartilhando assim, as possibilidades de atuação e a constatação da necessidade do profissional de Psicologia Escolar nesse campo profissional. Essa constatação foi se consolidando ao experiencarmos a realização de variadas ações na escola, como escuta a professores e pais, desenvolvimento de projetos, atendimentos individual e grupal, intervenções pontuais, de maneira a contribuir com o processo educativo.

Nesse sentido, Cassins et al (2007) situam a atuação da Psicologia Escolar tendo como premissa básica o desenvolvimento da cidadania, buscando respeitar as diferenças e promover o desenvolvimento humano e a qualidade de vida aos sujeitos da escola, a saber: os funcionários, professores, alunos, pais e vizinhos da escola, integrando, toda a comunidade escolar. Apontam, assim, a importância do envolvimento dos diversos sujeitos que compõem a instituição escolar ou que a ela se relacionam.

A aproximação teórica com o campo em estudo permitiu o conhecimento de diversas pesquisas como as de Campos; Jucá (2003); Marinho-Araújo; Almeida (2003); Marinho-Araújo; Almeida (2005); Mitjans Martinez (2006; 2007) que investigaram a atuação do psicólogo escolar, destacando as funções possíveis de serem desempenhadas por eles nesse contexto e discutindo concepções que norteiam sua prática, no sentido de especificar ações a serem realizadas e, com isso, contribuir com o reconhecimento de sua importância no contexto escolar.

Nessa submersão na literatura referente à Psicologia Escolar, constatamos as possibilidades de atuação do psicólogo no espaço escolar e compreendemos a efetividade de suas ações diante da demanda escolar, ainda que, de acordo com Gomes (2002), em várias atuações o foco de atuação desse profissional esteja relacionado de forma eminente ao desempenho escolar, buscando estratégias para otimizá-lo, trabalhando, para isso, com os fatores que possam estar influenciando esse desempenho, como as diferenças sociais e dificuldades de aprendizagem. Diante disso, observamos também que algumas funções e ações são realizadas por esse profissional com objetivos específicos do campo psicológico,

mas que devem estar de acordo com as particularidades do *locus* em que se desenvolve: a escola e também com o conjunto de conhecimentos existentes em determinado momento histórico e social.

Guzzo (2002), ao refletir sobre a atuação do psicólogo escolar brasileiro, chama atenção para o fato de esta atuação, muitas vezes, se limitar ao diagnóstico de problemas e encaminhamentos para atendimentos especiais e atribui esta realidade a ausência de um sistema educacional que atenda às suas reais necessidades, considerando os limites e conflitos existentes na instituição escola. Com isso, os profissionais de Psicologia são formados para atuar em clínicas, ficando desprovidos do preparo necessário para atuação em áreas institucionais e comunitárias.

No entanto, a atuação do psicólogo escolar deve transpor essa visão de estar relacionada estritamente ao desempenho escolar ou a ações específicas como diagnóstico de crianças com dificuldades, conforme ressalta Gomes (2002). Esta atuação deve buscar, paulatinamente, afastar-se das práticas relacionadas ao viés clínico, como estas que são apresentadas por Guzzo (2002), ampliando o olhar para as diversas potencialidades que este profissional apresenta diante do processo de escolarização, envolvendo diversos âmbitos e não apenas o cognitivo.

O processo de escolarização, de acordo com Sacristán (1999, p.170), “propaga formas de entender, de perceber e de projetar a vida pessoal e a social”. O autor defende, nesta perspectiva, a constituição do aluno em suas vivências no processo de educação escolar, sendo, portanto, relevantes para o seu processo formativo e constitutivo como ser social. A escola, pois, oportuniza essa formação integral ao sujeito, diante das mudanças, das escolhas, das apropriações, contribuindo, desta forma, com a constituição subjetiva do aluno.

Nessa perspectiva, concordamos com o proposto por Witter et al (2005), ao ressaltarem, a partir de seus estudos, que é necessária a ampliação do número de pesquisas sobre a atuação do psicólogo escolar, já que, gradativamente, o espaço escolar abre portas para a atuação desse profissional, que ainda busca a consolidação de seu espaço. Partilhando dessa ideia de intensificação das pesquisas com esse objeto, buscamos enveredar pelos caminhos da atuação do psicólogo escolar em Teresina, compreendendo a definição de seus passos e a consolidação de espaços, tendo por base os sentidos e significados produzidos pelos psicólogos em atuação.

Assim, o conhecimento sobre os desafios enfrentados para a atuação do psicólogo na escola e os estágios realizados na área escolar contribuíram para despertar o pensamento reflexivo acerca da atuação deste profissional e, em âmbito maior, acerca das questões que

envolvem o contexto escolar e como elas contribuem na atuação deste profissional de forma a promover sua atualização e aprimoramento de seu fazer. Nesta perspectiva, reconhecemos a importância da atuação do psicólogo como membro da comunidade escolar que visa à melhoria do trabalho educativo, considerando a amplitude de aspectos que este envolve, a partir do desenvolvimento de ações e funções que sinalizam o sentido que este profissional produziu com relação a sua atuação. É esse modo de compreender a atuação do psicólogo escolar que instiga indagações como: Que sentidos e significados o psicólogo escolar tem produzido em relação a sua atuação profissional? Qual a relação desses sentidos e significados com o processo de escolarização vivenciado pelos alunos?

Entendemos ainda, refletindo sobre esses questionamentos, que o conhecimento dos motivos do psicólogo para o desenvolvimento de sua atuação e a importância que concede a esta possibilitará a compreensão do sentido que o psicólogo escolar atribui a sua atuação profissional, de acordo com o que propõe Leontiev (2004). Com isso, este profissional também poderá aprimorar sua atuação, refletindo sobre que tipo de transformação é almejada e de que forma poderá contribuir com a função educativa de forma efetiva.

Assim, as indagações nos impulsionam a investigar os sentidos produzidos por esses profissionais, a partir da reflexão sobre o processo de apropriação dos significados sociais relativos à atuação na escola. Com isso, podemos investigar o desenvolvimento de sua atuação no contexto escolar, percebendo, os encontros e desencontros entre a possibilidade do seu fazer e os limites impostos pela escola. Nesse aspecto, Maluf (2003, p. 141) chama atenção para o novo momento vivenciado por esses profissionais quando esclarece:

[...] agora é tempo de mostrar como pode a Psicologia Escolar estar a serviço do bem-estar da comunidade escolar, do desenvolvimento psicológico de todos os envolvidos no processo educacional, da aprendizagem significativa que produzirá no aluno as condições individuais e sociais necessárias para o pleno exercício da cidadania.

Discutir sobre os significados e sentidos que são produzidos impulsiona ainda nosso desejo de reflexão sobre o que constituímos hoje para ressignificar o amanhã, a fim de otimizar a atuação do psicólogo escolar.

Na perspectiva de ampliar as reflexões e buscar respostas, mesmo que provisórias, para as indagações apresentadas, a presente pesquisa foi desenvolvida tendo como objetivo geral investigar os sentidos e os significados produzidos pelo psicólogo escolar de Teresina sobre sua atuação profissional e a relação destes com o processo de escolarização vivenciado

pelos alunos. Para dar conta desse objetivo, definimos outros mais específicos como: identificar as funções desenvolvidas pelo psicólogo escolar e as ações que viabilizam sua atuação; compreender a relação entre os conhecimentos produzidos sobre a atuação do psicólogo escolar ao longo de sua história e a forma de atuação desenvolvida por este atualmente; conhecer os motivos que levam o psicólogo escolar a desenvolver sua atuação profissional e a relação desses motivos com o objetivo de sua atuação; analisar a importância que o psicólogo escolar atribui a sua atuação profissional; analisar a importância que o psicólogo escolar atribui ao processo de escolarização e de que forma este processo influencia a sua atuação.

Nesses termos, para fundamentar nossa investigação, direcionaremos nosso olhar para os aportes da Psicologia Sócio-Histórica, pois essa abordagem psicológica considera que os sujeitos e suas práticas estão em constante processo de transformação, por viverem no meio social, histórico e cultural, o qual também está em constante transformação. Nesse sentido, Maluf (2003) se posiciona de maneira otimista com relação à atuação do psicólogo escolar no Brasil, considerando a influência do contexto histórico-social, ressaltando o momento atual de evolução, buscando novos parâmetros e formas de refletir criticamente sobre a atuação produzida.

Dos aportes da Psicologia Sócio-Histórica, embasaremos nossas análises nas ideias de Leontiev (1984; 1988; 2004), sobretudo, nos conceitos de atividade, sentido pessoal e significado social, por acreditarmos que poderemos nos apropriar dos sentidos e significados produzidos pelo psicólogo escolar sobre sua atuação e compreender a relação desses com o processo de escolarização vivenciado pelos alunos, por meio da análise do modo como compreendem a atividade que realizam, aqui denominada de atuação profissional.

A investigação sobre os sentidos e os significados, assim como nos aponta as produções de Marcolino (2006), Rego (2003), Galdini e Aguiar (2003), dentre outros, fornece condições de compreendermos as transformações vivenciadas pela subjetividade do profissional, permitindo a ele agir de acordo com os motivos que o levam a sua prática, evidenciando, portanto, uma relação dialética entre a constituição dos sentidos acerca de sua atuação e a ressignificação desta em seu cotidiano.

Nesse percurso, serão realizadas discussões com o auxílio da Psicologia Sócio-Histórica, que contribui ao situar a importância do processo de constituição dos sujeitos, da apropriação da experiência social e, com isso, da transformação subjetiva. A Psicologia Escolar nos ajuda na compreensão da atuação do psicólogo no espaço escolar, delimitando os objetivos desta atuação e apresentando as funções que vem sendo desenvolvidas. A

Sociologia da Educação também colabora com o objeto trabalhado ao teorizar sobre a temática escola, discutindo sua importância no contexto de formação da sociedade e do indivíduo, analisando desse modo, a sua função e importância.

Essa articulação diferente de saberes será de grande valia para as discussões sobre a atuação profissional do psicólogo no contexto escolar, permitindo que outros olhares contribuam com o seu processo de constituição, ainda recente. A presente pesquisa pretende, com isso, articular as construções de outros saberes que podem auxiliar de forma interdisciplinar o aprimoramento profissional do psicólogo escolar, definindo seus passos e consolidando os espaços de atuação.

Para tanto, organizamos nossa dissertação, apresentando, inicialmente, essa introdução, expondo nosso objeto de estudo, os objetivos da pesquisa e a justificativa para desenvolvê-la. No primeiro capítulo, discutimos o referencial teórico em que se apóia essa pesquisa, apresentando a Teoria da Atividade e seus pressupostos, a fim de aprofundar os conhecimentos sobre os conceitos básicos desta teoria, utilizando como base a produção de Leontiev (1984; 1988; 2004), que contribui ao discutir como os sentidos pessoais são constituídos no desenvolvimento da atividade humana em relação direta com os motivos e significados sociais.

No segundo capítulo, apresentamos os percursos metodológicos percorridos na pesquisa, como o tipo de pesquisa, o cenário onde foi realizada, os sujeitos que dela participaram, os instrumentos e procedimentos para produção e análise de dados e interpretação dos resultados.

No terceiro capítulo, apresentamos a análise dos dados e a interpretação dos resultados revelados em nossa pesquisa, mediante a organização de quatro categorias: Funções e ações desenvolvidas pelo psicólogo escolar; Os motivos para exercer a atuação; Importância da atuação; Compreendendo a Escola: Possibilidades e Limites de atuação, em que discutimos, com base nas falas das psicólogas, eixos que orientam a análise dos sentidos produzidos pelas psicólogas escolares, apresentando, ao final deste capítulo, a síntese dos sentidos produzidos por estas sobre sua atuação profissional. Finalmente, trazemos as considerações acerca da realização deste trabalho, ressaltando a contribuição da pesquisa à área de Psicologia Escolar, à educação de forma geral e à nossa formação como psicóloga escolar e pesquisadora.

CAPÍTULO 1:
“As contribuições da Psicologia Sócio-Histórica e da Teoria da
Atividade: ponto de partida para pensar a constituição psíquica do
homem”

1.0 As contribuições da Psicologia Sócio-Histórica e da Teoria da Atividade de Leontiev: ponto de partida para pensar a constituição psíquica do homem

Neste capítulo, percorreremos o caminho teórico inicial de apresentação da Psicologia Sócio-Histórica, apresentando seu contexto de surgimento e suas especificidades, em seguida, analisaremos as principais categorias propostas por Leontiev (1984; 2004), como: sentido pessoal, significado social, motivos e a inter-relação destes na realização da atividade, a fim de compreender como contribuem para a constituição psíquica do homem.

A Psicologia Sócio-Histórica instaura novo momento nas discussões psicológicas, por considerar como aspectos centrais sobre o homem categorias como consciência, atividade, historicidade, dentre outras, de forma diferenciada das correntes teóricas vigentes desde o surgimento da Psicologia como ciência, por volta do século XIX.

As doutrinas surgidas nesta época ditavam análise dos processos psicológicos, considerando os princípios da cientificidade, fortemente influenciadas pelo positivismo, instaurando, nesse sentido, critérios como a neutralidade científica, a objetividade, além de gerar várias dicotomias apresentadas por Bock (2007, p. 17), tais como interno/externo, psíquico/orgânico, natural/social e subjetivo/objetivo. A Psicologia Sócio-Histórica, segundo essa autora, “[...] apresenta-se desde seus primórdios como possibilidade de superação dessas visões dicotômicas.”

A contribuição dessa abordagem psicológica advém da ideia de que o homem vivencia uma realidade que é social, já que existem outros homens que fazem parte dela, compartilhando-a e trocando experiências sobre a mesma e é, simultaneamente, histórica, na medida em que vai sendo construída ao longo dos anos e transmitida às futuras gerações, de forma a contribuir tanto com o desenvolvimento do homem quanto da realidade na qual está inserido.

De acordo com Meira (2003), a contribuição da Psicologia Sócio-Histórica na discussão dos fenômenos psicológicos é a premissa, segundo a qual, estes, somente poderão ser entendidos em seu processo social e histórico e, nesse sentido, o sujeito pode se tornar consciente de suas potencialidades e de seu papel ativo na construção histórica do mundo.

Essa visão social e histórica da realidade é fundamentada no Materialismo Histórico e Dialético, considerando que o homem intervém sobre a realidade e sofre, simultaneamente, movimento de reconstrução e aperfeiçoamento de si. O Materialismo Histórico e Dialético defende a ideia de que a sociedade se transforma a partir das mudanças sociais, históricas e

econômicas e, estas, por sua vez, estimulam as transformações na forma de o homem de se organizar socialmente. Para Marx e Engels (1998, p. 11):

A maneira como os homens produzem seus meios de existência depende, antes de mais nada, da natureza dos meios de existência já encontrados e que eles precisam reproduzir [...] O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o que eles produzem quanto com a maneira como produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção.

Com base no Materialismo Histórico Dialético, a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, fundamenta a Psicologia Sócio-Histórica, ao investigar a origem do pensamento e da linguagem humana, defende ideias primordiais para a Psicologia que vem sendo construída. Cole e Scribner (2007, p.XXV), na introdução da obra de Vigotski (2007): “A formação Social da Mente”, propõem que “[...] todos os fenômenos sejam estudados como processos em movimento e mudança, [...] a tarefa do cientista seria a de reconstruir a origem e o curso do desenvolvimento do comportamento e da consciência.”

Segundo Bock (2007), a Psicologia Sócio-Histórica adota o Materialismo Histórico e Dialético como filosofia, teoria e método, de onde advém a concepção de homem que considera a constante transformação por que passa sua subjetividade, já que ele está em interação com a realidade que se altera em decorrência de diversos fatores. Nesse sentido, devemos considerar todo o leque de relações desenvolvidas pelo homem com outros homens, com as instituições e com a sociedade como um todo.

Em decorrência, temos a realidade material do homem, segundo Bock (2007), sendo formada:

[...] pela produção histórica dos homens que, através do trabalho, produzem sua vida material, as ideias, como representações da realidade material; a realidade material, como fundada em contradições que se expressam nas ideias; e a história, como o movimento contraditório constante do fazer humano.

Leontiev (1984) esclarece que os fundamentos que permitiram solidez a Psicologia em seus aspectos teórico-metodológicos foram concedidos pelo Materialismo Histórico Dialético, defendendo a ideia de que o homem se forma por meio da atividade que realiza no meio, pois ao intervir na realidade sócio-histórica, transformando os modos de organização social e, ao produzir instrumentos, ele produz, simultaneamente, mudanças em sua consciência. Assim:

Ao influir sobre o mundo exterior o modificam, com isso modificam também a si mesmos. Por isso que os homens só estão determinados por sua atividade, que está condicionada pelo nível já alcançado no desenvolvimento dos seus meios e formas de organização. (LEONTIEV, 1984, p. 21)

Esse autor ressalta que os teóricos da Psicologia até então desenvolvida não abordaram a consciência, considerando-a em seus aspectos qualitativos, mas, sim, como estrutura responsável pelos processos psíquicos. Mesmo quando a consciência foi considerada como relevante para a organização dos processos psíquicos, o seu real funcionamento e desenvolvimento não foi pesquisado pelos psicólogos. Com isso, o Materialismo Histórico Dialético concede as bases para se pensar a consciência de maneira ativa, relacionada inicialmente com o aspecto social, ou seja, esta somente passa a se desenvolver quando o homem se organiza em sociedade e, em seguida, desempenha a atividade humana, que propicia condições para o desenvolvimento da consciência.

O aporte da Psicologia Sócio-Histórica permite analisar o homem, considerando sua relação com a realidade social e a historicidade como fundamentais para o entendimento da evolução humana, a partir de suas produções culturais.

Nesse sentido, as contribuições da Psicologia Sócio-Histórica para a realização de pesquisas ancoradas nessa abordagem alertam para a discussão do objeto de estudo, em consonância com o proposto por Aguiar (2007, p. 95), ao ressaltar que realizar pesquisa na abordagem sócio-histórica “[...] consiste em apresentar o objeto que se estuda e a visão de gênese desse fenômeno, apontando suas principais características [...]” para que se conheça todo o seu processo histórico e as transformações pelas quais passou em sua constituição, permitindo compreender o objeto em seu processo constitutivo e não apenas a sua configuração atual.

Na presente discussão, consideramos a Teoria da Atividade de Leontiev (2004) como via pela qual o nosso objeto de pesquisa será analisado e interpretado, pelo fato de contemplar discussões consideradas relevantes para o propósito desta pesquisa, envolvendo a atividade, significado social e sentido pessoal. Consideramos estas categorias como relevantes, pois atuam como ponto de partida para a investigação dos fatores que influenciam a constituição do sentido de cada sujeito, em seu processo de interação com a realidade, já que, de acordo com Leontiev (2004), todo sentido se dá em função do motivo que o estimula, sendo constituído também pelos significados construídos historicamente.

Leontiev (2004, p. 91) apresenta concepção de homem que não o desvincula da realidade na qual está inserido e dos processos sociais compartilhados, acreditando que esta realidade é apropriada pelo homem por meio do seu reflexo psíquico, que nos permitem identificar os objetos externos, com suas características objetivas, mas, sendo, simultaneamente, “[...] refratado sob o prisma das significações sociais e dos conceitos linguísticos.”

Nesta perspectiva, a teoria de Leontiev (1984; 2004) contempla o objetivo almejado pela pesquisa a ser realizada por nós, a saber: os sentidos e os significados de atuação profissional produzidos pelo psicólogo escolar e a relação deste com o processo de escolarização, pois confere condições para apreendermos esse sentido, partindo da ideia de que o sentido de atuação profissional é produzido ao longo da história de vida sujeito, a partir de suas relações com a escola, com os significados sociais produzidos em relação à atuação, com os conteúdos formativos, dentre outros fatores.

A teorização sobre motivos permite a sua identificação a partir da fala dos sujeitos entrevistados, além de enfatizar a atividade que desempenham, propiciando condições para a aproximação entre sentido e atividade, estreitando as nossas possibilidades de compreensão do objeto, sob o foco da Teoria da Atividade (1984, 1988, 2004).

1.1 Pressupostos básicos da Teoria da Atividade de Leontiev

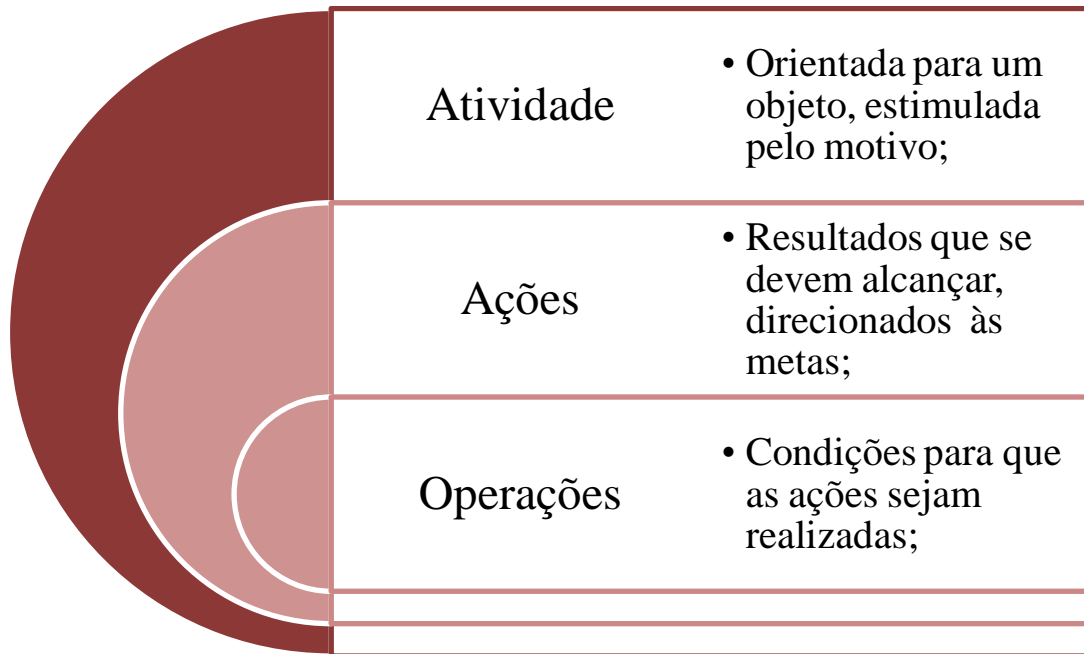
Os pressupostos defendidos por Leontiev (2004, p. 97) nos levam a pensar a consciência de maneira diferenciada dos postulados defendidos pela Psicologia existente desde seu surgimento em 1875 e mantida pelas primeiras escolas surgidas após esse período, que a considerava como “eterna e própria de todos os homens”, negando a relação dialética entre a consciência e a atividade do homem.

Ao apresentar o processo por meio do qual ocorre o desenvolvimento do psiquismo, Leontiev (2004) trabalha categorias relativas à abordagem Sócio-Histórica, como historicidade, consciência e atividade, buscando a evolução histórica de alguns animais em comparação com o homem, a fim de esclarecer o surgimento da consciência neste, já que o homem se diferencia dos outros animais justamente por essa aquisição.

É importante ressaltarmos a impossibilidade de dissociar os aspectos analisados por Leontiev (1984, 2004) na teorização sobre o desenvolvimento da consciência, em sua relação com a atividade e com as demais estruturas e redes de denominações que o compõe.

A atividade é proposta por Leontiev (1984) como sendo constituída por uma estrutura geral que compreende: o *objeto* para o qual se dirige essa atividade; as *ações* desenvolvidas a partir de objetivos almejados e as *operações*, que são necessárias para que as ações tornem-se concretas, o que pode ser visualizado na figura abaixo:

Figura 01 - Representação da Estrutura Geral da Atividade



Fonte: Produção da autora com base em Leontiev (1984)

A figura 1 nos apresenta a estrutura geral da atividade na concepção de Leontiev, com o intuito de ressaltar o caráter particular assumido pela mesma na medida em que responde a determinada necessidade individual do sujeito, atendendo a determinado motivo. Nesse sentido, as atividades se diferenciam entre si pela diferença entre seus objetos, uma vez que estes orientam de maneira geral o desenvolvimento da atividade. Para compreender a realização da atividade humana, é necessário entender a finalidade e o motivo para realizá-la. Nas proposições de Leontiev (1984, p. 82), o autor ressalta: “Não há atividade sem motivo. A atividade não motivada não é uma atividade carente de motivo, senão uma atividade com motivo subjetiva e objetivamente oculto”. Nesse sentido, o autor ressalta a existência de um objeto para o qual se direciona a atividade e de um motivo, pois é necessário que o homem seja impulsionado ao desempenho desta atividade, que seja movido ao seu objeto.

Nessa perspectiva, a discussão sobre a atividade é orientada pela existência do motivo, que é gerado por determinada necessidade do homem. Leontiev (1984) ressalta que

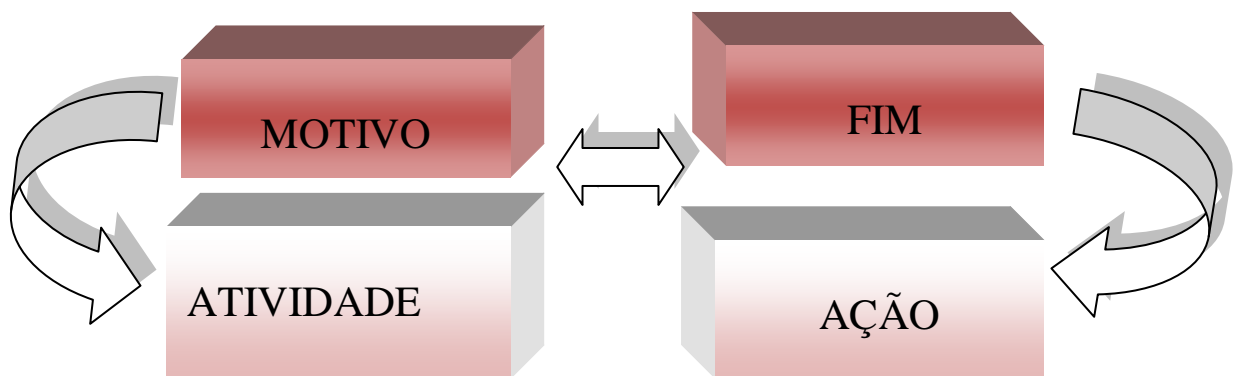
para que seja satisfeita essa necessidade, o motivo orienta a execução de uma atividade, por meio das ações, que de forma gradual vão alcançando metas que culminam no objetivo geral para o qual se direciona a atividade.

O autor discute que as ações assumem importância na estrutura da atividade, pois orientam o indivíduo para as metas que este necessita atingir na realização de determinada atividade. As ações se destinam, portanto, a fins parciais que devem ser alcançados de forma consciente.

Segundo Leontiev (2004, p.110), existem condições necessárias para que as ações se realizem, denominadas operações de forma que: “[...] a fusão de diferentes ações parciais numa ação única constitui a sua transformação em operações”, que, por sua vez, necessitam de condições, a fim de que possa ser efetivamente realizadas. Em decorrência desse aspecto, é necessário compreendermos que as ações devem acontecer em continuidade e de forma relacionada entre si, a fim de que o homem desenvolva consciência daquilo que realiza e do objetivo para o qual se voltam tais ações.

Desta forma, Leontiev (1984, p.82) compara: “[...] do mesmo modo que o conceito de motivo se relaciona com o conceito de atividade, o conceito de fim se relaciona com o conceito de ação”, conforme representamos na figura abaixo:

Figura 02: Relação entre conceitos da Teoria da Atividade



Fonte: Produção da autora com base em Leontiev (1984)

De acordo com a representação da figura, podemos compreender a orientação da atividade humana para um motivo, que o estimula a desenvolver determinada atividade. Nesse mesmo raciocínio, a ação é também orientada por uma meta a ser seguida, um fim parcial para o qual se destinam as ações desenvolvidas. Na medida em que há condições para a

realização dos fins parciais, por meio das operações e, conseqüentemente, do desempenho da ação, a atividade vai sendo constituída, pois se torna consciente para o homem a relação entre estes processos que culminam com o alcance do objetivo geral da atividade.

Com isso, compreendemos a evolução pela qual a atividade humana passou para que apresentasse essa estrutura, que se volta para determinado objeto; por meio das ações se orienta para os fins parciais e reúne operações que tornam possível a atividade. Essa conquista tornou-se possível pela organização do homem para um objetivo comum, que unisse o coletivo de forma articulada e orientada a determinado fim, possibilitando a evolução do homem. Isto porque, anteriormente ao processo de divisão de tarefas, o homem atendia a sua necessidade individual, que coincidia com seu motivo, geralmente ligado à alimentação, requisito básico para a sua sobrevivência.

Nessa perspectiva, a atividade é proposta por Leontiev (2004) como condição que propicia o desenvolvimento da consciência do homem, na medida em que a sistematização de ações, orientadas para a realização de funções de maneira integrada permite a organização social com o objetivo comum de produzir instrumentos necessários na realização de qualquer atividade. Este processo contribuiu para a transformação e a hominização do cérebro, dos órgãos de atividade externa e dos órgãos dos sentidos, sendo estas condições orgânicas essenciais para que o surgimento da consciência.

Luria (1991) contribui com a relação entre a confecção de instrumentos e o surgimento da consciência, pois para o autor, esta é a primeira forma de atividade consciente, ampliando, com isso, a percepção, atenção, memória, já que ocorre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Por exemplo, a construção dos instrumentos requer a execução de procedimentos para realizar a atividade, chamadas operações e para a realização destas operações é necessário que se tenha um objetivo consciente, para o qual se orienta a atividade. O referido autor ressalta ainda o papel da linguagem como o meio mais importante para o desenvolvimento da consciência, pois com o seu surgimento é possível o desenvolvimento de capacidades como a abstração e a generalização, que promovem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Aguiar (2007) corrobora com o estabelecimento da relação entre atividade e consciência, ao defender que a construção da atividade interna acontece a partir da externa, estimulada pelo trabalho, pela atividade humana realizada em coletividade e orientada para um objetivo. Com base no exposto, buscamos compreender, a seguir, como acontece o surgimento da consciência no homem.

Ao investigar outros seres vivos e constatar a diferenciação dos animais mais rudimentares aos menos, considerando seu processo evolutivo, Leontiev (2004) destaca a importância dos fatores biológicos, mas também as condições que proporcionam esse desenvolvimento. No caso do homem, esse processo é também intermediado pela cultura, através da conservação das aquisições históricas dos homens e o consequente repasse a sua descendência. É por meio da cultura que o ser humano constrói seus significados sociais, ao compartilhar as ideias sobre os objetos.

A fim de comprovar tal suposição, o autor em estudo investigou o comportamento de animais, em sua evolução do ambiente aquático para o terrestre e no processo de adaptação e transformações orgânicas acarretadas por tais mudanças. Tal investigação contribui para a compreensão do surgimento da consciência do homem, na medida em que defende a necessidade da existência de uma forma de o ser vivo apreender a realidade que o rodeia, identificando as características e propriedades desta, para que possa interagir com ela, o que é denominado de reflexo psíquico. Segundo Leontiev (2004, p. 21), este pode ser conceituado como “[...] uma aptidão dos organismos para refletir as ações da realidade circundante nas suas ligações e relações objetivas”.

A partir do conceito de reflexo psíquico, denominado por Leontiev (2004) de consciência, podemos entender que os animais vão evoluindo de acordo com o aumento de seu reflexo psíquico na interação com o meio. A ideia da consciência como reflexo, proposta por Leontiev (2004), segundo Aguiar (2007, p. 97), não se mostra contraditória, “[...] desde que se compreenda o reflexo como algo que se dá desde o sujeito, considerando sua possibilidade subjetiva de produção e transformação, a partir da relação com a realidade social.”

Os animais passam, nesse sentido, por estágios propostos e descritos pelo autor, evoluindo do estágio do psiquismo sensorial elementar ao estágio do psiquismo perceptivo e, deste, ao estágio do intelecto, em processo que permite aos animais se adaptar aos meios mais complexos, sofrendo diferenciação do seu sistema nervoso elementar e ao atingir a vida terrestre, desenvolver o córtex cerebral, de modo a perceber o meio externo como algo “inteiro”, evoluindo suas capacidades perceptivas, anteriormente isoladas e difusas.

No caso do homem, o processo de desenvolvimento, segundo Leontiev (1984), é regido não somente por leis orgânicas, que garantem a sua evolução, a partir da diferenciação do seu organismo, de modo a se adaptar a situações mais complexas, como também, por leis do desenvolvimento sócio-histórico, sendo que esta mudança ocorre tão logo sua evolução biológica atinja formação completa. De acordo com Leontiev (1984, p. 252): “Essa mudança

que se expressa no desenvolvimento sócio-histórico do homem é completamente livre da dependência de sua história anterior, com respeito à sua evolução morfológica. Surge como domínio único das leis sociais."

A consciência do homem não surge da mesma forma que o reflexo psíquico nos animais, pois estes apenas interagem com o objeto externo, apreendendo suas características observáveis e/ou perceptíveis, ao passo que o reflexo da consciência se difere de maneira qualitativa, devido ao desenvolvimento da atividade e, com este, o surgimento da linguagem, que atua como uma "consciência prática" das pessoas. De acordo com Leontiev (1984, p. 101):

Inicialmente, a consciência só existe como imagem mental que se abre diante do sujeito e do mundo que o rodeia; a atividade continua sendo prática externa, em uma fase final a atividade também se converte em objeto da consciência: se toma consciência das ações dos outros e através delas as próprias ações do sujeito são comunicadas com ajuda de gestos e de linguagem sonora

Como podemos perceber, a linguagem emerge como condição necessária à função produtiva no desempenho da atividade, bem como função de comunicação. No entanto, ela se constitui também, segundo Leontiev (2004), como forma da consciência e do pensamento humano. Assim, na ausência de situação concreta, cercada de objetos sociais, a linguagem permite ao homem expressar seu pensamento, ao mesmo tempo em que desenvolve a sua consciência.

A consciência surge, segundo Leontiev (2004), a partir do momento histórico que o homem apreende a realidade e consegue também se enxergar nesse processo, a partir da atividade que realiza, conseguindo entendê-la, na finalidade de sua execução e no motivo que o leva a fazê-la. Nesse processo, destacamos a formação de três elementos constituintes da consciência que nos ajudam a compreender seu processo constitutivo, a saber: as significações sociais, o sentido pessoal e o conteúdo sensível. Para o autor (2004, p. 147): "[...] são estas relações [as relações reais do homem com o mundo] que criam as particularidades estruturais da consciência humana, e que por ela são refletidas".

A experiência histórica e social que compartilhamos com outros sujeitos permite a existência de conceitos, ideias e significados linguísticos para os objetos e situações experienciadas pelo homem e compartilhadas pelos demais que compõem a sociedade. Tais significações fazem parte da produção histórica humana, construídas no decorrer da evolução do homem. Estão, portanto, prontas, quando passamos a interagir com o mundo e é nelas que nos apoiamos para a realização do processo de identificação e diferenciação dessa realidade.

Para Leontiev (1984, p.111), “[...] nos significados está representada - transformada em material da linguagem - a forma ideal de existência do mundo objetivo, suas propriedades, ligações e relações, descobertos pela prática social conjunta.”

A nossa história de vida, a partir da interação com determinado objeto ou situação, permite que nos apropriemos da realidade, de forma singular e, estimulada pela significação social existente sobre este objeto, será produzido o sentido pessoal. Os sentidos se exprimem nas significações, mas são produzidos de maneira única e singular, a partir do processo de apropriação dos significados construídos; são estes que orientam as atividades do sujeito, a partir dos motivos que o levam a realizá-las. Portanto, o significado parte desta construção social, determinada historicamente e se relaciona com o sentido. No entanto, o sentido é singular, parte da forma como o sujeito se apropria das significações e de que forma toma-as para si, a partir dos motivos que orientam sua atividade.

Os sentidos e significados são constituídos por meio do conteúdo sensível que, de acordo com Leontiev (2004, p. 105): são “[...] as sensações, imagens de percepção, representações” que criamos na interação com o meio externo, que não revela em si toda a consciência, mas permite “a transformação da energia do estímulo exterior em fato da consciência.” É por meio de nosso conteúdo sensível que o sentido é apreendido.

Compreendemos que o sentido expressa a apropriação da realidade pelo sujeito de maneira singular, contribuindo para a constituição de sua subjetividade, em processo que o homem interage com as significações sociais, apropriando-se do real por meio do conteúdo sensível, mas em processo dialético, ativo e crítico, realiza a sua constituição como sujeito social e histórico. Nesse sentido, Leontiev (1984, p. 120) afirma que:

Os significados não existem em geral de outro modo que não realizando um ou outro sentido, assim como suas ações e operações não existem de outro modo que realizando uma ou outra atividade, impulsionada por um motivo, por uma necessidade.

Percebemos, com isso, que o processo de constituição subjetiva do homem, por meio da existência de relação dialética entre homem e sociedade e, portanto, entre singular e social, permitindo, em via de mão dupla, o desenvolvimento do homem como ser racional, dotado de consciência e a evolução da própria sociedade, dadas às mudanças pelas quais passa nessa interação.

Consideramos após o exposto, que discutir a Teoria da Atividade nesta perspectiva implica em escolha impulsionada pelo fato de compartilharmos da ideia de que o homem se

constitui por meio da atividade, possibilitando o desenvolvimento de suas funções psíquicas e da personalidade, considerando as produções históricas humanas e os componentes sociais que permitem a socialização destes. A partir da análise da realidade, compreendemos as relações sociais e, nesse processo, o conceito de atividade pode ser utilizado para compreender, analisar e produzir outros conhecimentos. Com base nessa compreensão e por termos apresentado, de forma breve, os principais conceitos Leontievianos, poderemos analisar um pouco mais as condições sócio-históricas que permitiriam o desenvolvimento da atividade e de que forma estas se relacionam com a constituição subjetiva do homem.

Nesse sentido, para que fosse possível o desenvolvimento da atividade, foram necessárias condições essenciais, apresentadas por Leontiev (2004) como a organização anatômica e fisiológica do organismo humano, vida em comum com outros animais, formando a coletividade e o reflexo psíquico da realidade, possibilitando ao homem, interagir com a realidade e, nesse sentido, também transformá-la.

A divisão do trabalho desempenha papel primordial no processo de desenvolvimento da consciência, na medida em que estimula a interação social, o compartilhamento de conquistas e descobertas, possibilitando o acúmulo histórico tanto de instrumentos materiais, concretos, quanto da transmissão de ações necessárias a execução de determinada atividade.

Com este aperfeiçoamento, a vida coletiva é também estimulada, já que a interação social propicia a comunicação por meio do desenvolvimento dos órgãos dos sentidos, que, por sua vez, originam a palavra. Como afirma Engels (*apud* Leontiev 1984, p. 233) “Primeiro o trabalho e, logo, a palavra articulada foram os principais estímulos cuja influência foi gradualmente transformando o cérebro humano”. Assim, Engels (1985), em suas discussões, aborda o trabalho como sendo tão relevante que possibilitou o processo de criação do homem. Esta proposição e seus argumentos são relevantes para nossa discussão, pois comprovam a hipótese de que é na realização do trabalho como atividade que ocorre o desenvolvimento do homem.

Engels (1985) ressalta que o processo de humanização do macaco foi acontecendo a partir da interação social, que fez surgir a necessidade da linguagem, do desenvolvimento das estruturas cerebrais, da ampliação das formas de percepção da natureza, da postura da coluna vertebral, enfim, uma evolução orgânica estimulada pelas necessidades advindas da atividade de trabalhar. O autor ressalta outros fatores históricos e sociais que também contribuíram para esse desenvolvimento, como a descoberta do fogo, por exemplo, já que com esta conquista o homem passa a utilizar energia para suprir suas necessidades. Esta argumentação de Engels (1985) permite a constatação da necessidade de se compreender o contexto social e histórico

em que vive o homem, pois somente por meio desta compreensão é possível analisar o desenvolvimento do macaco até o homem e a aquisição de componentes orgânicos que propiciam seu desenvolvimento psíquico e que organizam sua atividade.

A descoberta do fogo pode ser considerada, nesse contexto, uma revolução, que é contraditória, pois mostra a tentativa do homem de dominar a natureza e não de se integrar com a mesma, o que vai contra o processo de humanização, reforçando, com isso, a contradição.

Em consonância às ideias de Engels (1985) e complementando nossa discussão, Luria (1991) também aborda as condições em que acontece a diferenciação entre animal e homem, ressaltando a importância de fatores, como: o emprego dos instrumentos de trabalho, o surgimento da linguagem, a interação social, dentre outros. Tais fatores estão inter-relacionados na medida em que um estimula o surgimento do outro, sendo configurados em decorrência das necessidades do homem em cada momento histórico. A perspectiva Sócio-Histórica é apresentada pelo referido autor quando ele ressalta a ideia de que a atividade consciente não está na alma, como defende o idealismo, tampouco, nos fatores orgânicos do homem, mas sim nas “condições de vida historicamente formadas”, de acordo com Luria (1991, p. 75).

As condições em que ocorre o desenvolvimento psíquico do homem mostram que suas atividades incipientes são geradas por um motivo biológico, como a saciedade de fome ou sede, ou a necessidade de proteção devido às alterações no clima, entre outros. Entretanto, a partir das mudanças por que passa o homem em sua organização social, na divisão de tarefas pelo coletivo, as atividades passam a ser orientadas também pelo sentido, pelos resultados de sua ação na natureza, deixando de coincidir de maneira direta motivo e objetivo da realização da atividade.

Esse movimento de discutir o desenvolvimento da consciência do homem por meio da compreensão da atividade que realiza assume importância para nossa pesquisa, pois sinaliza para o fato de que o homem já vivenciou o processo de surgimento da consciência, sendo esta característica a responsável por constituí-lo enquanto tal. Em sua evolução, portanto, a atividade deixa de ser orientada apenas pelo motivo biológico, isto implica que a atuação do homem, hoje, em nosso estudo, a do psicólogo escolar, passa a ser orientada por outros motivos que não coincidem diretamente com o motivo biológico, envolvendo neste aspecto, outros fatores impulsionadores da sua atividade, isto é, outros motivos.

Pletnikov (1999) amplia os argumentos de que a evolução do homem propicia a realização de atividades que deixam de acontecer devido somente ao motivo biológico. Uma

característica histórica e social que comprova esse aspecto do desenvolvimento humano é a necessidade da divisão social do trabalho, que ocasiona a dificuldade de reconhecimento do produto pelo trabalhador, já que o trabalho atinge, com a industrialização, nível de divisão elevado, segmentando variadas ações, realizadas por meio de operações, os procedimentos que operacionalizam a execução das ações, a fim de atingir o produto final. Com base nisso, observamos que a consciência distingue o agir dos homens e dos animais, fazendo parte da evolução humana na interação com o mundo e não é, portanto, dada a priori, mas, construída ao longo do desenvolvimento humano em sua relação com a atividade desempenhada em diversos momentos de sua história.

O homem, ao longo de sua vida, desenvolve atividades que, em dado momento do desenvolvimento, podem ser consideradas principais em comparação às demais realizadas por ele. Nesse sentido, Leontiev (1988, p.63) ressalta que:

[...] alguns tipos de atividade são os principais em um certo estágio, e são da maior importância para o desenvolvimento subsequente do indivíduo, e outros tipos são menos importantes. Alguns representam o papel principal no desenvolvimento e outros, um papel subsidiário. Devemos, por isso, falar da dependência do desenvolvimento psíquico em relação à atividade principal e não à atividade em geral

Na realização da atividade pelo homem, Leontiev (1988) apresenta que com a inserção da criança na escola, esta passa a vivenciar situações diferenciadas às existentes em seu processo de socialização primário, tais como os deveres de casa, as obrigações que passa a ter nestas novas relações. Com isso, a escola é a instituição que marca o processo de ampliação das relações da criança, em que cada estágio vivenciado pela criança é caracterizado pela presença de uma atividade principal que orienta o desenvolvimento psíquico.

Leontiev (1988) ressalta que só existe a atividade quando há presença de motivo(s) (que podem ser básicos, culturais, aprendidos) que devem ser atingidos e, estes, por sua vez, provém de uma necessidade. Neste processo, a criança passa a exercer funções e papéis sociais, em que os deveres são vistos pelos pais como atividade que, neste momento, faz parte da vida da criança. Por isso, os pais se sentem impelidos a escolarizar as atividades espontâneas e secundárias, a fim de propiciar o desenvolvimento psíquico da criança, orientando tais atividades.

Ao longo das etapas da vida humana, podemos destacar, respectivamente, as atividades de brincar, estudar e trabalhar como sendo principais em determinados momentos

da vida. Podem ser assim conceituadas porque servirão de mediação para o desenvolvimento humano. A atividade principal vai reorganizando nossa personalidade, já que, de acordo com Leontiev (1988, p. 65): “[...] esta é a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança”.

Leontiev (1988) conceitua o que devemos entender por atividade principal, destacando a necessidade da presença de três atributos: o fato de outras atividades decorrerem desta; ser responsável por organizar os processos psíquicos particulares e o fato de que dela dependem as mudanças ocorridas na personalidade.

Para Leontiev (1988), em dado momento, uma atividade deixa de ser principal e outra passa a ser aquela que move o desenvolvimento, assumindo o papel de principal. Com isso, ele ressalta que, ao longo dos estágios de desenvolvimento do ser humano, três atividades principais se evidenciam, como referimos anteriormente: primeiro, o brincar, depois, o estudo, e, em seguida, o trabalho (a atividade profissional). Esta passagem de uma atividade principal para outra é marcada pela mudança de motivos que estimulam o sujeito na realização da atividade e passam a orientar o desenvolvimento humano.

Nesse processo, de acordo com Leontiev (1988; 2004), existem os motivos realmente eficazes ou motivos produtores de sentido que apresentam relação direta com o objetivo geral para o qual se direciona a atividade; e outros motivos denominados motivos de apenas compreensíveis ou motivos-estímulo, que estimulam a realização da atividade, mas não se orientam a produção de sentidos acerca desta atividade, devido à ausência de relação entre estes motivos e o objetivo da atividade. O ser humano é motivado por fatores diversos, por isso, é possível a realização de determinada atividade impulsionada por vários motivos, entretanto, deve haver um motivo que permita a produção de sentidos sobre o que o homem realiza, pela consciência que apresenta em relação à atividade de forma geral.

A teorização acerca da atividade proposta por Leontiev (1988) assume importância em nosso trabalho, porque compreendemos que a atuação profissional do psicólogo escolar é denominada atividade quando atende a(s) necessidade(s) interna subjetiva. Para estudar os sentidos do sujeito, nessa perspectiva, é necessário conhecer o seu modo de vida e como se formam as relações humanas que engendram determinadas relações.

Como defende Asbhar (2005), retomando as contribuições de Leontiev, a consciência individual se constitui em relação com a consciência social e se refere à possibilidade de compreender o mundo social e o dos objetos, que estão, portanto, em relação. Com isso, a não articulação dos sentidos pessoais com os significados postos socialmente

mostra a necessidade de se manter a perspectiva sócio-histórica na análise destes fatos, discutindo questões não somente individuais, mas também aquelas relacionadas ao macrocontexto, isto é, as questões sociais e históricas, que sinalizem para as condições de realização da atividade por este sujeito e para a problematização acerca de questões como: a função social da escola vem sendo discutida dentro desse espaço de atuação? Ou trabalhamos com sentidos pessoais sobre atuação profissional que não são discutidos, tampouco articulados no aprimoramento da atuação do psicólogo escolar?

Acreditamos que as reflexões acerca da Teoria da Atividade, apoiadas em autores que compartilham da abordagem sócio-histórica, permitem compreender esse movimento do homem com a sociedade, e o seu processo constitutivo por meio da atividade que desenvolve. A observação de que o homem faz parte da natureza e se constitui em um movimento dialético individual e social e histórico possibilita a ampliação de sua consciência acerca destas questões, estimulando a produção de sentidos sobre a sua atuação de maneira mais consciente e reflexiva, o que oportuniza o aprimoramento do seu fazer.

Apoiados nestas teorizações que consideram a relação do desenvolvimento do psiquismo humano em interação com sua realidade social e histórica e com a atividade desenvolvida por ele, compreenderemos o sentido pessoal do psicólogo escolar, analisando a relação com sua atuação profissional. Essa concepção de homem contribui, portanto, para que possamos perceber o sujeito em sua relação social, como alguém que tem uma subjetividade que passa por transformações, e é a partir dela, dos sentidos construídos no decorrer de sua história de vida e das apropriações efetivadas por ele que podemos realmente conhecê-lo.

Estas discussões nos permitem analisar as contribuições da Psicologia Sócio-Histórica, como abordagem que possibilita a concepção de homem ativo, social e histórico e, a partir disso, contribuir para uma reflexão sobre a relação das transformações sociais na constituição do sujeito. Esse fato por si só atua como ponte de acesso a inúmeras possibilidades de pesquisa acerca da atuação humana e de sua contribuição na formação e transformação da realidade já que, anteriormente, essa relação não era diretamente estabelecida.

A Teoria de Leontiev contribui, também, no percurso social e histórico, por permitir que sigamos um caminho que considera de forma determinante a atividade humana como condição para o desenvolvimento da consciência. Destarte, analisar a composição da consciência e compreender os processos que se relacionam com o seu desenvolvimento é de grande valia para estruturarmos os percursos a ser percorridos no encontro com nossos sujeitos e com aspectos de sua subjetividade.

A compreensão de que a subjetividade humana está em constante transformação e que é possível nos aproximarmos dela permite o nosso movimento de investigação dos significados sociais e do sentido pessoal, como caminho para articular a relação destes com a atuação profissional dos sujeitos.

No capítulo dois, apresentaremos os percursos metodológicos escolhidos, como forma de operacionalizar a nossa proposta de pesquisa.

CAPÍTULO 2:

Percursos Metodológicos da Pesquisa

2.0 PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo apresentamos os percursos metodológicos percorridos pela pesquisadora, evidenciando o modo como realizamos esta pesquisa, destacando com esse fim aspectos como o tipo de pesquisa empregado, o cenário, as participantes, assim como os procedimentos para coleta e para análise dos dados e interpretação dos resultados, objetivando com isso, aprofundar o conhecimento acerca dos procedimentos realizados e das participantes da pesquisa em seu *locus* de atuação.

A presente pesquisa seguiu a abordagem qualitativa, tendo em vista que esta, de acordo com Campos (2001), prioriza a análise dos significados obtidos por meio do posicionamento que os participantes e/ou pesquisador atribuem ao fato.

Segundo Chizzotti (2003), a abordagem é considerada qualitativa quando se refere à produção dos dados por meio das interações sociais. Isso porque o pesquisador envolve-se de modo participativo na investigação da realidade, a partir da análise do conjunto de significações produzidas pelo pesquisado. Portanto, os dados são subjetivos e individuais, ficando a cargo da interpretação do pesquisador e dos objetivos de sua pesquisa.

Para a presente pesquisa, a importância da investigação qualitativa recai sobre as psicólogas participantes e aquilo que é narrado por elas, sendo estes os conteúdos relevantes buscados nessa investigação. Nesse sentido, André (2006) ressalta que a partir das décadas de 1980 e 1990 os estudos qualitativos são ampliados, envolvendo diversos procedimentos e a pesquisa em educação passa a centrar-se no sujeito, como produtor de conteúdos, visto que este está em contato direto com objetos diversos apontados na área educacional, sendo, portanto, referência a ser investigada com maior profundidade, trazendo, com isso, maior contribuição às pesquisas da área.

Ao tratarmos de pesquisa que trabalha com sentidos e significados, é importante destacar a discussão existente acerca de sua validade científica como proveniente da pesquisa qualitativa, distanciando-se do paradigma fundamentado nas ciências naturais, de que há necessidade de generalização dos dados encontrados em grupo reduzido de sujeitos. Como afirma Aguiar (2006, p.12):

Esse homem constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência revela – em todas as suas expressões – a historicidade social, a ideologia, as relações sociais, o modo de produção. Ao mesmo tempo, esse mesmo homem expressa a sua singularidade, ao novo que é capaz de produzir, os significados sociais e os sentidos subjetivos.

Em decorrência disso, temos, nesse tipo de pesquisa, a qualidade do conteúdo e as mensagens reveladas pelos sujeitos como sendo fundamentais para a compreensão da realidade, pois o discurso do mesmo está impregnado de suas vivências sociais, compartilhamento de saberes historicamente acumulados e, especialmente, da apropriação singular de todo esse bem cultural. Apresentamos, a seguir, o cenário que é *lócus* de atuação das psicólogas.

2.1 Cenário e participantes da pesquisa

Em face do objetivo a ser alcançado, o cenário e os participantes da pesquisa são, respectivamente, as escolas e os psicólogos escolares que atuam nessas instituições de ensino.

O cenário da pesquisa foi composto por escolas de Teresina onde atuam psicólogos escolares, considerando, pois, a sua importância no contexto escolar ao incluí-los dentre os profissionais da educação. A inclusão do psicólogo na escola como um educador pode ser justificada, de acordo com Guzzo (2002), pelo fato de que a Psicologia Escolar vem sendo compreendida como uma especialidade que dá suporte a professores, alunos e instituições escolares nas questões sobre o desenvolvimento humano, seus problemas e estratégias de intervenção. Nesse sentido, buscamos como cenário as escolas em que o profissional de Psicologia desempenha sua atuação na área escolar, seguindo o critério de disponibilidade e interesse dos psicólogos escolares, buscando, quando possível, tempos de atuação diversos na área escolar.

Como as escolas da rede pública, de acordo com as Secretarias de Educação do Município de Teresina (SEMEC) e do Estado do Piauí (SEDUC), no momento de realização da pesquisa não atendiam ao critério de existência do profissional de Psicologia atuando na área escolar, realizamos a pesquisa em escolas da rede particular de ensino e filantrópica que oferecem aos estudantes a educação básica, desde o Ensino Infantil até o Ensino Médio.

Cabe informar que, no momento da produção dos dados da pesquisa, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina (SEMEC) estava abrindo processo seletivo para profissionais de Psicologia atuarem nas escolas da rede pública municipal como psicólogo escolar. No entanto, consideramos inviável envolver os profissionais selecionados em nossa pesquisa, visto que o fato de serem recém contratados dificultaria o processo de reflexão sobre a atuação do psicólogo escolar. Diante dessa realidade, optamos pelas escolas da rede particular e filantrópica.

O processo de escolha das escolas se deu inicialmente tendo em vista os resultados de pesquisas como a de Silva (2009), considerada a mais recente que apresenta a realidade de atuação do psicólogo escolar teresinense e aponta a abertura da área educacional ao profissional de Psicologia, que vem buscando esse espaço, de maneira crescente, nas escolas da rede privada. Diante disso, visitamos algumas escolas que, segundo informações de profissionais da área de Psicologia Escolar, poderia ter esse profissional no seu quadro de funcionários. Nesse percurso, visitamos, inicialmente, 10 (dez) escolas e como dentre estas 7 (sete) apresentavam o referido profissional, consideramos um número representativo da atuação.

Em incursão pelas escolas privadas teresinenses, constatamos que muitas não contam com o profissional de Psicologia em seu quadro de funcionários e aquelas que apresentavam, em sua grande maioria, contava com o número de 1 (um) profissional, embora existissem algumas escolas que contavam com mais de um profissional de Psicologia. Nesse sentido, o nosso cenário de pesquisa foi composto por escolas da rede privada e filantrópica que apresentam o profissional, independente da quantidade, como membro efetivo da instituição.

Assim, das seis escolas participantes da pesquisa, três delas contam com mais de um profissional de Psicologia e as outras três com apenas um psicólogo escolar. Optamos por realizar a pesquisa, preferencialmente, com um profissional de Psicologia de cada escola, ainda que esta tivesse mais de um psicólogo em seu quadro de funcionários, pela possibilidade de trabalhar realidades escolares diferenciadas. No entanto, em uma das escolas realizamos a pesquisa com duas psicólogas que apresentaram tempos de atuação distintos, disponibilidade e interesse em participar da pesquisa.

Dentre as três escolas que apresentavam mais de um profissional, em apenas uma atuavam cinco profissionais; as outras contavam apenas com duas psicólogas. Vale destacar que, de acordo com a realidade das escolas, quando existe somente um psicólogo escolar, este é responsável pelas demandas da escola de forma geral, mas quando existe um número maior de psicólogos escolares, estes concentram suas atuações por níveis de escolarização, ficando responsáveis pelo ensino infantil, fundamental menor, fundamental maior e médio, de forma segmentada.

Nos três casos em que as escolas apresentaram mais de um psicólogo, optamos por selecionar os participantes da pesquisa, tendo como critério maior disponibilidade e a variação nos tempos de atuação, em comparação aos demais participantes já selecionados nas escolas que apresentavam somente um profissional. Com isso, diante das três escolas, em duas selecionamos um participante em cada, atendendo aos critérios já apresentados e na outra,

como existiam cinco psicólogas, realidade bastante diferenciada dentre as escolas observadas, optamos por realizar a pesquisa com duas delas, com tempos de atuação bastante distintos (1 e 21 anos de atuação na área escolar).

Na visita inicial, objetivando conhecer a realidade de cada escola, entramos em contato com a direção, a fim de solicitar autorização para a realização da pesquisa, de forma escrita, atendendo aos critérios estabelecidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI (CEP/UFPI) e, em seguida, fizemos contato com a psicóloga dessas escolas, para informar do que tratava a pesquisa, seus objetivos, de que forma seria conduzida e os instrumentos que seriam utilizados. Nesse contato inicial, as participantes assinaram o termo de compromisso, o qual apresentava a pesquisa e disponibilizava contatos para dirimir possíveis dúvidas.

Em outro momento, duas semanas após o contato inicial, fizemos contato com as psicólogas com o intuito de conhecer a disponibilidade de participação das mesmas e apenas uma delas não se disponibilizou a participar da pesquisa naquele momento. Com isso, das sete escolas que contavam com a presença de psicólogo em seu quadro de funcionários, seis participaram da pesquisa. Dentre essas escolas, cinco pertencem à rede privada de ensino, atendendo a um público-alvo de crianças e adolescentes da classe média-alta e localizadas, em sua maioria, na região central de Teresina. Uma dessas instituições de ensino é mantida por uma escola particular de Teresina, sendo, portanto, considerada filantrópica, pelo fato de não acarretar ônus para seus estudantes, pertencentes às classes baixa e média-baixa de Teresina.

Na tabela 01, a seguir, apresentamos a organização das escolas, conforme o tipo, número de psicólogos que atuam em cada uma e o número de psicólogas que participaram da pesquisa.

Tabela 01: Tipos de escola e distribuição do número de psicólogas por escola e participantes da pesquisa.

	ESCOLA	TIPO DE ESCOLA	NÚMERO DE PSICÓLOGOS ESCOLARES	NÚMERO DE PSICÓLOGAS PARTICIPANTES DA PESQUISA
	A	PRIVADA	02	01
	B	PRIVADA	02	01
	C	PRIVADA	05	02
	D	PRIVADA	01	01
	E	PRIVADA	01	01
	F	FILANTRÓPICA	01	01
TOTAL	06	5 Privadas e 1 Filantrópica	12	07

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Como já informamos e a tabela 01 demonstra, os participantes da pesquisa foram 7 (sete) psicólogas escolares, sendo que 6 (seis) atuam em escolas da rede privada de Teresina: 2 (duas) em uma mesma escola, 4 (quatro) em instituições privadas diferentes e 1 (uma) atua em escola filantrópica. Assim, adotamos como critério de escolha dos participantes a disponibilidade e o interesse dos mesmos com relação aos objetivos da pesquisa. Consideramos, também, o tempo de atuação destas profissionais na escola, elegendo, de maneira geral, tempos de atuação diferenciados, ainda que alguns fossem coincidentes, já que o tempo de atuação variado não era um critério obrigatório, mas buscamos esta variação quando possível.

As participantes foram identificadas na pesquisa por meio de codinomes, já que no momento das entrevistas, ao serem convidadas a sugerir nomes fictícios, não atenderam a solicitação, deixando a pesquisadora livre para a escolha dos codinomes. Com isso, buscamos a representação das sete deusas gregas, por considerarmos que ao longo da história da humanidade, muitas foram as formas de o homem buscar explicação para os fatos e, nesse percurso, diversos tipos de conhecimentos produzidos, um deste é o mitológico, que objetiva auxiliar a compreensão acerca do ser humano.

Assim, representamos as psicólogas que participaram desta pesquisa, utilizando como codinomes as 7 deusas gregas: Deméter, Héstitia, Artêmis, Atenas, Afrodite, Perséfone e

Hera, simbolizando o número de participantes de nossa pesquisa e a unanimidade do gênero feminino sobre o masculino nas escolas pesquisadas. Este fato não foi intencional, por não ser um critério de escolha das participantes, mas, visto que na profissão de Psicologia, de acordo com o Conselho Federal de Psicologia (1988), há a predominância do gênero feminino sobre o masculino. Em nossa pesquisa não foi diferente, desta forma, a quantidade de participantes e a representação feminina motivaram a relação com as deusas gregas, pois na mitologia, estas estão associadas à feminilidade e a presença de características e habilidades ligadas a este gênero.

Tal fato pode estar relacionado às características do cuidar e também do ajudar, bastante ligado à representação que se tem do profissional de Psicologia, o que atrai maior quantidade de mulheres do que de homens.

É necessário ressaltar que não tivemos o propósito de analisar traços da personalidade das psicólogas e classificá-las nos tipos apresentados, mas, sim, de buscar características de sua prática profissional que se aproximavam dos tipos apresentados, permitindo nesse movimento, denominá-las, a fim de facilitar a discussão dos resultados, ao conhecermos a singularidade de cada atuação, o que permite compreender porque acontecem dessa forma e não de outra. Os codinomes nos propiciaram, portanto, a possibilidade de conhecer uma característica do sujeito em associação com os nomes escolhidos, facilitando seu reconhecimento e posterior análise ao longo do texto, sem revelar a verdadeira identidade das participantes.

Conforme referirmos anteriormente, quatro psicólogas atuam em escolas diferentes, mas Deméter e Afrodite atuam em uma mesma escola, mas com tempos de atuação distintos. Ressaltamos que a maioria das psicólogas tem tempo de atuação diversificado na área escolar, realidade apresentada na tabela 2, abaixo, de acordo com seus codinomes.

Tabela 02: Tempo de atuação das psicólogas na área escolar

Psicólogas	Tempo de atuação na área escolar
Deméter	1 ano
Héstia	6 anos
Artêmis	6 anos
Atenas	1 ano
Afrodite	21 anos
Perséfone	6 anos
Hera	4 anos

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Apresentados o cenário e os participantes da pesquisa, passamos a demonstrar os instrumentos e os procedimentos metodológicos empregados na coleta de dados.

2.2 Instrumentos e procedimentos de produção de dados

Empregamos como instrumento de produção de dados a entrevista narrativa, porque, de acordo com Souza (2008), esta permite ao entrevistado narrar seu percurso formativo de atuação profissional a partir da reflexão sobre sua trajetória de atuação, tendo como norte um roteiro contendo questionamentos considerados relevantes.

Além disso, optamos pela entrevista narrativa como instrumento, pois, segundo Souza (2006), esta também permite a inserção no campo subjetivo dos participantes, acessando seus conteúdos e conferindo sentido às situações vivenciadas por eles no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, a arte de narrar e de atribuir sentido às experiências causa "estranheza de si," permitindo ao entrevistado interpretar suas recordações como etapa vinculada à formação e como processo de conhecimento sobre si, potencializado pela narrativa.

Rego (2003) utiliza as narrativas em sua pesquisa acerca da cultura escolar e da constituição de singularidades como forma de investigação da história de vida dos sujeitos em sua relação com a cultura escolar. No relato dessa pesquisa, a autora evidencia a importância desse instrumento, ao apoiar-se em Bruner (1997), afirmando que ela permite a apreensão, pelo analista, dos significados construídos social e historicamente sobre seu objeto, presentes nas narrativas, já que estas viabilizam ao entrevistado contato com outras vozes, seja de pessoas ou instituições, imbricadas em sua própria voz.

Essa perspectiva defendida por Rego (2003) assume importância neste trabalho, por investigarmos o processo de produção de sentidos, em que a apropriação de significados sociais está a ele relacionada, estimulando a nossa forma de compreendê-lo. Nesses termos, a análise das narrativas cria possibilidades de diferenciação desse significado pronto, elaborado socialmente, em um processo de construção singular, a partir das vivências na instituição escolar. Como corrobora Souza (2008, p. 91), “As histórias pessoais que nos constituem estão produzidas e mediadas no interior de práticas sociais institucionalizadas”.

Os procedimentos para a realização das entrevistas consistiram inicialmente, no contato com as participantes, ocasião em que marcamos previamente horários, de acordo com a disponibilidade das psicólogas para que pudessem participar da entrevista, de forma calma e com tempo suficiente. Desta forma, as entrevistas foram realizadas nas escolas onde as psicólogas atuavam, em salas destinadas a atendimentos individuais à comunidade escolar, com exceção de uma das psicólogas que, pelo fato de possuir carga horária reduzida na escola e, portanto, pouca disponibilidade para outras atividades neste espaço, optou pela realização da entrevista em um consultório clínico onde trabalhava, desenvolvendo a Psicologia Clínica.

No momento anterior à realização das entrevistas, foram retomados aspectos considerados relevantes, como tema, objetivos da pesquisa e instrumentos utilizados, já conhecidos pelas participantes, já que no contato inicial, as mesmas receberam estas informações no termo de compromisso. Após este momento, as psicólogas foram convidadas a responder algumas questões pertencentes ao roteiro da narrativa (vê apêndice B), como: nome, sexo, escola onde atua, carga horária trabalhada, tempo de atuação na escola, outras áreas da Psicologia em que atua, dentre outras informações essenciais. Ao final do roteiro, constava a pergunta gerativa da narrativa, a partir da qual cada psicóloga iniciaria o processo narrativo.

Desta forma, as entrevistadas ficaram livres para organizar sua narrativa, sendo fornecida a elas a pergunta gerativa por escrito, para que retomassem, sempre que necessário e, assim, orientassem melhor suas ideias. A pergunta gerativa continha a seguinte proposta: Fale sobre a escola, esclarecendo o que você pensa sobre ela, explicando sua identificação com a área escolar/educacional e contando-nos o desenvolvimento de seu trabalho nesse espaço. Tendo por base essa questão, cada uma das psicólogas foi narrando oralmente seus modos de compreender o fenômeno em questão e a pesquisadora foi gravando em mp3, nos casos em que havia o consentimento da participante, pois uma delas não permitiu a gravação da entrevista, por razões pessoais. Nesse caso, com o consentimento da psicóloga em questão, registramos por escrito o seu relato em folha de papel e, em seguida, entregamos à mesma,

para que, de acordo com seu ponto de vista, fizesse as adequações que julgasse necessárias, retirando ou acrescentando informações.

Cabe esclarecer que, seguindo as orientações de Flick (2009), as entrevistas narrativas foram feitas em dois momentos. No primeiro, as entrevistadas respondiam às questões de identificação e a pergunta gerativa era lida para que a psicóloga, livremente, orientasse sua narrativa. O segundo momento, iniciado após o término do relato, a pesquisadora, por meio de questionamentos livres, buscou aprofundar passagens e/ou momentos da narrativa que apresentaram maior relevância para a pesquisa ou que não ficaram claros.

As entrevistas duraram de quarenta minutos a uma hora e não apresentaram interrupções ou momentos prolongados de pausas que dificultassem o andamento ou que necessitassem de repetição e/ou continuação das mesmas. As entrevistas foram transcritas imediatamente após sua realização. Em seguida, foram marcados novos encontros para que as psicólogas relesem suas narrativas, acrescentando e adequando conteúdos que considerassem relevantes.

Duas participantes tiveram suas entrevistas relidas junto com a pesquisadora, para retirar ou acrescentar informações de acordo com as orientações delas. As outras cinco, devido à dificuldade em marcar novo encontro, receberam a transcrição da narrativa e, individualmente, alteraram o material escrito, com cores sugeridas previamente (vermelho para retirar e verde para acrescentar). Em seguida, efetuaram a devolução do material, consentindo sua utilização, após as mudanças realizadas. Com isso, ao concluirmos a coleta de dados, demos sequência ao processo de análise e interpretação do *corpus* empírico que será apresentado a seguir.

2.3 Procedimentos para análise dos dados e interpretação dos resultados

Todo o processo de análise dos dados coletados e interpretação dos resultados encontrados seguiu a Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2009), porque a referida técnica apresenta procedimentos metodológicos que orientam o analista a organizar o *corpus* empírico e interpretar os resultados de modo a dar conta do objetivo proposto. Nas palavras da autora isso é possível porque a Análise de Conteúdo consiste em:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2009, p. 37)

Ao estudar e sistematizar o conjunto de técnicas que compõem a Análise de Conteúdo, Franco (2003, p.13) esclarece que elas possibilitam ao analista a apreensão das mensagens emitidas pelos participantes, expressas por meio de significados e de sentidos, “o que resulta em expressões verbais carregadas de componentes cognitivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis”.

Seguindo as etapas da técnica de Análise de Conteúdo, realizamos inicialmente a leitura das entrevistas transcritas, de modo a nos apropriarmos dos conteúdos nelas contidos e organizá-los de acordo com as temáticas que buscamos abordar nessa pesquisa. Isso foi possível porque seguimos as três etapas propostas por Bardin (2009), a saber: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Na fase inicial, a pré-análise, fomos nos apropriando do material por meio das leituras flutuantes, que permitiram maior conhecimento do pesquisador acerca do material e facilitou sua organização. Foram preparadas as condições para análise do material, organizando as entrevistas, com margens mais espaçadas no texto, a fim de registrar futuros indicadores de presença ou ausência de conteúdos considerados importantes para sua análise e enumeração.

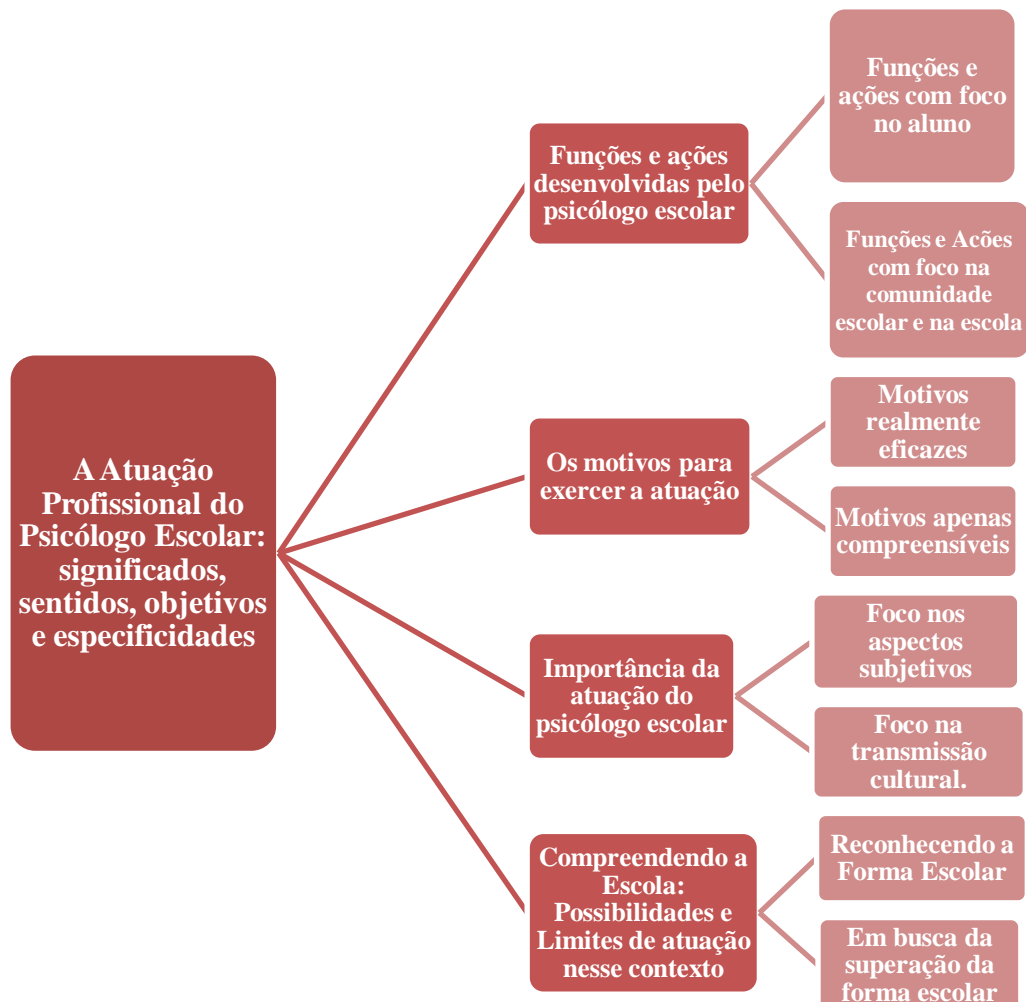
Após a preparação e conhecimento do material, realizamos a segunda etapa que foi de exploração, permitindo a seleção dos conteúdos relevantes do *corpus*. Nessa etapa, realizamos a unitarização do material, elegendo como unidades de registro temas que envolvessem o conteúdo explorado, de acordo com os objetivos específicos da pesquisa. Utilizamos como regras de enumeração para buscar as unidades de registro a frequência com que surgiam determinadas falas e também a presença ou ausência de conteúdos específicos.

Com isso, passamos a categorizar as unidades de análise, buscando as semelhanças entre os conteúdos, a fim de agrupá-los em uma mesma classificação, quando se referiam as mesmas temáticas. As categorias, por sua vez, originaram subcategorias que discutem as semelhanças e divergências dos conteúdos de cada uma. Para Bardin (2009, p. 51), a formulação das categorias “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos”.

Desta forma, os conteúdos trazidos pelos participantes foram analisados considerando as semelhanças existentes entre eles ou outras formas que permitam aproximá-los e organizá-los em torno de um eixo comum, as categorias. É a partir e em torno das categorias que o analista procede a terceira etapa que é o tratamento dos resultados, isto é, a inferência e a interpretação.

Os procedimentos empregados no uso dessa técnica, bem como os pressupostos teóricos adotados orientaram a organização dos dados em torno de categorias e subcategorias, de acordo com a figura abaixo:

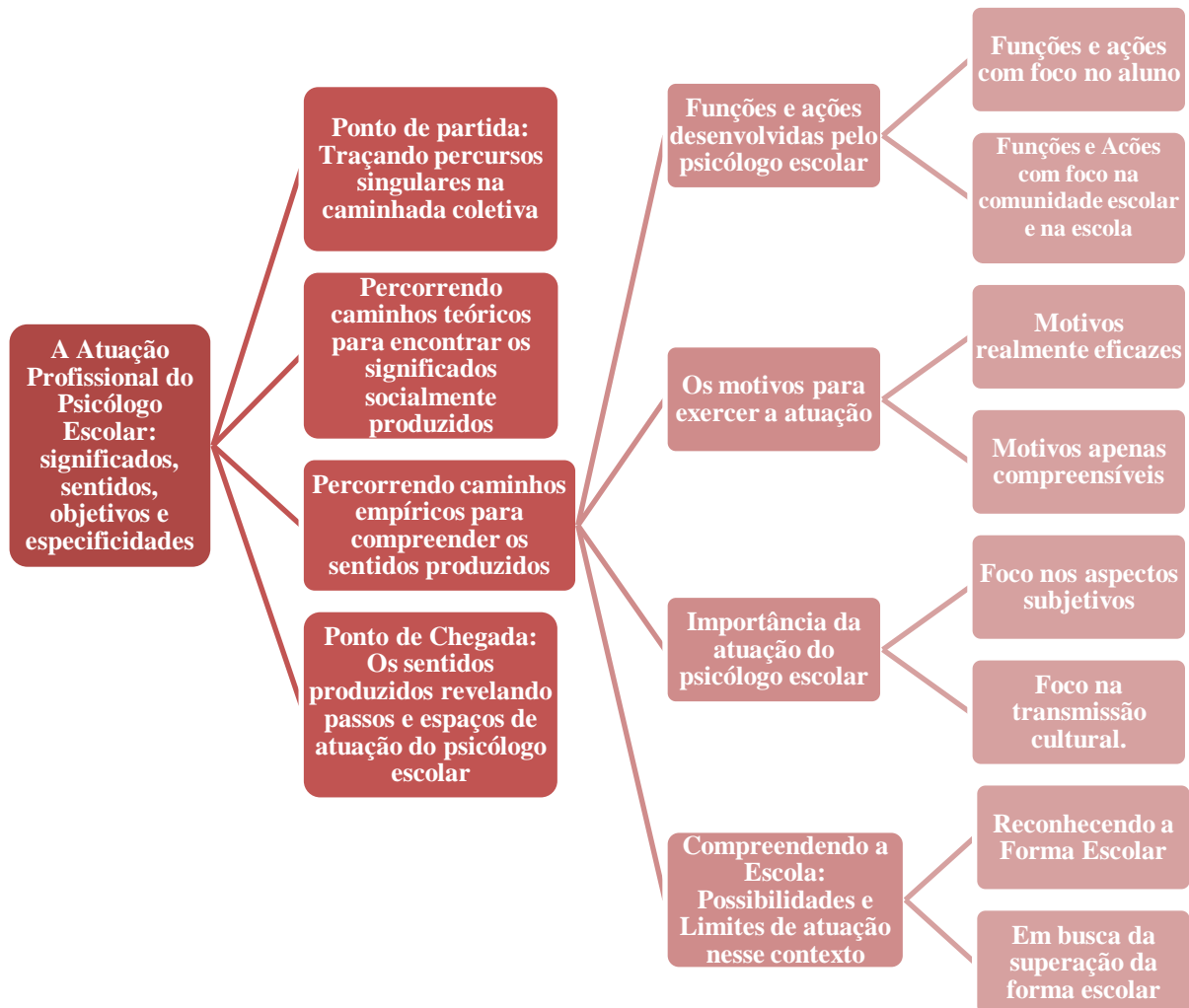
Figura 03: Estrutura das Categorias e Subcategorias de análise



Fonte: Elaboração da autora com base nos dados produzidos

Na organização do capítulo relativo à apresentação dos resultados, realizamos em alguns momentos, breves incursões teóricas, a fim de apresentar e retomar pressupostos teóricos importantes, que orientaram o processo de análise e interpretação. Esta apresentação é necessária, pois a teoria contribui com a exposição dos significados sociais construídos sobre a temática que discutimos, contribuindo, desta forma, na compreensão sobre a constituição dos sentidos pessoais. De acordo com o exposto, apresentamos na figura a seguir a organização do capítulo seguinte:

Figura 04: Organização do capítulo de apresentação e interpretação dos resultados



2.4 Cuidados Éticos

A presente pesquisa foi realizada, atendendo aos cuidados éticos especificados na portaria 196/96 do CNS (Conselho Nacional de Saúde) do Ministério da Saúde, que regulamenta as pesquisas envolvendo seres humanos, cumprindo seus requisitos e complementares, sendo considerada aprovada junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí. Os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa, os instrumentos utilizados e a técnica utilizada para a coleta de dados, sendo asseguradas a privacidade e a confidencialidade das informações, através de um termo de consentimento livre e esclarecido assinado pelo participante e pelo pesquisador, bem como a concordância da instituição escolar à qual o profissional está vinculado, por meio de declaração assinada pelo responsável pela instituição.

CAPÍTULO 3:
**A Atuação Profissional do Psicólogo Escolar: significados,
sentidos, objetivos e especificidades**

3.0 A Atuação Profissional do Psicólogo Escolar: significados, sentidos, objetivos e especificidades

Este capítulo objetiva apresentar os resultados da pesquisa desenvolvida sobre os sentidos e significados a atuação profissional do psicólogo escolar, ressaltando, inicialmente, que a prática exercida pelo psicólogo escolar é denominada pelos autores¹ que teorizam sobre esta área da Psicologia, de forma unânime, de atuação profissional, sendo este, portanto, o termo que utilizamos para nos referirmos sobre esta prática, como se configura e que especificidades apresenta.

Para dar conta desse objetivo, organizamos o capítulo em torno de três tópicos. Inicialmente, apresentamos quem são as psicólogas participantes da pesquisa focando aspectos ligados à identificação, que serão relevantes para a compreensão de cada uma delas de forma singular com suas trajetórias formativas, e ao encontro com a área escolar. Posteriormente, realizamos a discussão dos significados sociais produzidos historicamente acerca da atuação profissional do psicólogo escolar, utilizando, para isso, caminho teórico que discute acerca da atuação clínica no espaço escolar. Em seguida, analisamos os sentidos de atuação das psicólogas nas escolas privadas de Teresina, entendendo o sentido como sendo produzido na realização da atividade e no movimento de reflexão envolvendo diversos eixos, que são as quatro categorias de análise do *corpus* empírico, a saber: as funções e ações desenvolvidas pelo psicólogo escolar; os motivos para exercer a atuação; a importância da atuação do psicólogo escolar e compreendendo a escola: possibilidades e limites de atuação nesse contexto.

Esperamos, com essa discussão, evidenciar os modos desse grupo de psicólogas compreender a atuação em Psicologia Escolar, caminhando, desta forma, para a discussão de como essa prática pode ser considerada uma atividade nos moldes descritos por Leontiev (1984; 2004).

¹ CAMPOS; JUCÁ (2003); MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA (2003); MARINHO-ARAÚJO; GUZZO (2005); MITJÁNS MARTINEZ (2006).

3.1. Ponto de partida: Traçando percursos singulares na caminhada coletiva

As psicólogas que participaram da pesquisa são jovens, aprenderam a se identificar com o contexto escolar ainda na formação inicial e tem buscado a formação continuada por meio de cursos de especialização e Mestrado em Educação. Apresentaremos cada uma delas, destacando o que as aproxima das características das deusas, codinomes escolhidos para representá-las e o percurso de identificação com a área escolar.

❖ Deméter

A deusa Deméter ou Ceres representa a vida, tendo sua figura simbolizada pelo cereal. Suas características marcantes estão relacionadas aos sentimentos, emoções e experiências, que são valorizados por ela diante de suas decisões. É a que protege, acolhe e alimenta; é a que se apresenta com reservas aparentemente inesgotáveis de energia. A que cuida de tudo o que é pequeno, carente e sem defesa, sendo, portanto, muito ligada às crianças.

A psicóloga representada pela deusa Deméter tem 24 anos e atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que anteriormente ainda faziam parte da Educação Infantil, cumprindo carga horária de 30 horas semanais. Nesse sentido, seu público alvo é composto por crianças, público com o qual o psicólogo deve lançar mão da ludicidade, da adequação de linguagem e demais estratégias para que o objetivo de sua atuação seja almejado. Daí decorre nossa associação com a deusa que representa este cuidado maior e o amparo às crianças.

Esta profissional de Psicologia atua há 1 (um) ano na escola, sendo que realizou dois anos de estágio na instituição e, no ano seguinte, foi contratada como psicóloga por esta mesma instituição de ensino. Sua formação inicial foi mostrando a possibilidade de atuar na área escolar, através das disciplinas e estágios vivenciados na área, que impulsionaram sua escolha pelo campo educacional.

Recém-formada em instituição pública de Teresina, tendo o seu curso de Psicologia concluído em 2008, escolheu o campo da Psicologia Escolar, buscando subsídios que lhe oportunizassem compreender melhor a realidade escolar, por meio de formação continuada na área escolar, ingressando, recentemente, no Mestrado em Educação.

Logo que iniciou o curso de Psicologia, se identificou mais com a área clínica. Mas, com a influência de uma professora de Psicologia Escolar aliada à experiência vivenciada nos

estágios percebeu que na escola, diferentemente da clínica, era possível desenvolver trabalho mais preventivo.

Deméter acredita que o psicólogo é um profissional que tem olhar mais subjetivo para o ser humano, mas revelou que durante a formação sentiu falta de outras disciplinas que abordassem aspectos educacionais, pois cursou apenas duas disciplinas teóricas e uma prática, concentradas mais no final do curso, o que, para Deméter faz com que o contato com a Psicologia Escolar tenha sido muito rápido, mas também muito intenso, devido à complementação com as disciplinas teóricas e com a parte prática.

O olhar que Deméter volta para o campo educacional tem influência também de suas raízes familiares, pelo fato de sua mãe ser professora, ter tias professoras e a avó que já foi diretora e secretária de escola, mostrando relações da família com a educação.

Deméter não fez especialização, pois ingressou no Mestrado em Educação logo após concluir a formação inicial.

❖ **Héstia**

A deusa Héstia ou Véstia se concentra em sua experiência interior subjetiva e fica absorvida quando medita. Seu modo de aprender é olhando-se interiormente, e sentindo-se intuitivamente. Representa a mulher sábia que tudo passou e viu, sendo, portanto, experiente e ligada a profissões que exigem calma e paciência.

A associação entre a psicóloga e a deusa Héstia tem por base o tempo de atuação de 6 (seis) anos e a experiência também em outras áreas, como a clínica, que conferem a esta profissional e ao seu perfil a ideia de experiência e sabedoria. Com um jeito calmo e paciente, Héstia em sua fala se refere sempre a sua atuação como momento de reflexão e relata ações voltadas para o pensar sobre, o voltar para si, a fim de possibilitar melhor relacionamento com o outro.

Héstia tem 41 anos e em seu processo de formação inicial, concluído em 2003 em instituição pública de Teresina, identificou-se mais com a atuação da Psicologia Clínica, área em que continua atuando, adicionada às 30 horas semanais na escola. Sua atuação em Psicologia Escolar foi iniciada devido à necessidade da escola que a convidou a desempenhar a função de orientadora educacional. Assim, Héstia une sua função de orientar os alunos nas questões educacionais (ações mais específicas) com a prática do psicólogo escolar (que envolve outras ações). Sua formação continuada priorizou especializações em saúde mental,

terapia transpessoal e psicopedagogia (que está em andamento), estimulada pelas demandas emergentes na realidade escolar.

Logo após a conclusão da formação inicial, Héstia iniciou sua atuação como psicóloga nas áreas hospitalar e social em outro município. Posteriormente, mudou o foco de sua atenção, retornando para Teresina e trabalhando na área clínica. Neste período, foi convidada a trabalhar numa escola, cumprindo carga horária de 8 horas, acompanhando as turmas de 1º ano do Ensino Médio, como orientadora educacional, cumprindo carga horária maior, ampliando, desta forma, sua interação com o contexto escolar.

❖ Artêmis

Artêmis ou Diana traz a representação da independência, como possibilidade de realizar vários empreendimentos e pela sua preocupação com os que estejam mais “fracos”, necessitando de auxílio, principalmente, os jovens, não tendo aproximação com as crianças. No trabalho, a deusa Artêmis recebe a conotação de alguém que se preocupa com o valor subjetivo e pessoal que este assume.

Considerando que Artêmis atua em escola com o público jovem, buscando atender aqueles que necessitem de orientação durante o processo de escolarização, nessa fase final caracterizada por momentos de angústia e indefinição com relação à escolha profissional, identidade e outros aspectos, esta psicóloga receberá o codinome acima apresentado pelas afinidades com a deusa que a singularizam diante das outras participantes da pesquisa.

Artêmis tem 29 anos e atua há 6 (seis) em escola privada de Teresina, com a carga horária de 30 horas semanais, atuando também com Psicologia Clínica. Em sua formação inicial, concluída em 2003 em instituição privada de Teresina, temáticas como motivação, aprendizagem, desenvolvimento, pensamentos e emoções mostraram-se relevantes e os estágios e a monografia final foram realizados, na maioria das vezes, com jovens que fariam o vestibular, o que sinalizou sua afinidade com esta prática, concretizada com o convite para fazer Psicologia Escolar.

Realizou formação continuada priorizando as áreas da cognição, comportamento, e clínica, por meio de duas especializações e cursos nas áreas de formação de professores, motivação para aprendizagem e testagem psicológica.

Estudou em seu Trabalho de Conclusão de Curso o tema “ansiedade em pré-vestibulandos”, pelo fato de se identificar com o público adolescente. Inicialmente, buscou atuar de acordo com as oportunidades que surgiam. Por este motivo, sua atuação teve início

na clínica. Posteriormente, recebeu o convite de uma escola, apresentando proposta de trabalho que foi aceita, sendo hoje bem definida e respeitada pelos membros da escola.

Ao ingressar na escola, sentiu necessidade de se aperfeiçoar na área de cognição, comportamento e pensamento, o que fez por meio das especializações cursadas, na busca de aprimoramento de seu trabalho.

❖ **Atenas**

Esta deusa conhecida como Atenas ou Minerva representa a mulher extremamente profissional e prática, que busca realizar-se numa carreira onde possa mostrar sua sabedoria, equilíbrio, cultura e educação. Envolve-se em causas justas, às quais defende com argumentos irrefutáveis. Em suas ações observa, qualifica e analisa o que está acontecendo.

Tais características nos permitiram associar a psicóloga atuante há 1 (um) ano em escola da rede privada com carga horária de 30 horas semanais. Recém-formada, já revela envolvimento significativo com seu trabalho e com a busca de estratégias para a realização de forma efetiva. Já havia realizado estágio extra-curricular por dois anos na mesma instituição e, logo que se formou, foi contratada como psicóloga escolar.

Atenas tem 27 anos e expõe as ideias relacionadas ao seu objetivo na atuação como psicóloga escolar, revelando as contradições que vivencia, questionando de forma contextualizada sobre o papel da escola e acerca das limitações enfrentadas no exercício de sua função, ocasionadas pela organização de disciplinas, horários e demais configurações escolares.

Realizou a formação inicial em instituição pública de Teresina, a qual concluiu em 2008, demonstrando muita afinidade com a área escolar e criticidade diante das atuações desenvolvidas nesse espaço, o que a fez buscar formação continuada na área, que se encontra em andamento, através do Mestrado em Educação e demais cursos, priorizando temáticas que se aproximam deste contexto.

Durante o curso foi, sua identificação foi inicialmente com a Psicologia Social. Mas, a partir da experiência com os estágios, Atenas foi aprendendo na prática a ser Psicóloga Escolar, por meio de estágio na rede privada. Ao ser contratada pela instituição, vivencia como profissional a experiência de trabalhar em uma escola filantrópica que é mantida pela escola privada onde trabalhou anteriormente.

Acredita que somente sua formação inicial não é suficiente para enfrentar as demandas do campo educacional, pois a grade curricular de seu curso é composta de três

disciplinas, sendo uma delas estágio. Pensava inicialmente em fazer mestrado em Psicologia, mas como surgiu a oportunidade do Mestrado em Educação, além de se identificar com a atuação do professor e também de educador.

❖ Afrodite

Afrodite é conhecida por ser a deusa da beleza, mas as marcas que destacamos são sua criatividade e seu interesse pelos relacionamentos humanos. É ligada às artes. É provável ser encontrada na arte, música, escrita, dança ou como terapeuta.

A psicóloga identificada como Afrodite tem 50 anos e optou pela base humanista em sua formação, realizada em instituição pública no estado da Paraíba e concluída em 1988, o que lhe confere certo encanto na relação com as pessoas, com o contato físico, com a beleza que um momento de encontro oportuniza. Defende o lema de que a escola é espaço de encontro e também de trocas, utilizando em sua atuação o relacionamento com o outro como ponto chave para a busca de estratégias e do equilíbrio entre as pessoas. A psicóloga diz que faz o que gosta, não o que dá dinheiro.

Atua como psicóloga escolar há 21 anos sendo, portanto, a que apresenta maior experiência profissional dentre as psicólogas entrevistadas. Atualmente, cumpre carga horária de 30 horas semanais na escola, além de atuar na clínica e como professora. Com grande prazer, reconstitui os passos de sua caminhada e de seu encontro com a área educacional, destacando o abandono de outros empregos, que recompensavam bem financeiramente, em detrimento da atuação em Psicologia Escolar, por priorizar o relacionamento com as pessoas.

Sua formação inicial foi marcada pelo encontro com a Psicologia Escolar e Educacional e por nomes de professoras que estimularam seu interesse pela área, devido ao comprometimento que tinha com o fazer na escola. Sua prática perpassa pelos significados que a Psicologia Escolar vem assumindo, diante das limitações que cada contexto reflete. Sempre desenvolveu seu trabalho priorizando as famílias e não somente o aluno, a fim de compreender, partilhar e buscar conjuntamente soluções para os possíveis problemas.

A formação continuada é caracterizada por cursos com temáticas ligadas à educação e especializações em saúde mental, docência superior, educação, gestalt-terapia e a conclusão recente do Mestrado em Educação.

Ressalta os momentos do seu processo de escolarização como bastante agradáveis, de ampliação do meio familiar, caracterizados por um ambiente que adorava, como professores excelentes, que a estimulavam a participar de diversas atividades no espaço

escolar. Na sua história de encontros com a escola, ressalta o período da graduação, marcado por pessoas e professores interessantes, que eram encantadores nas diferentes abordagens que trabalhavam.

Relembra os nomes dos professores, a nítida influência em seu processo formativo, bem como os estágios, momentos práticos que representavam a Psicologia da época, em que alguns assuntos, como a sexualidade eram considerados tabus e não podiam ser mencionados.

Iniciou sua atuação em clínica e logo depois em escola, desenvolvendo o papel de psicóloga e professora. Devido a aspectos de sua história pessoal, mudou-se para Teresina, onde iniciou em 1998 a atuação como psicóloga escolar na instituição onde ainda permanece até hoje. Teve influência da Psicologia Social e enfatiza o trabalho com a família e com a construção de redes de apoio.

Realizou Mestrado na área de Educação, formação que lhe oportunizou maior conhecimento acerca da realidade do campo educacional teresinense e da atuação do psicólogo neste contexto.

❖ **Perséfone**

Representa a jovialidade e o espírito aventureiro diante de suas atividades. É também discreta, modesta e misteriosa. É uma deusa jovem que se mostra bastante dinâmica, estando relacionada ao desempenho de várias funções e ao espírito sempre jovem.

A psicóloga denominada Perséfone tem 30 anos e atua há 6 em escola, iniciando pouco tempo depois da conclusão de seu curso. É uma profissional que transmite o ar de jovialidade e de determinação. Sempre está bastante envolvida em ações ligadas à escola, mostrando muito dinamismo e rapidez na busca de estratégias para solucionar problemas, disso decorre a associação a esta figura mitológica.

A formação inicial de Persefóne, concluída em 2003 em instituição privada de Teresina, foi marcada por algumas experiências com a Psicologia Escolar, entretanto, na realidade pública, que difere bastante do cenário em que hoje atua. Tem carga horária de 30 horas na escola e atua também com a Psicologia Clínica. Mostra interesse por temáticas ligadas ao desempenho escolar, aspectos emocionais e comportamentais.

Inicialmente contratada como psicóloga escolar, hoje é responsável pelo setor de Orientação Educacional, realizando além de outras ações também ligadas à prática do psicólogo escolar, acompanhamento sistematizado do rendimento dos alunos e intervindo em ações para otimizar este rendimento, aliando para isto, escola e família. Participa

constantemente de cursos ligados a área educacional, tem especialização em Psicopedagogia e ingressou recentemente no Mestrado em Educação.

❖ Hera

Hera, também conhecida como Juno, representa a mulher tradicional, que valoriza o cuidado à família e ao marido. Mostra-se companheira, mantém boas relações sociais e no campo de trabalho representa a busca pelo êxito em seus objetivos. Orienta-se através dos objetivos para alcançá-los de forma persistente.

A atuação de Hera na Psicologia Escolar foi impulsionada inicialmente pelo desejo de mostrar à escola as contribuições que o psicólogo escolar pode oferecer a esta instituição. Almejando a concretização desse fazer, Hera permaneceu no campo escolar, sua primeira oportunidade de emprego, embora dê preferência a outras áreas, como a Clínica e a Psicologia do Trânsito. Aproxima-se da deusa no sentido de persistir em seu objetivo e devido ao seu trabalho articulado às famílias, apontando as limitações e progressos de cada situação vivenciada com os alunos.

Estas características extraídas de Hera se assemelham a psicóloga que tem 31 anos e atua há 4 em escola e também em Psicologia Clínica durante 10 horas semanais, sendo esta a carga horária mais reduzida se comparada às outras psicólogas. Seu público-alvo é principalmente formado pelos jovens, pois devido a sua carga horária reduzida não tem como dar suporte a todos os níveis de escolarização, embora o faça em situações pontuais.

Em sua formação inicial, concluída em 2006 em instituição pública de Teresina, não encontrou muita afinidade com as temáticas educacionais e sua formação continuada é voltada para suas áreas de interesse, envolvendo especializações em educação especial, Psicologia do Trânsito e Saúde Mental.

Hera optou por atuar como psicóloga escolar por ser a primeira oportunidade de trabalho após a sua formação. Hoje, atua também na área clínica e acredita que poderia fazer mais pelo contexto escolar se tivesse carga horária maior na escola.

3.2 Percorrendo caminhos teóricos para encontrar os significados socialmente produzidos

O reconhecimento da Psicologia como atuação profissional, em 1962, intensificou os debates e discussões da classe no sentido de regulamentar esse fazer que, por apresentar o caráter de atuação em áreas diversas (escolar/educacional, hospital, clínica, empresa e comunidade) e ramificações desse fazer em outros espaços que vêm se reconfigurando apresenta dificuldades na definição da atuação em cada espaço e das ações necessárias para o desempenho de cada atividade. Nesse sentido, buscamos apresentar a atuação do psicólogo escolar, evidenciando os focos assumidos ao longo da evolução deste campo de atuação.

Atuando em contexto que exige a todo instante que se desconstruam os estigmas, que se apresente o seu papel, o psicólogo escolar tem atuação conceituada pelo olhar do outro que, alheio as contribuições possíveis desse profissional, atribui-lhe o papel de outros. Alhear-se ao objetivo do psicólogo na instituição escolar e deixar-se influenciar pela fragmentação de suas práticas, sem nenhum questionamento sobre o benefício de cada ação, faz com que recaia sobre o psicólogo escolar, metaforicamente, o ofício do bombeiro, que apaga incêndios com a máxima destreza; ou o papel do mágico, que desvela situações com incalculável rapidez e com imediatismo sem comparação. Entretanto, o psicólogo escolar tem um objetivo em sua atuação que deve ser alcançado de forma paulatina, através de várias ações organizadas para atender fins parciais. Com isso, acreditamos na relevância da discussão acerca das atribuições do psicólogo na escola e das ações que viabilizam a sua atuação.

A atuação do psicólogo escolar é definida pela literatura da área, de forma abrangente, englobando uma série de funções e ações a serem desenvolvidas por este profissional, mas que necessitam estar em consonância com o objetivo comum desta atuação: o de otimizar o processo educativo, contribuindo com os saberes específicos da área psicológica que possibilitam a atuação do psicólogo na escola e a contribuição com esse contexto. A atuação do psicólogo escolar é assim denominada pelo espaço que a caracteriza, agregando, no objetivo de desenvolvê-la, conhecimentos das diversas áreas da Psicologia que apresentam relação com o campo educacional e em alguns momentos dialoga, inclusive, com outras áreas da Psicologia. Conforme afirma Mitjans Martinez (2006 p. 109), a Psicologia Escolar:

[...] não constitui um mero campo de aplicação da Psicologia da Educação na sua condição de área do conhecimento psicológico, mas um espaço de

atuação que nutre de conhecimentos psicológicos diversos, fragmentados hoje em diferentes áreas, porém sem os quais seria impossível atingir o objetivo de contribuir para a otimização do processo educativo na instituição escolar [...] Outros exemplos podem ser os problemas do desenvolvimento humano, da infância à idade adulta tratados pela Psicologia do Desenvolvimento, os problemas do estresse, desajustes emocionais e saúde psicológica, tratados pela Psicologia da Saúde, na Psicologia Clínica ou na Psicologia do Trabalho, quando referidos a esse contexto; os problemas do funcionamento dos grupos, da liderança e das representações sociais articulados fundamentalmente na Psicologia Social ou dos temas de personalidade, gênero e criatividade identificados, tradicionalmente com áreas de outra ordem como: Psicologia da Personalidade, Psicologia do Gênero ou Psicologia da Criatividade.

A Psicologia Escolar, como área de conhecimento e como campo de atuação, considera a atividade desempenhada pelo psicólogo no espaço escolar e em outros espaços que objetivam o processo educacional como possível área de atuação, envolvendo, para isso, toda a comunidade escolar.

É importante contextualizar a atuação desse profissional diante das transformações ocorridas ao longo dos anos na política educacional e no contexto econômico e histórico. Ao estabelecer essa relação, Gomes (2002) informa que a atuação desse profissional no cenário histórico traz as implicações desse contexto para o Brasil e ressalta que, a partir da década de 1980, a volta do regime democrático possibilitou a discussão dos problemas socioeducacionais e políticos. Advindo desse contexto, a autora ressalta que na academia as pesquisas livres foram ampliadas, entretanto, o sistema educacional não permitiu o mesmo avanço no campo prático, minimizando os incentivos ao avanço no campo educacional.

Nessa discussão, Mitjans Martinez (2006, p. 110) contribui ao apresentar o objetivo da atuação do psicólogo na escola, ressaltando que este está diretamente relacionada ao trabalho educativo quando esclarece:

Na nossa concepção a Psicologia Escolar, como campo de atuação profissional, incorpora os conhecimentos da Psicologia necessários para contribuir com a otimização do processo educativo na instituição escolar, nas suas diversas e complexas formas de expressão, com independência das áreas ou ramos específicos da Psicologia onde aparecem situados

Especificamente, adentrando aqui o campo da atuação profissional desenvolvida, o psicólogo escolar desempenha sua atuação com o intuito de perceber, acolher determinada demanda e agir em relação a ela, em toda a comunidade escolar por meio de uma gama de funções, denominadas em alguns termos de forma dual, devido à existência de nomenclaturas

variadas para uma mesma função, de acordo com Mitjans Martinez (2006). Estas funções são comuns a todos os campos de atuação do psicólogo, mencionadas na Lei 4.119 de 27 de agosto de 1962 que regulamenta a profissão de psicólogo com base nestas funções, que assumem configurações específicas para cada área. São elas: Diagnóstico / Avaliação; Intervenção; Orientação / Terapia; Formação / Treinamento; Assessoria / Consultoria e Pesquisa.

Essas funções serão discutidas por nós na perspectiva de Mitjans Martinez (2006), porque a autora situa de forma sistematizada como se organiza esta atuação, descrevendo ações, funções e esclarecendo que objetivo esta atuação apresenta, sendo que estes três aspectos: ações, funções e objetivos são de extrema relevância para que possamos analisar a possível constituição de uma atividade a partir desta atuação, pois apresentam relação com os conceitos discutidos por Leontiev (1984; 2004), autor em que apoiamos nossa análise.

Nessa perspectiva, associando a teorização sobre Psicologia Escolar à Teoria da Atividade de Leontiev (1984; 2004), a fim de facilitar nosso entendimento, o termo função é aqui entendido como os fins parciais para os quais se orientam as ações. Em consequência, podem ser denominadas ações o conjunto de comportamentos desempenhados pelas psicólogas visando à realização de cada função referida acima e, por sua vez, as ações são executadas por meio das operações, por serem estas as formas através das quais as ações são realizadas.

Como o objetivo do nosso trabalho é analisar os sentidos e os significados produzidos pelo psicólogo escolar de Teresina sobre sua atuação profissional e não a própria atuação, não poderemos nos deter na análise das ações e operações de forma minuciosa, mas apenas verificar de que forma, por meio das narrativas das psicólogas, estas funções, os fins parciais, são atingidos, analisando para isto que ações dizem desempenhar e, posteriormente, que objetivos e motivos as levam a realizar sua atuação profissional de forma geral.

Explicando no que consiste cada uma das funções que são pertinentes à atuação do psicólogo escolar, Mitjans Martinez (2006) amplia a visão do diagnóstico como instrumento que pode ser parcial e reducionista na atuação clínica, por exemplo, mas que pode ser realizado com outros direcionamentos, a fim de otimizar o processo educativo, como o diagnóstico da motivação dos alunos para o estudo. E a partir deste diagnóstico ou avaliação de turma específica, ou de grupos de aluno, poderão ser pensadas formas de intervir no que foi constatado. O diagnóstico permite, pois, este olhar que busca perceber as situações presentes no cotidiano escolar que estejam dificultando o processo educativo, para que, a partir da constatação de dada demanda, outra função venha a ser desempenhada.

As intervenções devem ser adequadas ao cotidiano escolar, podendo incluir situações individuais, grupais e institucionais, quando determinada demanda é observada e pode ser realizada com a participação de outros sujeitos da comunidade escolar, como professores, coordenadores, de forma interdisciplinar. Esta é uma função bastante realizada pelo psicólogo, pois faz parte do seu plano de ação a partir da necessidade de se intervir em dada situação. Dessa forma, as intervenções podem incluir os projetos elaborados a partir de determinada demanda, as situações pontuais emergentes do cotidiano, como conflito entre alunos, professor-aluno, etc.

A orientação/Terapia pode ser entendida como o objetivo de orientar determinado aluno em demandas surgidas, seja de forma individual, quando diz respeito a apenas um aluno ou grupal, quando se estende aos grupos de alunos, visando elucidar questões que possam estar dificultando o seu desempenho na escola ou mesmo orientar situações de natureza variada, que possam estar relacionadas ao processo de socialização, a relação professor-aluno, a adaptação ao ambiente escolar e outras situações ligadas ao cotidiano que necessitem de maior acompanhamento. Esta função deve ser entendida como específica da função de intervenção, mas que merece classificação própria pelo fato de estar relacionada com ações mais visíveis na atuação do psicólogo de forma geral, ligada ao processo de escuta ao aluno, pai, professor, entre outros que exigem a ação do psicólogo.

A função de formação é apontada como relevante por Mitjans Martinez (2006, p.112) para o “desenvolvimento eficiente da função educativa da escola”. Nessa perspectiva, a formação pode acontecer em diversas modalidades pertinentes aos momentos vivenciados na escola, como a realização de palestras, oficinas, cursos, dentre outros, envolvendo, especialmente, os professores, por vivenciarem situações em seu cotidiano em que são necessários conhecimentos interdisciplinares oportunizados pela formação realizada pelo psicólogo, discutindo sobre assuntos para os quais desenvolveu competência por meio de sua formação.

A assessoria ou consultoria é abordada como indispensável à atuação do profissional que lida com processos subjetivos, que, por sua vez, estão presentes em todas as atividades desenvolvidas no espaço escolar. Assim, de acordo com Mitjans Martinez (2006, p.113), o assessoramento ou consultoria, diz respeito “a íntima relação de colaboração [do psicólogo] com o resto dos especialistas que nela trabalham aos quais pode e deve assessorar nos assuntos de sua competência”.

A pesquisa é ainda outra função abordada e que tem íntima relação com o fazer psicológico, já que o psicólogo necessita do conhecimento sobre o espaço escolar e sobre as

relações nele estabelecidas, além do fato de a sua atuação profissional suscitar vários problemas de pesquisa que estão a todo instante sendo solucionados e novas questões de pesquisa estão emergindo.

É pertinente ressaltar que a atuação na escola deve considerar a coletividade que dela faz parte, as relações aí estabelecidas para que se pense a escola como espaço de relações, considerando, portanto, as relações estabelecidas pelos alunos, envolvendo as famílias, os professores, que devem ser considerados no cumprimento de cada função apresentada. Isto porque percebemos por meio da apresentação sucinta de cada função que a atuação do psicólogo em qualquer área (escolar, organizacional, clínica, hospitalar e social) tem como orientação o desempenho destas funções, embora um certo campo de atuação tenha características próprias em seu desempenho, devido à singularidade de determinado espaço de atuação e do objetivo da atuação que se almeja em um *locus* específico.

Maluf (1994) colabora na compreensão das funções realizadas pelo psicólogo escolar ao resgatar na história da Psicologia Escolar as configurações assumidas pela Psicologia, quando esta desconsidera as relações que estabelece com outros saberes, o que, por sua vez, implica uma atuação muitas vezes descontextualizada e reducionista. Investigando a atuação do psicólogo escolar, percebemos que a consolidação desse campo se apresenta como espaço de trabalho, caracterizado inicialmente pela utilização excessiva de testes para a realização de diagnósticos, afastando-se, portanto, da perspectiva de diagnóstico para a realidade escolar apresentada por Mitjans Martínez (2006). Já Maluf (1994, p. 201), ressalta a evolução da função do diagnóstico, por perceber que esta reduz o comportamento do sujeito a causas específicas e assim:

Tal abordagem estática dos fenômenos evolui para um quadro de referências que ultrapassa os limites tradicionais entre áreas de conhecimento científico e implica na utilização não só de conceitos psicológicos, mas também de conceitos provenientes de outras ciências – particularmente das ciências sociais – na análise das dificuldades enfrentadas durante o processo educacional.

Denunciando essa perspectiva da atuação do psicólogo escolar por meio do desempenho de suas funções de forma reducionista, Andaló (1984), em uma clássica crítica a Psicologia Escolar, já ressaltava a atuação meramente clínica realizada nas escolas, marcada pela utilização excessiva de testes psicológicos, sem a manipulação devida de seus resultados e a supremacia de ações, como o encaminhamento de alunos-problema e o contato com os

pais como repasse de responsabilidades, que, pelo contrário, deveriam ser compartilhadas, e ainda estratégias rígidas de punição, dentre outras.

Nesse contexto, Andaló (1984) sinalizava para a atuação do psicólogo escolar como agente de mudanças, atuando por meio da constituição de grupos operativos com a equipe escolar, realização do levantamento da instituição, a fim de compreender seus objetivos, formas de ação, considerando as relações que o indivíduo estabelece na instituição. Assim, de acordo com Andaló (1984, p. 6), é preciso:

Desfocar a atenção sobre o aluno como única fonte de dificuldades, como o único responsável e culpado pela crise geral pela qual a escola passa, propiciando uma visão mais global e mais compreensiva desta crise, procurando considerar todos os seus aspectos e, conjuntamente, encontrar formas alternativas de enfrentá-la.

Nessa mesma direção, Novaes (2006) ressalta que o psicólogo escolar em sua atuação contemporânea deve considerar as transformações por que passa a sociedade, em contexto que se reconfigura a todo instante, requerendo intervenções criativas e estratégias que alcancem as relações em que o sujeito está inserido. Para isso, é necessária consciência do seu papel e de suas possibilidades, ao invés de assumir outros papéis reducionistas que diminuem e simplificam o potencial de transformação de suas ações. Como afirma Novaes (2006, p. 133), “além da competência profissional é preciso, ao organizar e planejar suas ações, saber tomar decisões, mobilizar recursos para atingir metas de trabalho, ter uma postura ética e profissional clara e definida e tornar visível às instituições, os seus propósitos e atuação”.

Nesse sentido alertado por Novaes (2006), consideramos relevante caracterizar a atuação do psicólogo escolar a fim de compreender o seu fazer e torná-lo claro para a comunidade escolar e para os profissionais envolvidos com a área educacional.

A partir da constatação de que as pesquisas, formação e atuação em Psicologia Escolar priorizaram durante muito tempo, especialmente na década de 1980, um viés clínico, a atuação do psicólogo escolar vem ampliando suas possibilidades de ação, considerando o aspecto relacional e os membros da comunidade escolar, sendo esta a nova perspectiva de atuação que se configura, por nós denominada: a atuação do psicólogo escolar numa perspectiva relacional.

Buscamos essa denominação a partir da literatura da área de Psicologia Escolar que referencia a atuação deste profissional com base na perspectiva de atuação multidisciplinar, preventiva, que prioriza a coletividade. A evidência desse fato é percebida no movimento das

pesquisas atuais (que serão comentadas a seguir), as quais versam sobre esta forma de atuar, na busca do distanciamento da clínica e a tentativa de caracterizá-la e também de denominá-la.

Em breve incursão pelas denominações propostas a esta atuação que vem se configurando, ressaltamos a proposta de Tanamachi e Meira (2003, p.13) de que a Psicologia Escolar deve ter concepção crítica, tendo como base atuação que objetive a melhoria do processo educacional, com vistas não só ao compartilhamento de informações que foram historicamente construídas, mas também a formação dos sujeitos, com base na ética e política. Com isso, o psicólogo:

Pode ajudar a escola a remover obstáculos que se interpõem entre os sujeitos e o conhecimento e a formar cidadãos por meio da construção de práticas educativas que favoreçam processos de humanização e reapropriação da capacidade de pensamento crítico.

De acordo com as autoras, a atuação do psicólogo deve desvelar o discurso de cada sujeito do contexto escolar, buscando as vozes que compõem os aspectos institucionais, para que, de posse desse conhecimento, possa intervir sobre ele.

Marinho-Araújo e Almeida (2005) acreditam que, diante das práticas realizadas pelo psicólogo escolar ao longo de sua história, é necessário que se desenvolva atuação mais preventiva, não como forma de controle social ou homogeneização dos sujeitos escolares, mas sim, como ação institucional preventiva, com o intuito de mapear o espaço escolar, escutar os profissionais que nela atuam, assessorando seu trabalho e auxiliando o processo de ensino e aprendizagem. Ressaltam para isso, a necessidade de um trabalho relacional, que considere os membros da comunidade escolar de maneira global.

Autores como Mitjás Martínez (2005); Guzzo (2005); Witter et al (2005), entre outros, sinalizam a necessidade de mudança na perspectiva de orientação para a futura atuação no campo escolar, de forma a traçar percurso diferenciado na história da Psicologia Escolar, consolidando, novos espaços que evidenciem as potencialidades da contribuição desse profissional, mas não propõem nomenclatura específica para designar esta nova forma de atuar.

Com isso, buscamos em paralelo à análise que fazemos da atuação do psicólogo escolar, compreender de que forma se aproximam os conhecimentos acumulados ao longo da história da Psicologia Escolar e como podemos conceituá-los. Assim, de acordo com o conceito de significado social proposto por Leontiev (1984; 2004), que envolve os

conhecimentos historicamente produzidos e compartilhados pelos homens, em um processo de objetivação da cultura, podemos designar as duas atuações que caracterizam a evolução da atuação em Psicologia Escolar como sendo dois significados sociais assumidos por este fazer em épocas distintas, a saber: a atuação do psicólogo escolar numa perspectiva clínica e a atuação do psicólogo escolar numa perspectiva relacional.

Nesse processo de mudança de uma perspectiva à outra, Maluf (2006, p. 40) ressalta que a atuação parte para uma perspectiva multidisciplinar, com intervenções coletivas e ações que resgatem a dívida social e escolar ainda ativa que, como grupo, o profissional carrega em seus ombros, devido à atuação escolar realizada na perspectiva clínica em ações como a culpabilização dos alunos pelo fracasso escolar e a elitização do atendimento. Aos poucos, o profissional de Psicologia Escolar se coloca em círculo com os “outros”: os saberes; os outros envolvidos no processo educativo; pais, professores, demais profissionais, os outros fatores que se relacionam com o desempenho escolar, o social, o histórico, enfim, passam a considerar as condições produtoras das demandas com que hoje nos deparamos no contexto escolar.

Considerando a atuação do psicólogo escolar de forma contemporânea, por nós denominada de relacional, Mitjans Martinez (2007) subdivide, com base na literatura acerca da Psicologia Escolar que teoriza sobre a formação e atuação do psicólogo escolar brasileiro, as funções desempenhadas por este profissional em duas categorias: as funções tradicionais e as funções emergentes. Discutindo acerca da classificação de Mitjans Martinez (2007), podemos considerar as funções tradicionais como objetivos ou fins parciais identificados com frequência em pesquisas acerca da atuação profissional do psicólogo escolar, a saber: Avaliação, diagnóstico e encaminhamento de alunos com dificuldades escolares; orientação a alunos e pais; orientação profissional; orientação sexual; formação e orientação a professores; elaboração e coordenação de projetos específicos. Essas funções são desenvolvidas através de ações que se distanciam da perspectiva clínica e se aproximam cada vez mais da atuação relacional, considerando a importância de pais, professores e comunidade escolar no processo educacional e a necessidade da existência de diálogo aberto com o aluno, buscando a orientação e a busca de estratégias para o enfrentamento dos problemas ao invés da atribuição do fracasso e de outras questões ao aluno especificamente.

As funções emergentes envolvem uma gama maior de ações, que vem surgindo de forma paulatina, de acordo com as transformações sofridas pelo contexto social e histórico que estimula a formação de novas demandas. São ressaltadas em pesquisas recentes e mostram, de forma tímida, a ampliação das ações e objetivos da atuação do psicólogo escolar.

Podemos elencar, de acordo com a autora, as seguintes funções emergentes: assessoria para elaboração, implementação e avaliação da Proposta Pedagógica da escola; assessoria e participação no processo de seleção dos membros da equipe pedagógica e de avaliação dos resultados do trabalho docente; contribuição para a formação técnica e para coesão da equipe de direção pedagógica; realização de análise institucional, elevando estratégias para mudanças necessárias na instituição; coordenação de disciplinas e oficinas direcionadas ao desenvolvimento integral do aluno; realização de pesquisas diversas e facilitar de forma crítica, reflexiva e criativa a implementação de políticas públicas. Observamos que tais funções vão emergindo a partir das discussões e transformações, sendo direcionadas para perspectiva mais preventiva e multidisciplinar.

Destarte, ao estabelecermos associação entre as funções desenvolvidas pelo psicólogo escolar discutidas por Mitjás Martínez (2005; 2007) e o conceito de significado social, segundo Leontiev (2004), como o que é historicamente construído e socialmente partilhado, entendemos a atuação do psicólogo enquanto atuação clínica na escola como significado social que sofreu transformações e hoje, por meio das discussões e investigações acerca da atuação deste profissional na escola, seu significado social é diferenciado daquele que era referencial nos primórdios do trabalho do psicólogo na escola.

A atuação do psicólogo escolar, como vimos, não deve se fechar em si, ao contrário, deve abrir possibilidades de interação com outros profissionais que atuam na escola. Sua gama de atribuições, diferentemente do professor e do aluno, facilmente identificáveis, não pode ser delimitada com descrição limitada do que lhe compete, visto que é necessário, nessa atuação, considerar a realidade mutável que traz consigo elementos novos e dinâmicos que requerem desse profissional postura criativa, tendo como base o seu objetivo de contribuir com o processo educativo e suas implicações.

Segundo regulamenta o manual de Psicologia Escolar/educacional produzido por Cassisns et all (2007), a atuação do psicólogo escolar deve estar voltada para os membros da comunidade escolar, buscando o foco no processo de ensino e aprendizagem do aluno. Esta concepção vai ao encontro do que propõe Almeida (2002) ao afirmar que a atuação do psicólogo não deve estar centrada no indivíduo, mas priorizar os sujeitos em relação. Em contribuição com o que discutimos, Mitjás Martínez (2006) ressalta que, tendo em vista o processo educativo, a atuação com o docente é fundamental, pois este é o profissional que permite a articulação de estratégias de otimização do trabalho educativo.

Como afirma Reger (1999), a contribuição do psicólogo escolar está em articular as questões educacionais aos conhecimentos de que dispõe, atuando de forma multidisciplinar

com os outros profissionais, devido aos saberes em áreas importantes para a escola, como: desenvolvimento humano, aprendizagem, motivação, habilidades sociais, relações interpessoais, sexualidade, dificuldades de aprendizagem, entre outros.

A contribuição do psicólogo escolar na perspectiva relacional fica mais clara quando Santos (2004) esclarece que serão necessárias as habilidades sociais, na interação com importantes personagens deste cenário, como pais, professores, equipe pedagógica, em que aspectos como o estabelecimento do vínculo com os mesmos e o relacionamento, além dos conhecimentos na área em que se está assessorando, visto que estes serão determinantes para o êxito em qualquer intervenção.

Essa breve teorização acerca da atuação profissional do psicólogo escolar, ao resgatar os dois significados que perpassam sua atuação: a atuação do psicólogo escolar na perspectiva clínica e a atuação na perspectiva relacional fundamenta a discussão sobre os sentidos produzidos por esse profissional acerca da sua atuação, pois os sentidos, segundo Leontiev (2004), são produzidos em um movimento de apropriação dos significados sociais de forma singular por cada sujeito. Desta forma, apresentaremos, em seguida, a análise dos sentidos produzidos pelas psicólogas escolares pesquisadas em torno de eixos temáticos que revelam os sentidos produzidos e/ou em produção.

3.3 Percorrendo caminhos empíricos para compreender os sentidos produzidos

Outro movimento que realizamos na busca de compreender a atuação profissional do psicólogo escolar foi analisar os sentidos produzidos sobre a própria atuação por um grupo de psicólogas que atuam nessa profissão. Essa análise está organizada em torno de quatro eixos, a saber: funções e ações desenvolvidas pelo psicólogo escolar; os motivos para exercer atuação; importância da atuação do psicólogo escolar e compreendendo a Escola: Possibilidades e Limites de atuação nesse contexto. Esses quatro eixos reveladores dos sentidos são, na verdade, as categorias, cuja análise vai demonstrar se a atuação do psicólogo escolar vai ao ou de encontro ao objetivo, ou melhor, à função social da atuação desse profissional.

3.3.1 Funções e ações desenvolvidas pelo psicólogo escolar

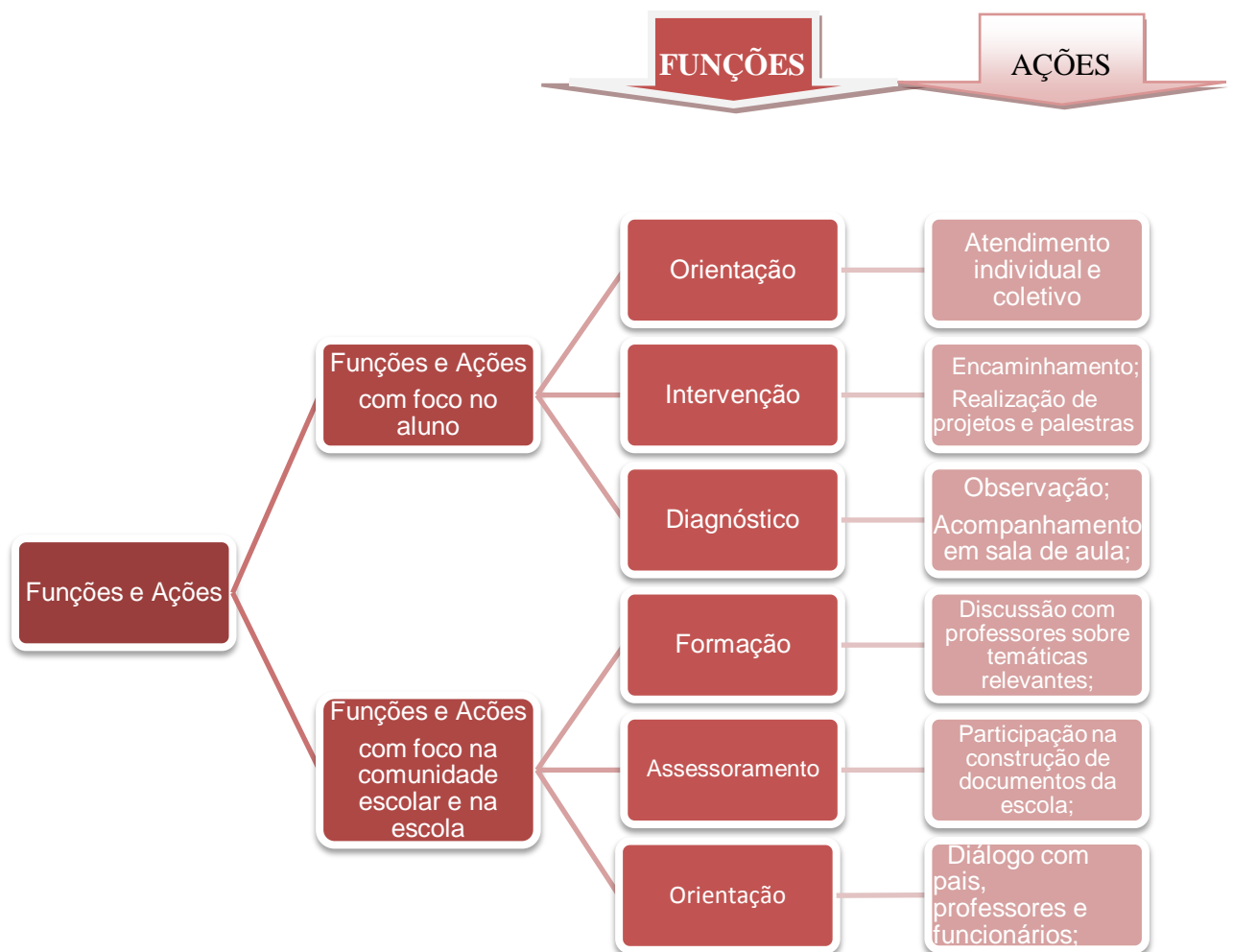
Nesse eixo temático, isto é, nessa categoria, discutiremos as funções e ações que caracterizam a atuação do psicólogo escolar. Para tanto, organizamos as funções considerando a classificação proposta por Mitjans Martinez (2006) e o fato de cada uma delas e, sobretudo, as ações, terem como foco o aluno ou outros membros da comunidade escolar. Em outros termos, esse critério de organização se justifica porque, geralmente, as funções de Diagnóstico / Avaliação; Orientação / Terapia; Intervenção; Formação / Treinamento; Assessoria / Consultoria e Pesquisa têm como determinado foco, o aluno, o professor ou a família, e são desempenhadas tendo como base o desenvolvimento de determinadas ações.

Com esse direcionamento, convém destacarmos que as funções desenvolvidas pelas psicólogas se orientam quase sempre para o aluno, como sujeito que vivencia o processo de escolarização e para o qual é destinado o processo educativo. No entanto, existem funções que envolvem os demais membros da comunidade escolar, notadamente os pais e professores, buscando, através das ações, considerar a rede de relações que perpassam pelo aluno a fim de articular estratégias para otimizar seu processo educativo. Desta forma, organizamos as falas de forma a discutir funções e ações cujo foco ora é o aluno ora são os demais membros da comunidade escolar ou a própria escola.

Analisar as funções estabelecendo relações com as ações que são desenvolvidas é importante, porque a diferenciação entre os dois significados que apresentamos para a atuação do psicólogo escolar, a saber: atuação clínica e atuação relacional, não podem ser analisadas exclusivamente por meio das funções realizadas. Isso porque, como destacamos com base na literatura da Psicologia Escolar, as funções podem dizer respeito a todas as áreas da Psicologia (clínica, organizacional, hospitalar, escolar e comunitária), entretanto, as ações realizadas e a forma como se desenvolve a função é que revela a especificidade de cada atuação. Nesse contexto, por exemplo, poderia ser desenvolvido o diagnóstico tanto na atuação clínica na escola quanto na atuação relacional escolar, entretanto, o viés clínico seria marcado pela testagem e pela individualização da questão, ao passo que na perspectiva relacional seria caracterizada pela observação coletiva de dada demanda, no momento do intervalo, por exemplo, ou pela escuta aos professores ou aos pais acerca da queixa de um aluno. Assumem, portanto, perspectivas diferentes uma mesma função, o que vai depender da forma como as ações serão desenvolvidas.

De forma resumida, a figura 05 representa a organização de algumas funções e ações realizadas pelo psicólogo escolar e o foco para o qual se voltam, de acordo com a fala das psicólogas escolares pesquisadas.

Figura 05. Representação das funções e ações desempenhadas pelo psicólogo escolar e seus respectivos focos de atuação.



Fonte: Produção da autora com base em Leontiev (1984) e Mitjans Martinez (2005)

3.3.1.1 Funções e ações com foco no aluno

Em sua atuação, as psicólogas realizam de forma mais recorrente as funções de Diagnóstico, Orientação e Intervenção voltadas, na maioria das vezes, para o aluno. Estas funções são realizadas por meio de diferentes ações direcionadas ao aluno, a partir de alguma demanda surgida no contexto escolar.

A função de orientação é desempenhada por todas as psicólogas, podendo ser expressa por meio de ações como o atendimento individual e grupal, que exemplificam formas de cumprir o objetivo parcial da atuação de orientar os alunos diante de situações, em que se faz necessária. Estas ações são frequentemente comentadas pelas psicólogas, como podemos observar:

Eu trabalho em grupo, que eu sempre gostei muito, porque na escola, claro vai ter situações, tem muitas situações que precisam de um atendimento mais individual, por ser uma demanda mais individual, daquele aluno ou familiar e que você não vai poder tá expondo, mas eu acho que o trabalho em grupo é essencial, eu tenho encontrado muitas barreiras pra esse trabalho, mas eu gosto muito de fazer, eu acho que contribui muito, por essa característica do ser humano, de ser social, de compartilhar, em algumas situações, as mesmas ideias, por, no caso da escola, aquele grupo estar vivendo a mesma realidade, pela faixa etária, pelo nível de escolarização (Deméter).

Eu retiro da sala de aula, faço esse acompanhamento individual até eu ver que o aluno tá habilitado pra poder agir no grupo, aí eu volto o aluno pra esse grupo pra poder inserir as outras atividades lá [...]. Trabalho [no grupo] temas como respeito ao outro, a empatia, a convivência grupal, sexualidade, namoro, porque tem a ver com as relações do grupo também, formação de amizades, família, porque eu vejo que, principalmente aqui na escola, é uma coisa que reflete muito [...] Eu prefiro sempre focar nos grupos por conta disso, porque eu acho que mais contextualizado, o aluno consegue ter maior dimensão daquilo que tá sendo trabalhado quando ele tem um exemplo cotidiano pra poder utilizar (Atenas)

Eu faço atendimento individual, trabalhando demandas pessoais deles, também trabalho com grupos que apresentam algo em comum, como, por exemplo, na adaptação, o grupo de novatos, o grupo de repetentes, ou um grupo que está conversando demais em sala, atrapalhando a aula do professor. Então, eu converso com o grupo, a gente faz atividades que os levem a refletir sobre os sentimentos do outro: “Quando eu faço isso, quando eu deixo de ouvir o professor, como ele se sente? Como eu me sentiria nessa situação?” (Héstia)

As falas das psicólogas sinalizam atuação profissional centrada no atendimento individual e grupal com o objetivo parcial de orientação. Em relação ao atendimento grupal, elas apresentam em detalhes como procedem com o grupo, ao trabalhar temas importantes, estimulados pelas demandas vivenciadas no cotidiano escolar. Desta atuação, subentendemos a intenção de atingir o coletivo, discutindo temáticas e oportunizando momentos para que o próprio grupo possa interagir e exercitar as habilidades aprendidas, como fica claro na fala de Atenas.

O atendimento individualizado é também apresentado pelas psicólogas como sendo ação necessária em determinados momentos a fim de intervir em situações específicas vivenciadas pelo aluno. Esta ação, como podemos observar nas falas, é direcionada para o objetivo de colaborar com demanda que esteja relacionada ao trabalho educativo e não a aspectos psicológicos do aluno de forma isolada, alheios a seu processo de escolarização, mas que o aluno, no momento, ainda não tem condições ou mesmo habilidade, em alguns casos, para compartilhar no grupo, como nos exemplificou Atenas em sua fala.

As ações de atendimento individualizado mostram o sentido de atuação das psicólogas estando de acordo com o significado social produzido recentemente que considera o contexto escolar, seu cotidiano e suas especificidades como o espaço legítimo de intervenção, distanciando-se da atuação clínica que individualiza o problema. A psicóloga Deméter também se posiciona com relação à discussão acerca do atendimento individualizado dentro do espaço escolar, justificando que este é realizado quando se faz necessário, como os casos em que é uma questão particular e que, portanto, não necessita ser compartilhado, mas que tal ação é evitada, a fim de que não seja confundida com a atuação clínica.

A forma como o atendimento individual é realizado também é importante para que possamos compreender a finalidade desta ação e constatar a associação ao trabalho educativo ou a investigação clínica. Este aspecto é evidenciado na fala de Atenas quando revela que acompanha o desenvolvimento do aluno para que oportunize a ele a interação com o grupo, considerando, nesse sentido, as características do espaço escolar, assim como Héstitia, que considera as demandas pessoais, mas quando observa demandas semelhantes, trabalha com grupos de alunos. Este tipo de ação mostra-se diferente da atuação meramente terapêutica e individualizada, que desconsidera o desenvolvimento do aluno também na coletividade, característica da atuação clínica.

A ação de atendimento grupal que se preocupa em priorizar os grupos e trabalhar temáticas importantes no processo de desenvolvimento e formação crítica dos alunos se faz emergente em nossa sociedade. É necessário, pois, que o psicólogo escolar esteja realmente envolvido no processo de transformação da sociedade, conhecendo o contexto social e histórico e consciente do seu papel ao utilizar as teorias, as habilidades e competências que lhe possibilitam intervir e efetivamente alterar essa realidade de maneira crítica, ativa e também criativa, já que se trata de contexto novo e mutável.

Almeida (2002) revela que, na tentativa de se afastar da prática clínica na escola, muitos psicólogos vêm reconfigurando suas atuações de modo a não mais fazer atendimentos individuais, distanciando-se da operação de escutar clinicamente. Na visão da autora, esse tipo

de ação deve ser repensada, mas não se deve deixar de exercer ações e utilizar instrumentos legitimados na atuação psicológica quando o espaço de intervenção é a escola. As ações devem ser reorganizadas, mas sem deixar de realizar operações necessárias para viabilizá-las, como a escuta clínica, própria dos atendimentos, que pode ser realizada com qualquer membro da comunidade escolar, em qualquer espaço da escola e não apenas em salas fechadas, consideradas clínicas.

A função de intervenção foi também referida por todas as psicólogas, tendo como foco, na maioria das vezes, o aluno. Esta função envolve ações como encaminhar o aluno para um psicólogo clínico ou outro profissional, buscando o distanciamento com a atuação clínica, realizar projetos que trabalhem discussão de temas relevantes para o desenvolvimento do aluno, como orientação profissional, sexualidade, drogas ou agir em situações pontuais de forma rápida, como podemos observar nas falas de Hera e Artêmis.

Quando eu cheguei na escola, foi muito difícil, porque a própria instituição, os donos, viam realmente o psicólogo como um clínico e pra eu desmistificar isso tive que focalizar muito isso em reuniões com os professores, eu peguei e coloquei qual era o papel do psicólogo e a gente foi discutir sobre isso, porque eles estavam me encaminhando vários alunos-problema e queriam soluções imediatas e, se a gente não dá, acham que aquele profissional não tá dando conta, porque não é competente ou é desnecessário pra instituição [...] Então assim, tem alguns casos que merecem atenção especial, eu chamo os pais, falo com eles: Olha, pai, eu identifiquei isso. É necessário fazer a avaliação com outro profissional, fora da escola e eu quero que você me traga um retorno, um laudo sobre isso. [...] Então, funciona de forma preventiva e também trabalho com ensino médio, na parte de orientação profissional, que a gente faz um encontro mensal, onde a gente vai trabalhar sobre autoconhecimento, sobre com o quê que ele se identifica, o quê que eu gostaria de fazer pra gente trabalhar realmente esse autoconhecimento (Hera)

Uma hora ou outra acontece um imprevisto, por exemplo, um aluno que tá sendo discriminado em sala de aula, quer dizer, é um ponto, aí você já vai começar daquele ponto. Eu faço uma intervenção de imediato naquele ponto, através de palestra ou de texto, faço uma sensibilização em sala de aula e aí passo a trabalhar a turma naquele sentido e aí pra não ficar só naquela turma, não ficar direcionado, eu faço nas outras. [...] Quando eu vejo uma demanda diferente, eu vou lá e faço uma intervenção: uma conversa, uma palestra pra turma, atendimento, tenho que fazer algo [...] Com os alunos de quinta a oitava série, tem vários projetos que eu desenvolvo, de sexualidade, de drogas, sobre valores e a gente age muito de acordo com a demanda, porque assim, da quinta a oitava série tem muita demanda ligada a esses temas. (Artêmis)

A fala de Hera mostra que, cotidianamente, o psicólogo escolar, convive com a necessidade de desmistificar a prática clínica dentro da escola. Isto implica o desenvolvimento da ação de orientar pais, coordenação, direção e outros, sobre como deve ser realizada a atuação do psicólogo, diferenciando-a da clínica e mostrando a importância da ação de encaminhar o aluno a outro profissional, quando necessário, quando diz acreditar ser necessário investigar outras hipóteses ou fazer acompanhamento que o contexto escolar não comporta. Esta ação vem se consolidando de modo diferente na atuação do psicólogo na escola, visto que anteriormente absorvia essa demanda clínica e buscava resolver por meio de sessões realizadas no espaço escolar, demandas que, muitas vezes, não estavam diretamente envolvidas com o processo educativo. Assim, o encaminhamento se mostra uma das ações do psicólogo contemporâneo, como forma de delimitar os campos de atuação e de obter intervenção mais eficaz, considerando a multicasualidade da demanda do aluno.

A atuação do psicólogo escolar é constituída, principalmente, pelo cotidiano escolar, pelas situações que nele emergem e que necessitam de ações planejadas para cada contexto. Nesse sentido, são comuns ações pontuais do psicólogo escolar que se caracterizam pelo caráter espontâneo e inesperado em que ocorrem, consideradas, portanto, como ligadas à função de intervenção, no momento em que ocorrem e planejamento posterior, caso necessite de cuidado e atenção maiores, como afirma Artêmis. Estas situações pontuais, quando ocorrem com certa frequência, originam os projetos e outras ações preventivas, como esclarece Artêmis, e mostram a influência do cotidiano, da rotina como exercício necessário para compor a atuação do psicólogo, já que existem habilidades e competências que somente a experiência prática concedem ao profissional.

O atendimento grupal, já discutido, assume, em algumas situações, configuração específica que as psicólogas denominam de projeto. A maioria das psicólogas tem sua atuação pautada nas intervenções por meio de projetos, como o de orientação vocacional, presente na atuação das psicólogas que atuam no nível médio de escolarização, pois este é o momento em que os alunos deverão optar por determinada carreira profissional, o que gera dúvidas, na maioria dos casos, como revela Hera. Os projetos voltados para questões como sexualidade, drogas e habilidades sociais são também citados como importantes momentos de discussão, em que é possível que a psicóloga exerça com autonomia sua atuação.

A ação de desenvolver os projetos pode ser considerada preventiva e ligada à função de intervenção já que os objetivos propostos em seu planejamento visam a trabalhar com temáticas que certamente serão vivenciadas pelos jovens devido aos aspectos do seu desenvolvimento como a sexualidade ou questões sociais e históricas como a organização dos

jovens em grupos e as possíveis influências no uso de drogas ou na escolha profissional, comumente vivenciado no término do processo de escolarização básica. Dessa forma, o psicólogo já consciente do processo de desenvolvimento e de inserção no mercado de trabalho, intervém no intuito de orientar o aluno para o enfrentamento de situações como esta. Tal perspectiva de atuação preventiva revela preocupação maior do psicólogo escolar na atualidade que difere e se distancia totalmente da prática clínica, já referida como sendo comumente praticada nos primórdios da Psicologia no campo escolar. A atuação contemporânea, portanto, busca, ao invés de remediar, a famosa prática de “apagar incêndios”, preparar o aluno para a vivência destas situações, na perspectiva preventiva.

O diagnóstico é função desenvolvida com frequência pelas psicólogas, na perspectiva de Mitjans Martínez (2006), ao considerar as especificidades da instituição escolar. Antes de o psicólogo desempenhar as funções de orientação e intervenção, terá que realizar a de diagnóstico, que se realiza por meio de várias ações, desde observação breve para constatar a presença de conflito até o olhar mais investigativo do desenvolvimento de determinada turma. Por este motivo, analisaremos a presença dessa função nas ações de intervenção ou orientação, por exemplo, visto o caráter inter-relacional existente. Observamos, nesse sentido, na fala anterior de Hera, a existência de olhar voltado para os casos especiais, que evidencia a necessidade de observar de forma mais minuciosa o comportamento, tanto de forma individual quando em contexto coletivo; quando Artêmis ressalta a ocorrência de um imprevisto, é o olhar diagnóstico ou avaliativo que conduzirá a realização de determinadas ações voltadas para a intervenção como ela afirma.

Héstia também revela desempenhar a função de diagnóstico de forma menos clínica e mais escolar quando informa que aborda temas que são vivenciados por grupos de alunos. Deméter também apresenta atuação semelhante ao unir alunos em um mesmo nível de escolarização, com situações próximas, buscando intervir no foco diagnosticado previamente ao afetar determinado grupo. Desta forma, a função diagnóstico aparece de forma discreta, haja vista a configuração sutil que assume em contexto relacional, diferentemente do contexto clínico em que a testagem excessiva e a observação direcionada apenas ao aluno facilitam a identificação desta função.

Assim, percebemos como é tênue o limite entre as ações desenvolvidas pelo psicólogo escolar e os objetivos para os quais se voltam estas ações é que sinalizam para o foco almejado. São, portanto, esses fins parciais para os quais se dirigem as ações que melhor significarão o tipo de atuação realizada.

Marinho-Araújo e Almeida (2005) ressaltam essa necessidade de o psicólogo atuar em perspectiva preventiva, no planejamento de ações com vistas a intervir na prevenção de determinados problemas, ancorados em ações orientadas para que este profissional facilite a elaboração de estratégias no enfrentamento dos conflitos, promova a reflexão diante das situações vivenciadas, estimulando a preparação do sujeito diante das situações de conflito que poderão ser vivenciadas.

Constatamos que o profissional de Psicologia na escola vem se preocupando com maior frequência em intervir de maneira preventiva, como observamos também nesta pesquisa, promovendo, com isso, a qualidade de vida e reduzindo a probabilidade do desenvolvimento de algumas demandas. Seu foco, como notamos nessa discussão, é o aluno como sujeito da escola e para o qual se voltam as funções de diagnóstico, orientação e intervenção de acordo com as falas relatadas.

Discutiremos, na subcategoria seguinte, as funções e ações desenvolvidas pelas psicólogas escolares direcionadas aos membros da comunidade escolar e da própria escola, de forma geral.

3.3.1.2. Funções e ações com foco nos demais membros da comunidade escolar e na própria escola

Em sua atuação, as psicólogas realizam de forma menos recorrente funções que tem como foco os demais membros da comunidade escolar ou para a própria escola. Nessa perspectiva, são comuns as funções de Orientação e Intervenção voltadas para pais e professores; Formação, voltada para professores e Assessoramento a professores e a própria escola, com a produção de documentos escolares, como o Regimento Interno ou o Projeto Político Pedagógico.

Focar a comunidade escolar, envolvendo todos que dela fazem parte, é o que se pode esperar da atuação do psicólogo escolar que busca, por meio do desenvolvimento de várias e diferentes ações, otimizar o processo educacional. A atuação de Afrodite mediada pelo que ela chama de redes de apoio parece ir nessa direção como pudemos observar em sua fala:

A gente trabalha junto com a família, porque a criança vem como reflexo da realidade vivida lá no espaço, na instituição família e quando chega aqui, a gente precisa conhecer esses dois sujeitos: sujeito criança, que a gente trabalha a educação formal e o sujeito família [...] Eu acho que existe na prática e, por outro lado também, por mais que a gente tente desmistificar

essa concepção da década de oitenta: do aluno-problema, infelizmente isso ainda existe. Só que hoje, eu já faço uma leitura diferente: o aluno-problema que naquela época era culpabilizado pelos seus problemas, hoje já se tem um olhar diferente, a gente já tem a consciência que isso, a ciência nos ajuda porque ele é sujeito dessa realidade vivida, então, é um todo, continua, o conceito continua, infelizmente, mas já se percebe que não é mais ele o problema, o problema existe, mas ele envolve outras instâncias. Hoje, eu trabalho muito mais com a rede de apoio, com essa necessidade de conhecer a história de vida do aluno e por isso a família é importante, a presença da família, do que com o aluno que não tem um resultado. Então, esse aluno hoje é sujeito de situações que precisam ser vistas todas essas instâncias [...] Hoje a minha prática demanda esse cuidado individualizado e o cuidado coletivo, que perpassa por estar no cotidiano, por observar um aluno em sala de aula, por fazer escuta aos professores, fazer escuta a um aluno, fazer escuta a um orientador educacional que tá no cotidiano também e por fazer escuta a família (Afrodite)

A fala de Afrodite representa ação que se consolida por meio da investigação de vários setores e integrantes da comunidade escolar, considerando, pois, várias esferas que influenciam no problema desse aluno e não somente sua postura, atitude e comportamento diante do problema. Assim, as ações ressaltadas por Afrodite se relacionam não somente ao atendimento individual, que está ligado a função de orientação ao aluno, mas também a função de orientação, quando ela busca fazer escuta a um professor, investigando determinado problema do aluno, buscando ouvir esse professor, juntamente com outros sujeitos e orientá-lo. Desenvolve assim a função de Diagnóstico, mas, de forma ampla, ouvindo não só o aluno, como os diversos sujeitos envolvidos.

Sobre prática investigativa como a de Afrodite, Checcia e Souza (2003, p. 132) afirmam que a atuação do psicólogo pensada na perspectiva crítica deve levar em conta aspectos, como:

- a. A produção da queixa produzida no espaço da escola;
- b. A construção de referenciais interpretativos que tenham como princípio a construção de uma história não documentada, composta por diferentes versões (criança, pais, professores, psicólogo) a respeito da criança e de sua relação com a escolarização;
- c. A atuação psicológica com uma finalidade emancipatória;

Almeida (2002) sinaliza para a importância da prática de investigar o aluno nos vários contextos de que participa, o que não exclui o atendimento individualizado, mas mostra olhar diferenciado, que investiga outros aspectos, ao invés de se fechar, buscando o culpado

para determinado problema. Esse cuidado de que fala Afrodite mostra consonância com as ideias de Almeida (2002), revelando a necessidade da interdisciplinariedade com outros profissionais e da investigação multicausal diante da demanda.

A atuação de Perséfone e Atenas, embora orientada por outros tipos de ações, também se caracteriza pela preocupação em atender aos pais e a outros membros da comunidade Escolar, conforme relatam:

Aqui na escola, eu trabalho na medida do possível com grupos, reunião de funcionários, reunião de pais, assim eles me conhecem, sabem como eu trabalho e ficam melhor direcionados sobre a maneira que eles podem ter acesso a mim, porque eu explico tudo direitinho nas reuniões. (Atenas)

Quais as minhas atribuições? Sou eu que trabalho com a parte de orientação, aconselhamento, intervenção com pais, assim também com acompanhamento escolar, pais e alunos; Sou eu que acompanho o desempenho dos meninos; sou eu responsável pelo regimento interno da escola, auxílio na construção do Projeto Político Pedagógico. (Perséfone)

As falas das psicólogas contemplam a participação do profissional de Psicologia em encontros que fazem parte do cotidiano escolar como reunião de pais e professores, em que as participações são relatadas como momento de integração com a comunidade para possíveis orientações. Portanto, as ações relatadas se relacionam à função de orientação aos pais, professores e funcionários, como a participação em reuniões relatada por Atenas, quando busca, além da apresentação e integração deste profissional à comunidade escolar, orientar em quaisquer aspectos que sejam necessários no andamento destes encontros, tanto nos aspectos comportamentais do aluno, como nos demais aspectos ligados a questões educacionais e/ou relativas ao funcionamento da escola.

Perséfone, além de desenvolver sua atuação voltada para outros membros da comunidade escolar, faz assessoramento, auxiliando na elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola, ação que se enquadra nas funções consideradas emergentes por Mitjás Martínez (2007), pelo fato de estar sendo concretizada atualmente, devido à integração do psicólogo com outras esferas do processo educativo, como a participação na elaboração de documentos que norteiam este processo. Conforme constatamos, esta ação, característica das funções emergentes é relatada apenas por esta psicóloga.

O desempenho escolar do aluno, representado por ações como seu acompanhamento no tocante às notas, intervenção, orientação de alunos e da família, é discutido e está

relacionado à função de intervenção direcionada ao enfoque do desempenho. Perséfone, que atua no serviço de orientação escolar, e que, portanto, tem sua atuação caracterizada por maior acompanhamento das notas do aluno e dos fatores que influenciam o rendimento, também ressalta sua participação na elaboração do regimento interno e projeto político pedagógico da escola. Estas ações mostram o envolvimento da família no acompanhamento do aluno de forma a intervir e também a orientá-los com relação à postura a ser adotada com os filhos.

O foco no desempenho escolar, como foi apontado por Perséfone também é constatado na pesquisa realizada por Gomes (2002), com relação à atuação do psicólogo escolar, envolvendo investigação bibliográfica internacional sobre o assunto. Esta pesquisa mostrou que a atuação do psicólogo escolar inclui o objetivo de se responsabilizar pelo desempenho do processo de ensino e aprendizagem, mas suas ações mostram-se mais ampliadas que as desta pesquisa, contemplando seu contexto pela necessidade de realizar: treinamento de professores e familiares, acompanhamento de alunos com necessidades especiais, utilização de instrumentos de testagem e diagnóstico e enfrentamento de problemas envolvendo fracasso e evasão escolar e repercussões de violência externa na escola

Outro integrante da comunidade escolar que é extremamente importante ser focado pelo psicólogo escolar é o professor, já que a atuação deste profissional é indispensável na aprendizagem do aluno e, portanto, no que Mitjans Martinez (2006) denomina de otimização do processo educacional. Nas falas abaixo, as psicólogas relatam como acontece sua atuação junto aos professores:

[...] além disso, eu trabalho com os professores no encontro pedagógico que tem na escola, sempre no mês de julho, onde a gente trabalha várias temáticas: ou família, ou transtornos emocionais com crianças ou adolescentes, pra gente discutir um pouco sobre aquilo, porque isso vai gerar uma discussão, pra ele ver que o psicólogo pode ajudar muito mais não é só no comportamento do aluno-problema, porque às vezes nem eles sabem lidar com isso. Então, eles acham que o problema não tá com eles, às vezes botam contra a família e ficam frustrados também com os resultados e a gente vai nesse debate, nesse encontro, a gente vai falar um pouco sobre isso, aí tem os grupos, onde a gente fala, onde a gente discute, aí eles perguntam. (Hera)

Então assim, tem sido freqüente essa atuação junto aos professores que, pra mim no início foi bem difícil de chegar nesses professores, propor algumas coisas. Então tem que ter muito cuidado, chegar mesmo pelas beiradas... é...as vezes só clarear algumas coisas, porque eles sabem, na verdade eles sabem, porque eles tiveram uma formação que, talvez pelo tempo, algumas coisas vão ficando pra trás, mas eles sabem daquilo que a gente vai conversar e as vezes só precisa que ele clareie um pouco aquelas ideias pra agir um pouquinho diferente pra tentar resolver o problema. (Deméter)

Mediamos as relações entre o professor e o aluno, professor e coordenação, professor e direção, professor e família. Nos organizamos junto com eles, por exemplo, esse ano, nós tivemos a ideia de fazer um recreio acolhido, então, nesse recreio acolhido tem dias que é o psicólogo ou o professor assume a responsabilidade de coordenar, de dirigir, de refletir com os alunos sobre determinada temática, algo rápido. Muitas vezes, nós colaboramos nessas relações nos pequenos momentos que nós temos. (Afrodite)

Quando eu faço intervenção com o professor, todo começo de ano, eu faço uma reunião com os professores de quinta e sexta, sétima e oitava, ensino médio, onde eu tô orientando pra eles aqueles alunos que tem um diagnóstico, eu faço o diagnóstico, eu faço a orientação, faço treinamento com esses professores, sem falar que nós temos outras reuniões, onde eu procuro ver o rendimento geral da turma, pra ver como é que tá na sala de aula, as dificuldades que tá tendo, se eles estão conseguindo ajudar aqueles alunos, como é que tá a evolução do comportamento daqueles alunos. (Perséfone)

O encontro com professores é ressaltado como momento em que é oportuna a interação entre os membros da comunidade escolar e é possível a discussão de situações que necessitem de outra forma de intervenção. Nesses casos, esta ação deve ser entendida como relacionada à função de assessoramento que o psicólogo concede ao professor, no sentido de buscar estratégias para a resolução de determinada questão, ofertando auxílio com base nos conhecimentos de que dispõe, ação apresentada na fala de Deméter ou a ação de discutir sobre temáticas específicas, no intuito de informar o professor sobre conhecimentos psicológicos é denominada formação, como observamos na fala de Hera, exemplificando encontros realizados no mês de julho para discutir diversas temáticas.

A diferenciação entre essas funções consiste no objetivo que se tem com a realização de cada uma, enquanto o assessoramento está mais direcionado a situações que necessitem de intervenção e o professor recorre ao psicólogo para juntos criarem estratégias, a função de formação é momento de discussão de temas relevantes para o trabalho cotidiano do professor, temas estes contemplados na formação inicial do psicólogo. Isto possibilita que o psicólogo atue na formação do professor quando envolve conhecimentos considerados psicológicos.

Afrodite ressalta a mediação das relações do professor, no sentido de auxílio à realização de atividades escolares, evidenciando a presença do psicólogo no contexto inter-relacional, mas evidencia, ao final, que isto acontece em poucos momentos. Esta fala evidencia a mediação do psicólogo nas relações entre os membros da comunidade escolar, com vistas à organização de atividades ou demais situações para melhoria do processo

educativo do aluno, quando ressalta o recreio acolhido, com o objetivo de levar o aluno a refletir sobre dada temática. Perséfone também ressalta as intervenções que realiza com o professor, com o intuito de acompanhá-lo em seu relacionamento com o aluno, na busca de conhecer as dificuldades do professor, mas com o objetivo maior de atender às dificuldades dos alunos.

Observamos, com isso, a possibilidade de trabalhar com os professores e a contribuição que esta ação pode trazer, mas ficaram evidentes também as limitações dessas ações, em alguns momentos. As falas a seguir demonstram a dificuldade das psicólogas na interação com os professores e na realização efetiva de uma atuação que possibilite discutir demandas e buscar conjuntamente soluções e/ou aprofundar conhecimentos na troca entre áreas de saber, como podemos constatar:

Tem reunião de professores, mas eu só participo, não tenho a função de intervir nessa área não, embora eu ache que seria muito importante trabalhar nessa área, na formação dos professores, porque o professor é o profissional mais importante dessa casa, muita coisa do que a gente tenta, intervindo com aluno, se o professor fizesse junto, seria mais eficaz, porque o professor é que conhece as dificuldades da disciplina que ele ministra, então, se ele orientasse o aluno, o resultado seria bem melhor. (Héstia)

Os professores ainda tem muita restrição a isso [buscar o apoio do psicólogo], eles não chegam, não no sentido de encaminhar, eles encaminham muito. Ah! Quando é pra apontar o problema do outro, eles são excelentes, mas eles não chegam pra conversar, pra pedir ajuda. E assim, com professor é complicado mesmo. (Artêmis)

Eu queria ter espaço pra fazer grupo com os professores, assim como eu faço com os meninos, porque os meninos param pra refletir porque tem uma atividade que direciona a isso, porque no dia-a-dia eu reconheço que o cotidiano engole a gente, não tem como parar pra refletir sobre a prática profissional, eu reconheço isso também, o professor atende a outras exigências também, ele tem que atender as exigências da diretoria, tem uma cara horária, tem que dar aquela aula, dar aula em outras escolas, dar aula em outras turmas e esse contato a maioria das vezes impede essa reflexão mesmo, que não tem, o professor já tá tão saturado, que ele não quer refletir mesmo. (Atenas)

Nesta perspectiva, Héstia aponta a queixa de não poder intervir com professores nas reuniões e acredita que estes são os profissionais mais importantes, pois a partir da colaboração deles, a orientação e intervenção com o aluno seriam mais eficazes. Sua fala mostra os limites de sua atuação, pelo fato da impossibilidade de atuar conforme os conhecimentos que tem de que o professor é fundamental nesse processo. Percebemos que nem tudo o que a psicóloga acredita que deve ser realizado em sua atuação, pode de fato

acontecer, diante das limitações impostas pela escola, que define onde ela poderá intervir. O foco maior, nesse caso, passa a ser o aluno, como vimos na subcategoria anterior.

Artêmis aponta a reserva dos professores diante da busca de profissionais que possam contribuir com o seu trabalho, pois a escola apresenta psicólogos no seu quadro de funcionários, mas, ainda assim, os professores não buscam ajuda junto aos psicólogos com o objetivo de melhorar o seu trabalho ou para o enfrentamento de uma situação conflituosa; fazem-no somente quando avaliam que devem encaminhar ao psicólogo alunos que apresentam algum problema. Com isso, observamos certa limitação na relação professor-psicólogo devido às restrições que a atuação do psicólogo enfrenta.

Atenas ressalta ainda a necessidade da existência de um espaço, onde seja possível a realização de ações com o professor. De acordo com a psicóloga, a existência desse espaço facilitaria o processo de reflexão do professor acerca de sua prática já que a rotina deste profissional dificulta a existência de momentos como este. Por meio de ações, como as realizadas com os alunos, seria possível a criação de oportunidades de interação entre o professor e o psicólogo.

Essa dificuldade de realização de ações, devido às limitações existentes na organização do contexto escolar é representada na fala de Deméter, apresentada a seguir:

Assim, nesse início de vida profissional minha, eu me pego em alguns momentos reproduzindo coisas que na teoria eu critico, aí tem que ter aquele momento de parar: a quem estou servindo? [...] Os gestores não tem essa consciência do que a gente tá lá pra fazer realmente, terminam solicitando outras intervenções, outras ações que não fazem parte e isso eu acho que termina dificultando. Isso é um grande dificultador, aí a gente fica naquele embate, porque estamos numa instituição privada e volta aquele velho conflito, a hierarquia, aquele velho conflito, “a quem você está servindo?” Então, temos que ir com muito cuidado, explicar pros gestores que não é bem isso, mas que no começo, por a gente estar entrando agora, é difícil; as vezes, a gente consegue, as vezes não, as vezes a gente se retrai mesmo e termina fazendo uma coisa que você sabe que não é pra tá fazendo, mas faz, pra depois, quando tiver um tempinho, dar um jeito de explicar isso, eu fiz, mas não tá certo [...] O psicólogo escolar tem que lutar muito se ele realmente quiser continuar nesse campo, ele vai ter que continuar lutando muito ainda pra ter espaço. (Deméter)

Nessa fala, percebemos que a psicóloga se sente limitada no desempenho de ações que considera coerente a sua atuação na escola, devido ao fato de outros membros da comunidade escolar solicitarem outras ações que, segundo ela, não está de acordo com o seu papel na instituição. Isto revela o desconhecimento da comunidade escolar acerca das ações e

funções desenvolvidas pelo psicólogo, o que requer a apresentação constante das ações que fazem parte de sua atuação e, muitas vezes, esta postura ocasiona insegurança das profissionais diante dos gestores, pois seu espaço na instituição vem se consolidando de forma gradual, como ressalta Deméter, ao apresentar as lutas e desafios que o psicólogo escolar continuará vivenciando até que seu espaço seja consolidado na instituição escolar.

Compreendemos com a análise das ações e funções desempenhadas pelas psicólogas escolares que a atuação das psicólogas está de acordo com a discussão atual de como vem atuando o psicólogo escolar (relacional): na perspectiva mais preventiva, priorizando intervenções grupais; utilizando a escuta, como instrumento necessário para o desempenho da atuação eficaz; visando ao trabalho educativo; investigando os demais aspectos relacionados ao seu andamento e elegendo a família como parceira no enfrentamento das dificuldades que surgem ao longo do percurso escolar. No entanto, em seu cotidiano, as psicólogas enfrentam situações que limitam as suas possibilidades de ação, devido às dificuldades enfrentadas nas ações direcionadas ao professor, seja por resistência deste na realização de trabalho interdisciplinar, seja por barreiras institucionais, como a não concessão de espaços para que o psicólogo colabore com sugestões na prática do professor, ou mesmo, pela ausência de tempo disponível para momentos de reflexão diante do cotidiano escolar.

As ideias de Leontiev (2004; 1984) nos permitem entender que as ações relatadas pelas psicólogas como próprias de sua atuação estão em consonância com o significado social de atuação do psicólogo escolar na perspectiva relacional, afastando-se do significado da atuação na escola sob o viés clínico e que as funções desempenhadas por elas mostram aproximação com aquelas consideradas tradicionais por Mitjáns Martínez (2007). Estas funções vêm sendo realizadas de forma recorrente, enquanto as consideradas emergentes foram encontradas apenas na atuação de Perséfone, o que sinaliza a necessidade de ampliação das ações, considerando outros aspectos como as políticas públicas e outras possibilidades de contribuição com o contexto educacional, discutidas e apresentadas na literatura de Psicologia Escolar, mas que ainda não estão sendo praticadas de forma intensiva na realidade teresinense.

A ideia de mudança, de aprimorar a atuação é também defendida por Guzzo (2002, p. 141) quando alerta para a necessidade de mudança de paradigma diante da atuação do psicólogo escolar, ampliando toda atuação reducionista e segmentária. Essa ideia fica clara quando a autora afirma:

É deixar de investir todos os esforços e recursos no atendimento de indivíduos, quando grupos estão sem a devida atenção; é desenvolver competência para solucionar problemas mais do que encaminhar os sujeitos para que os outros busquem as soluções. É pensar em desenvolver a formação política de seus estudantes, fazendo com que eles possam criticar e envolverem-se com os problemas reais do sistema educacional, sem ingenuidade e com técnica. É preciso desenvolver formas de atuar diante dos diferentes contextos, avaliar suas conseqüências e seus resultados.

Para Almeida (2002), é imprescindível, nesse contexto, a re-significação da atuação profissional do psicólogo escolar, pois a mesma vem se pautando em teorias que não são adequadamente utilizadas ou não priorizam ações realmente importantes na atuação escolar, como referenciais teóricos mais adequados e o enfoque ao sujeito em coletividade.

Constatamos, por meio desta análise, que as ações realizadas pelas psicólogas pesquisadas buscam atender, especialmente, o aluno, mas também são voltadas para a comunidade escolar e para a própria escola, com o objetivo de considerar os membros da comunidade escolar envolvidos no processo educativo e compreender as relações em que os alunos estão inseridos.

Esta categoria apresenta, a partir da análise das falas das psicólogas, que o foco de sua atuação é voltado de forma prioritária para o aluno, embora considerem a importância do desempenho de ações para a comunidade escolar de forma integral. De forma geral, as psicólogas realizam funções e ações voltadas para o aluno, visando a orientá-lo, diagnosticar e intervir, de acordo com as demandas. Com relação as funções e ações realizadas com foco na comunidade escolar, Hera, Deméter, Perséfone e Afrodite conseguem realizar ações com professores, ainda que apresentem limitações e as outras psicólogas (Atenas, Artêmis e Héstia) revelam as dificuldades enfrentadas na realização de ações efetivas que integrem o professor. As psicólogas ressaltam a tentativa de intensificar a interação com os pais e demais funcionários, mas isto só acontece de forma tímida em momentos como reuniões ou contatos rápidos.

Percebemos que somente Perséfone sinalizou a realização de ações voltadas para o assessoramento à produção de documentos escolares, consideradas emergentes, ação não descrita pelas demais psicólogas.

De acordo com Leontiev (1984; 2004), as ações são realizadas de forma a contemplar objetivos ou fins parciais que não são coincidentes com o objetivo geral para o qual a atividade está orientada, a saber: a otimização do processo educativo, embora devam se tornar conscientes por quem os realiza a fim de que este desenvolva a atividade. Assim, o autor afirma que a atividade se caracteriza pela realização de uma série de fins concretos,

ligados entre si por uma continuidade. Observamos, nesta categoria, a existência de fins parciais para os quais as ações das psicólogas estão orientadas, denominadas de funções por Mitjáns Martínez (2006), que assumem essa continuidade entre si, permitindo-nos chegar às ações declaradas como sendo realizadas pelas psicólogas, entretanto, necessitamos investigar outros eixos, para ampliar a análise dos sentidos da atuação do psicólogo escolar.

Com isso, analisaremos a seguir os motivos que impulsionam as psicólogas a desenvolverem sua atuação profissional, sentindo-se impelidas a continuar desenvolvendo seu fazer na área escolar.

3.3.2 Os motivos para exercer a atuação

Na investigação dos motivos que impulsionam as psicólogas escolares a desenvolverem sua atuação na escola, surgem motivos diferenciados, sendo que alguns se orientam para a atividade principal de atuação do psicólogo escolar e para os resultados que esta pode trazer. Outros, porém, estão relacionados a aspectos ligados aos benefícios desta atuação para cada psicóloga de forma pessoal.

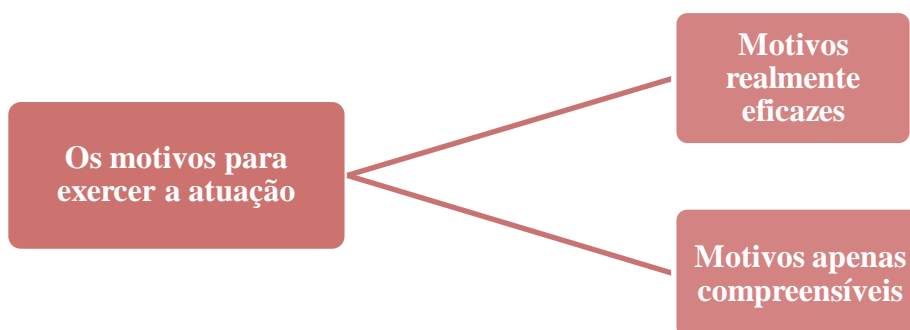
Nessa perspectiva, Leontiev (1984; 2004) esclarece que toda atividade se realiza a fim de atingir determinado objetivo e cada pessoa a desempenha por meio de várias ações que apresentam fins ou objetivos parciais. Nessa discussão, o motivo que impulsiona a pessoa à realização de dada atividade deve estar relacionado ao objetivo geral da atividade e não apenas aos fins parciais ou aos motivos externos à realização dessa atividade. É o desenvolvimento da consciência do homem acerca das ações que compõem a atividade e da diferenciação entre os objetivos parciais e finais que possibilita o processo de produção do sentido pessoal acerca da atividade.

A fim de analisar os motivos apresentados pelas psicólogas para exercerem sua atuação profissional, utilizaremos nessa categoria a classificação dos motivos apresentada por Leontiev (1988), que designa dois tipos de motivos: os motivos apenas compreensíveis (ou motivos-estímulo) e os motivos realmente eficazes (ou motivos produtores de sentido). O autor os diferencia pelo fato de os motivos apenas compreensíveis justificarem a permanência do sujeito na atividade, mas não estarem diretamente relacionados ao objetivo daquela atividade. Entretanto, só os motivos realmente eficazes mostram relação com o objetivo da atividade e envolvimento do sujeito com o objetivo que se quer alcançar, com a atividade a ser realizada por serem produtores de sentidos.

Leontiev (1988) ressalta que os motivos apenas compreensíveis podem vir a se tornar motivos realmente eficazes. Isto acontece quando realizamos dada atividade impulsionados por fatores externos a ela, como, por exemplo, quando um aluno realiza a atividade de estudar, motivado por recompensa externa, como um presente oferecido pelos pais em troca de nota aprovativa. Entretanto, com o engajamento, a própria atividade passa a ser mais importante que o estímulo externo e, com isso, passamos a exercê-la por preocuparmo-nos com seus objetivos, sentindo-nos envolvidos em sua realização. O autor ressalta que essa passagem de motivo apenas compreensível ao eficaz marca a mudança da atividade principal a outra, em que os objetivos passam a ser redirecionados a outro foco e os motivos acompanham essa mudança. Essa classificação de Leontiev (1988) orienta a análise e interpretação dessa categoria na medida em que estimula a discussão acerca dos motivos de as psicólogas escolares exercerem sua atuação, atribuindo-a a fatores externos ou internos ao objetivo geral da referida atuação que é o de otimizar o processo educativo.

Ressaltamos a discussão realizada por Leontiev (1984; 2004) que esclarece a presença de vários motivos na realização de determinada atividade humana, devido às várias dimensões que estimulam o homem a agir e a transformar a sociedade. Nessa perspectiva, encontramos nas falas tanto motivos compreensíveis quanto motivos considerados eficazes. Consideramos a presença de motivos eficazes como indicadores da presença de atividade, com base em sua relação com o objetivo da atuação e a possível presença de motivos também compreensíveis para uma mesma psicóloga. A seguir, apresentamos a figura 06 que representa a organização desta categoria, elegendo duas subcategorias a partir dos conceitos propostos por Leontiev (1988).

Figura 06: Representação da Categoria Motivos para exercer a atuação e suas respectivas subcategorias



Fonte: Produção da autora com base em Leontiev (1988)

3.3.2.1 Motivos realmente eficazes

Apresentamos nessa subcategoria os motivos considerados realmente eficazes, que apareceram na fala de todas as psicólogas como constatamos nas falas a seguir:

É a possibilidade de cuidar de pessoas em formação, essa preparação para a vida, para os obstáculos e pensar que as minhas intervenções podem ajudar de alguma forma a sociedade. Porque o trabalho do psicólogo escolar não deixa de ser uma ação educativa e educar em todos os sentidos, ajudar as crianças a superarem seus medos, a vencer os desafios impostos pela vida, a saberem se relacionar com os outros, a entenderem suas motivações e saberem que têm um papel de transformação social [...] As minhas maiores motivações acho que são os resultados que o meu trabalho pode trazer, apesar de que a maioria deles eu não posso ver de imediato, porque só a longo prazo eles vão aparecer” (Deméter)

Na escola a gente aprende sobre o comportamento humano, sobre as relações, desenvolvimento, isso instiga tua inteligência pra levar aquele problema que tive na escola pra o meu travesseiro, até encontrar uma solução, uma forma de levar o aluno a refletir sobre determinada situação de maneira sutil, deixá-lo perceber mesmo, pra que ele possa usar lá fora, na sua formação. Eu acho fascinante trabalhar com o aluno, com a formação, com o aprendizado. (Héstia)

O que me motiva é a identificação com a área, eu gostar dessa clientela, eu gosto de trabalhar com o jovem, eu gosto de trabalhar com o adolescente e ver uma evolução muito grande, que tão ali pequenininho digamos assim no terceiro ano, que começa ali todo inibido, sem saber pra onde vai, onde tá e quando ele começa a participar desse processo o amadurecimento que ele tem, o desenvolvimento que ele tem, a segurança que ele ganha é muito visível. Então, eu acho que o fato de você tá contribuindo para a formação dessas pessoas. Isso pra mim é muito bom (Artêmis)

O que é motivador é a repercussão, por exemplo, quando acontece um grupo sobre determinada temática no começo do ano, digamos em fevereiro, e eu vejo que lááá em dezembro, no final do ano, demora um pouquinho pra gente vê essas repercussões, lá no final do ano, eu vejo um aluno tomando uma atitude, fazendo alguma coisa que ele aprendeu lá no grupo, as vezes até utilizando uma frase, uma palavra, uma coisinha, um jargãozinho, uma expressão que ele aprendeu lá no grupo. Então pra mim isso é gratificante. [...] eu podendo ajudar da minha maneira, dentro da minha área de atuação, ajudar esse sujeito a ter um pouquinho mais de cidadania, a se colocar um pouco mais como sujeito, a parar pra pensar nisso, de ver na educação essa possibilidade de se colocar no mundo, de não ser uma pessoa desamparada, isso me motiva (Atenas)

Eu me sinto muito feliz, eu venho para o trabalho com satisfação, eu gosto de vir [...] eu consigo fazer a diferença, compreender determinadas questões que são um pouco difíceis, entender o comportamento de pessoas, da família ou de próprios membros da escola, eu consigo já fazer essa leitura e entender como a gente deve na verdade se conduzir pra que isso funcione em equilíbrio. (Afrodite)

Não foi uma escolha aleatória, foi uma opção. Todas as escolhas que eu fiz dentro da Psicologia foi planejada e assim, todo o meu foco foi na área da educação, com o objetivo de educar, formar... não foi uma coisa que trabalho numa coisa, trabalho em outra, assim, eu acho que quando você delimita os seus objetivos, quando você seleciona o que você quer fazer dentro da sua profissão, quando você vai vendo que uma coisa vai dando certo. (Perséfone)

Então assim, eu vi que não era só aquele foco, porque no curso eu imaginava: nossa, vou atender só aqueles alunos-problema? E me motivou eu ver que o psicólogo escolar não era o clínico que ia atuar na escola, ele ia muito mais além, ele ia ser um provocador de mudanças para também educar o total, ele ia trabalhar com professores, ia trabalhar com pais, com crianças, com os alunos, com a comunidade, até fora também, nas proximidades da escola. (Hera)

Percebemos na fala das psicólogas que estas demonstram diferentes motivos, mas estes estão em consonância com o objetivo da atuação do psicólogo escolar que é colaborar com o processo educativo. Démeter identifica sua atuação como sendo também educativa, com seu objetivo orientado para a transformação social. Atenas, assim como Deméter, ressalta a repercussão de seu trabalho como motivo para continuar exercendo-o, destacando não apenas a preocupação com o reconhecimento e valorização de seu trabalho, mas com o que os alunos aprendem com suas intervenções, as habilidades e comportamentos que adquirem e a transformação que isto acarreta na sociedade. Artêmis também ressalta motivos relacionados à repercussão de suas ações no desenvolvimento dos alunos, quando fala da contribuição que sua atuação favorece na formação dos alunos, o que ela acredita ser a função da escola.

Héstia, embora ressalte aprendizado pessoal adquirido com sua atuação, revela mobilização em torno de seu objetivo, de buscar aprender, instigar sua inteligência com o intuito de solucionar as demandas que surgem e que compõem as ações necessárias à realização de sua atividade. Héstia, portanto, sente-se motivada sempre que aprende para que possa realizar ações e contribuir com o objetivo de sua atividade, referido como processo de reflexão na formação dos alunos.

Artêmis mostra também gostar do que faz como elemento que pode ser entendido como motivo para permanecer nessa atividade, pois isto a impulsiona a continuar exercendo

ações, buscando resultado no trabalho educativo, já que ela sente prazer em desempenhar esse objetivo, ao ver o jovem avançar em seu processo de formação, desde que entra na escola até quando sai, cumprindo-se, assim, a função da escola. Afrodite, em consonância com Artêmis, mostra esse prazer por estar no cotidiano da escola, partilhando vivências com os sujeitos e realizar ações componentes de sua atuação como compreender questões, entender o comportamento das pessoas, das famílias e, especialmente, estar em meio às relações já que o psicólogo desempenha, para ela, importante objetivo ao mediar relações entre os personagens da ação educativa.

Perséfone ressalta que o motivo que impulsiona sua atuação reside no fato de sua escolha não ter sido aleatória, pois o campo educativo, as ações que envolvem o educar, o formar sempre foram o seu foco na Psicologia. Ressalta, ainda, que quando se elege esse foco de forma clara e objetiva, as escolhas tornam-se mais fáceis. Nesse sentido, entendemos seu motivo como impulsionador de sua atuação voltada para o educar e o formar.

Hera ressalta seu momento de contato inicial com a realidade escolar e das expectativas direcionadas ao atendimento do aluno-problema, o que revela a existência de outros motivos impulsionadores da escolha para atuar como psicóloga escolar, pois suas ideias acerca dessa atuação mostram certa repulsão a este fazer. Possivelmente, o motivo inicial de Hera seja a oportunidade na área já que os percursos singulares desta profissional nos informam sobre o surgimento de uma vaga na área escolar, logo após seu processo de formação inicial. Mas, na inserção, Hera revela que o motivo de sua permanência na atividade foi a constatação de que atuaria de forma relacional com outros membros da comunidade educativa de forma diferente da clínica, provocando mudanças voltadas para a educação dos sujeitos.

Os motivos de Hera podem ter passado por processo de transformação de motivos apenas compreensíveis para eficazes, levando em consideração que a primeira oportunidade de emprego para a recém-formada foi um motivo compreensível para atuar na escola. Supomos que sua inserção no contexto escolar gerou um motivo eficaz, pois descobriu a possibilidade de educar em uma perspectiva diferente da imaginada antes de conviver com o cotidiano escolar.

É importante verificar que a articulação dos motivos realmente eficazes com o objetivo da atuação configura esta atuação como atividade, na medida em que está expressa a relação entre a motivação que a pessoa tem para realizar suas ações de forma a contribuir com o objetivo geral, possibilitando a apreensão do significado social desta atividade e a sua apropriação por meio dos sentidos de forma coerente e articulada.

A coerência entre os motivos das psicólogas e o objetivo de contribuir com o processo educativo foi analisada, considerando a amplitude de ações que este objetivo envolve que dependerão, segundo Mitjans Martinez (2006), das características da instituição, das demandas surgidas nesse espaço e das características do psicólogo escolar em exercício. Assim, os motivos, assim como os outros eixos produtores de sentido, foram considerados de forma articulada, para que a análise fosse coerente com a atuação de cada psicóloga.

Na próxima subcategoria, analisamos os motivos considerados apenas compreensíveis para a atuação do psicólogo escolar e de que forma estes estão relacionados ao objetivo da atuação.

3.3.2.2 Motivos apenas compreensíveis

Conforme discutimos, o ser humano pode manifestar vários motivos que o impelem a realizar determinada atividade, sendo estes motivos considerados eficazes quando geram sentidos acerca dessa atividade, pois os outros, apenas compreensíveis, podem caracterizar outra atividade e estarem, portanto, ligados a outros objetivos. As falas abaixo mostram que quatro psicólogas também apresentaram outros motivos que reforçam sua permanência na atuação em Psicologia Escolar, mas que não estão diretamente relacionados com o objetivo dessa atividade, mas que estimulam suas atuações, como podemos observar:

Então, eu adoro chegar a escola e ver as pessoas e sorrir com as pessoas e abraçar as pessoas e cheirar as pessoas, eu adoro fazer isso. [...] aquela fala do início de quando eu era pequena, que eu gostava de ir pra escola, que eu encontrava com muita gente e isso era muito bom, acho que continua isso, eu me encanto com o jeito de fazer dos meninos e tento cada dia agir muito mais. (Afrodite)

[...] primeiro, também preciso do meu emprego, o retorno financeiro; segundo, estável eu não estou, mas assim, até o dia que estiver aqui, eu tenho a minha estabilidade; terceiro, o que eu faço eu adoro fazer; quarto, eu gosto de enfrentar dificuldades, barreiras e vencer. Quinto, eu sou muito perseverante nas coisas que eu começo, que eu quero, sou persistente; sexto, isso aqui é um grande crescimento, um grande aprendizado; sétimo, a minha imagem como profissional, a minha referência eu construí aqui, não foi na clínica, não foi na faculdade, foi aqui” (Perséfone)

Quando eu cheguei na escola, foi muito difícil, porque a própria instituição, os donos, viam realmente o psicólogo como um clínico e pra eu desmistificar isso tive que focalizar muito isso em reuniões com os professores, [...] o meu estímulo foi mostrar pra ela [diretora da instituição] que não era daquela

forma e me fez também ficar aqui e mostrar como é a atuação do psicólogo.
(Hera)

Quando eu comecei aqui, não tinha nada. Então, foi eu que formei, eu que pensei toda a estrutura. Então, é ver também a continuação do teu trabalho, é você ver os frutos do teu trabalho, o resultado do teu trabalho. E é muito gratificante, você encontrar um aluno que passa no vestibular, que a dois meses que você não vê e ele volta diz: “olha eu to fazendo isso, fazendo direito, foi muito bom”. (Artêmis)

Os motivos relacionados por Perséfone, na posterior elaboração de seu pensamento, mostram também o direcionamento para a sua contribuição pessoal já que a condição de psicóloga escolar concede a ela retorno financeiro, certa estabilidade, desenvolver algo que ela gosta, ter sua imagem profissional e repercussão dessa imagem. Estes fatores mostram relação com aspectos objetivos, como a remuneração, e subjetivos, como o crescimento pessoal e repercussão da sua imagem, mas que não estão diretamente relacionados com o objetivo de sua atividade, com os resultados do processo educativo. Perséfone elenca outros fatores que obedecem a um grau de intensidade, em que o gostar do que faz ocupa o terceiro lugar, dentre os sete motivos listados por ela.

Hera ressalta, na sequência de sua fala, motivo que pode ser considerado compreensível na medida em que aponta como estímulo para permanecer psicóloga escolar: o desafio pessoal de mostrar a dado membro da comunidade escolar como o psicólogo escolar pode contribuir com o processo educativo, o que se configura como algo externo ao seu objetivo com a atuação do psicólogo escolar.

Afrodite revela o motivo de gostar do espaço escolar, da interação com as pessoas que partilham esse espaço, relacionando este motivo a momentos de sua infância. Este motivo é compreensível na medida em que se articula com o *locus* em que sua atuação se desenvolve, mas não apresenta relação com o objetivo desta atuação. Nesse sentido, este motivo poderia estar relacionado a outra atividade desenvolvida pela psicóloga, caso assumisse relação direta com o objetivo desta atividade como, por exemplo, sua socialização. Nessa hipótese, o socializar-se poderia ter objetivo de ampliar suas relações e expandir amizades, sendo, portanto, coerente com o motivo de gostar de abraçar, ver as pessoas e sorrir com elas.

Artêmis se refere à continuidade do trabalho implantado por ela e aos resultados que atinge, caracterizando-o como gratificante. É, portanto, compreensível que estes sejam motivos para a realização da atividade, mas não estão, assim como os demais apresentados, em relação com o objetivo da atuação do psicólogo escolar.

Leontiev (2004) discute a importância de se conhecer o motivo da realização de determinada atividade para que se conheça o seu sentido e, discutindo a formação da consciência humana, apresenta que os motivos no homem, diferentemente do animal, não se direcionam apenas ao objeto da atividade, como um animal por meio da atividade de buscar alimento se move pelo instinto natural de saciar sua fome, mas, sim, ao motivo que deixa de ser coincidente com a ação desempenhada e passa a ter relação direta com o objetivo da atividade.

Fazendo classificação diferente, a pesquisa de Silva (2009), ao investigar os percursos de encontro com a Psicologia Escolar e as motivações para atuar na área, aponta resultados semelhantes quando diagnostica como aspectos motivacionais para a atuação do psicólogo escolar teresinense fatores intrínsecos relativos à natureza do trabalho em Psicologia Escolar, circunstâncias de bem-estar no exercício da profissão e a natureza do contexto escolar e fatores extrínsecos como remuneração e a formação na área educacional. Esses resultados mostram aproximação com esta pesquisa na medida em que a maioria das psicólogas apresentou motivos ligados à natureza do trabalho em Psicologia Escolar, estando de acordo com os objetivos de sua atuação, assim como apresentaram também fatores ligados ao bem-estar e a satisfação pela atividade que desenvolvem, que neste trabalho foram classificados como motivos apenas compreensíveis.

A pesquisa de Carvalho (2010), realizada com um grupo de professores universitários, investigou os motivos que orientaram a escolha e os motivos que orientaram a permanência na carreira docente como forma de analisar os sentidos atribuídos por estes professores à carreira docente. Embasada na Teoria de Leontiev (1984; 2004), a pesquisa constatou que são múltiplos os motivos e estão relacionados a fatores internos e externos, que articulados orientam o processo de escolha e permanência. Os motivos ligados a fatores externos se destacaram na escolha da docência e fatores mais subjetivos aparecem relacionados aos motivos de permanência na atividade docente, estando relacionados às vivências pessoais e profissionais, sendo estes considerados produtores de sentido. Esta pesquisa contribui com nossa discussão ao revelar a existência de motivos variados para um único sujeito e a inter-relação destes motivos orientando a permanência na atividade, bem como, a possibilidade de transformação destes motivos, a partir das vivências, contribuindo para a constituição dos sentidos acerca da atividade realizada.

Analisaremos, em seguida, a importância que esse grupo de psicólogas atribui à atuação do psicólogo escolar a fim de observar a relação entre os motivos apresentados e a consciência desenvolvida sobre sua atuação.

3.3.3 Importância da atuação do psicólogo escolar

Para apreender os sentidos da atuação profissional produzidos pelas psicólogas escolares, é importante que compreendamos, além dos significados sociais existentes, das funções e ações desenvolvidas para alcançar seu objetivo, a importância acerca desta atuação, por meio do que as falas das psicólogas sinalizam. Esta análise, seguindo a perspectiva de Leontiev (1988), permite constatar se a importância atribuída à atuação, isto é, o que pensam sobre a atividade profissional que desenvolvem, tem relação direta com o objetivo geral desta atividade ou se a importância se refere apenas aos objetivos parciais contemplados nas ações que realizam.

A apreensão dos sentidos, como vimos, é resultado da investigação do processo e não apenas a constatação do seu produto e necessita, portanto, da análise de todos os componentes da atividade já que estes contribuem para o entendimento do sentido que as psicólogas produziram acerca de sua atuação profissional.

Em face disso, consideramos, nesse estudo, a atuação profissional do psicólogo escolar como atividade quando se direciona ao objetivo de otimizar o processo educativo e é orientada, como vimos, por motivos realmente eficazes, sendo estes últimos os motivos geradores de sentido. O objetivo dessa atividade pode ser contemplado a partir de vários enfoques, dada a complexidade do processo educativo, conforme ressalta Mitjans Martinez (2006, p. 108-109):

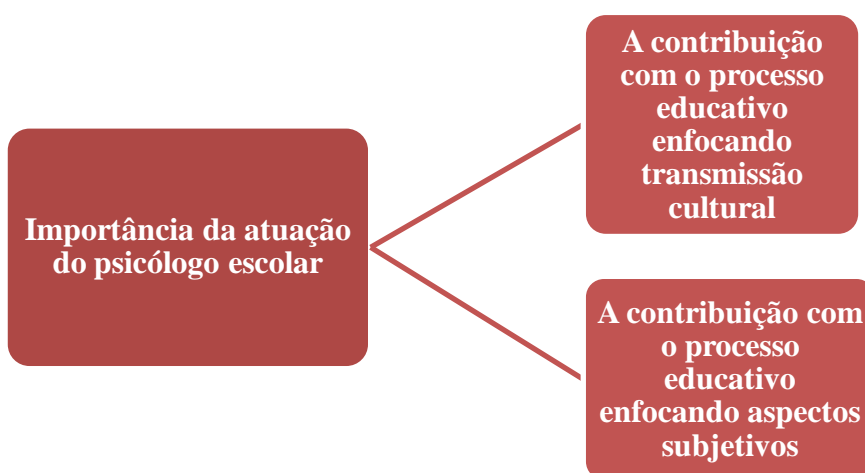
Tendo em conta a complexidade inerente à própria função educativa, a multiplicidade de seus determinantes e a complexidade dos próprios espaços institucionais onde tem lugar, tornam-se evidentes, também, a complexidade e a amplitude do campo da Psicologia Escolar. De fato, constitui objeto da Psicologia Escolar qualquer um dos elementos ou processos psicológicos que, no contexto escolar, participe da definição da qualidade da função educativa ali desenvolvida. Estas podem ir, por exemplo, desde as formas intersubjetivas de relacionamento professor-aluno até o clima organizacional que influi no envolvimento e na satisfação dos professores com seu trabalho docente; das formas em que os alunos se articulam em processos grupais até os recursos subjetivos envolvidos na criatividade e inovação educativa; dos aspectos psicológicos envolvidos nas dificuldades de aprendizagem até o desenvolvimento de valores morais

O objetivo geral da atividade está diretamente relacionado à função educativa e esta, segundo a autora, está ligada ao processo de transmissão cultural e a constituição da subjetividade. Assim, a transmissão cultural possibilita o repasse dos conhecimentos e

apropriação destes pelos alunos, contribuindo em seu processo formativo, tanto pessoal como profissionalmente. Estes se apropriam dos significados sociais apresentados pela instituição escola, e a partir de suas vivências nesse espaço, e desse movimento de apropriar-se produzem sentidos pessoais, formando aspectos subjetivos importantes para seu processo de desenvolvimento.

Entendemos, portanto, transmissão cultural e constituição subjetiva dos sujeitos, apresentadas por Mitjás Martínez (2006), de forma dialética, pois quando o ser humano apropria-se da cultura, este movimento permite também sua constituição singular, entendendo-a como ocasionada pelo desenvolvimento dos processos subjetivos, estimulados pela socialização, pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores e por demais fatores subjetivos ligados às vivências experienciadas nesse contexto que serão significativas para a formação dos alunos. Destarte, nessa categoria, analisaremos as falas no objetivo geral da atividade do psicólogo escolar que, segundo Mitjás Martínez (2006) é a contribuição com o processo educativo a partir de dois focos: transmissão cultural e constituição subjetiva. Para melhor entendimento dessa categoria, organizamos duas subcategorias, representadas na figura 07, a saber: a contribuição com o processo educativo enfocando aspectos subjetivos e a contribuição com o processo educativo enfocando a transmissão cultural.

Figura 07: Representação da categoria importância da atuação e suas respectivas subcategorias



Fonte: Elaboração da autora com base nos dados produzidos

3.3.3.1 A Contribuição com o processo educativo enfocando aspectos subjetivos

Esta subcategoria apresenta as falas das psicólogas que mostram a importância de sua atuação relacionada à contribuição com o processo educativo, enfatizando os aspectos subjetivos, conforme observamos abaixo:

[...] eu tento em alguns momentos fazer atividades quebrando um pouco essa acriticidade que a escola termina influenciando nos outros [...] acho que a gente contribui nesse sentido, a questão da criticidade, como eu falei, porque a Psicologia, pelo menos de um certo tempo pra cá tem estimulado tanto nós, psicólogos, a sermos críticos, como a estimular outras pessoas a serem críticas também com a nossa realidade social [...] eu acho que é mesmo nessa formação do aluno, essa formação, esse crescimento, que termina que a criança sai da escola, o adolescente lá no ensino médio, sai com o pensamento muito restrito a algumas coisas. (Deméter)

Essa questão de ressignificar a aprendizagem, de trazer mais pro cotidiano, eu vejo que a organização dos grupos ajuda muito [...] é uma alavanca, é a primeira vez que eles vão ter contato com esse processo de reflexão, parar pra pensar um pouquinho, tentar mudar de ideia a respeito de alguma coisa. Então, no grupo, eu vejo sempre essa oportunidade e eu consigo trabalhar coisas no grupo com eles que vão refletir em outras áreas [...] eu acho que meu trabalho ajuda nessa tomada de consciência que vai trazer repercussões não só no campo da aprendizagem, mas nos outros aspectos, de maneira mais ampla (Atenas)

A Psicologia auxilia em todo o desenvolvimento do aluno, seja cognitivo, no maior desempenho dele na sua atenção, na sua concentração, em sala de aula. Também atua como um provocador de mudanças mesmo, em quem ele acredita mesmo, porque ele chega um pouco perdido, principalmente, o adolescente [...] eu acredito que ele orienta mais nessas crises de identidade, ele orienta também nessa questão emocional porque muitos deles tem problema na família [...] (Hera)

No meu trabalho, eu gosto de levar a reflexão porque eu acredito que as atividades que desenvolvo na escola contribuem com a construção dos valores, o objetivo das atividades é fazer com que eles aprendam os bons valores na formação deles, porque eles vão precisar desses valores na formação também, não só nas aprendizagens, de saber usá-los a serviço do bem na vida real, nas situações que eles vão passar fora da escola (Héstia)

O trabalho da Psicologia é essencial dentro da escola, porque justamente o quem que a gente tá trabalhando? Valores. Sexualidade, escolha profissional, tudo isso é identidade, tudo isso é formação. Eu acho que o aluno quando começa a se questionar mais, a não aceitar tudo que vem de fora, a questionar mais as dúvidas que ele tem, a não aceitar tudo goela abaixo, ele começa a ser um cidadão, ele começa a se sentir uma pessoa que tem

capacidade de evoluir como ser humano. Então, eu tenho certeza que esses projetos vêm engrandecer como pessoa, como ser humano pensante, um processo de formação mesmo do ser humano dentro da escola e do processo humano dele. (Artêmis)

Cotidianamente, nós mediamos relações entre o professor e o aluno, professor e coordenação, professor e direção, professor e família [...] Então, situações de conflito, coisas simples, de furar uma fila pra comprar o lanche, de ter um colega menor e outro maior e aquele maior tomar o lanche do pequeno e você tá observando, daquilo ali já fazer uma reflexão sobre o respeito, sobre a valorização do outro, sobre todas essas questões de valores mesmo [...] Então, com esses argumentos, a gente vai discutindo e eu acho que sementinhas vão sendo plantadas e a gente tem retorno. (Afrodite)

Quase todas as psicólogas (seis delas) ressaltam que a importância de sua atuação está ligada à contribuição com desenvolvimento e formação dos alunos, não apenas diante dos conteúdos diretamente ligados à escolarização, como também, a aspectos mais subjetivos. Evidenciamos, com isso, a relação estabelecida entre a constituição subjetiva dos alunos com o processo de transmissão cultural vivenciado no espaço escolar.

Assim, essas falas apontam a predominância dos aspectos subjetivos na atuação do psicólogo escolar. Deméter ressalta uma atuação que acredita no papel da criticidade que o profissional de Psicologia pode estimular nos alunos. Podemos inferir através do discurso de Deméter que o psicólogo escolar contribui na formação crítica do aluno, intervindo, portanto, em questões ligadas ao desenvolvimento do aluno como pessoa quando aborda aspectos subjetivos que levam ao posicionamento crítico, contribuindo ainda com a realidade social.

Atenas também ressalta a necessidade de promover a reflexão na formação dos alunos, de fazê-los perceber a necessidade de pensar e organizar suas ideias. O objetivo da atuação para Atenas é concernente à ideia de auxiliar na tomada de consciência e de contribuir na generalização do que foi aprendido para outras áreas. Subentendemos, portanto que a dimensão social é também contemplada no objetivo de sua atuação, articulando-se ainda com o papel da transmissão cultural assumido pela educação na medida em que busca significar essas aprendizagens, contribuindo com a constituição subjetiva dos alunos.

Hera ressalta a importância da atuação do psicólogo ligada ao processo de desenvolvimento, contribuindo ao trabalhar com questões diversas como as cognitivas e emocionais, além de ser provocador de mudanças, o que sinaliza para a ideia defendida pelas outras psicólogas de que o referido profissional estimula o aluno a pensar, posicionar-se, produzindo, com isso, mudanças. No entanto, o discurso de Hera não ressalta muito o seu fazer, mas, sim, o que ela acredita que contribui com a atuação do psicólogo escolar a partir

da apreensão dos significados sociais existentes na literatura como revelou fazer na subcategoria anterior, o que evidencia a ausência de posicionamento pessoal, ao discorrer sobre o que o psicólogo pode fazer e não ao que ele de fato faz na instituição onde atua visto que, em nenhum momento, refere-se a sua atuação especificamente.

A construção de valores é apontada por outras psicólogas como aspecto importante que marca a sua atuação, estando relacionado ao processo formativo dos alunos. De acordo com Héstia, os valores devem ser aprendidos para que, posteriormente, possam ser utilizados na vida social. Esta formação com que se preocupa Héstia visa a situações fora da escola a partir de treinamento realizado em situações vivenciadas no cotidiano escolar. Artêmis aponta, como as psicólogas Deméter e Atenas, a importância de a atuação estar relacionada à formação crítica para que o aluno se posicione diante da vida e exerça seu papel de cidadão na sociedade. Mas a formação, na visão de Artêmis, contempla também o aspecto pessoal ao ressaltar os valores que devem ser estimulados já que serão importantes na constituição identitária do aluno e em seu processo formativo.

Afrodite ressalta seu sentido de atuação como profissional que medeia relações, pois, com este papel, é possível estimular a reflexão, trabalhar os valores e isto nos leva a compreender a importância que atribui a sua atuação como ligada a preocupação com a formação pessoal e moral desses alunos.

A próxima subcategoria analisará as falas das psicólogas as quais deixam claro que a atuação do psicólogo escolar está relacionada à contribuição com o processo educativo, enfocando a transmissão cultural que este oportuniza.

3.3.3.2 A contribuição com o processo educativo enfocando a transmissão cultural.

A transmissão cultural de forma isolada foi evidenciada na fala de uma psicóloga, ao ressaltar a importância do bom desempenho escolar do aluno que acontece quando este apropria-se da cultura transmitida em forma de conteúdos e habilidades, obtendo êxito no processo avaliativo da escola. Assim, o objetivo primordial da atuação dessa psicóloga na escola revela o intuito de atuar em determinados fatores que influenciem o rendimento escolar desse aluno como, por exemplo, uma questão emocional que esteja ocasionando baixo desempenho do aluno. Nesta perspectiva, os fatores que influenciam o desempenho se configuram como foco da intervenção do profissional de Psicologia visando transpor as barreiras que estejam dificultando o bom desempenho acadêmico do aluno, como podemos observar na fala da psicóloga:

A escola precisa ter uma disciplina, precisa ter uma meta, um objetivo, um projeto para aquele aluno. Eu tenho um objetivo com a família, com os alunos, o meu objetivo com os alunos é que chegue o final do ano e eles tenham êxito em seu processo de aprendizagem. Então, pra isso, no decorrer do ano, eu vou chamando, vou conversando com o aluno, a gente vai orientando, vai sugerindo, a gente insere programas novos [...] Então, esse trabalho comportamental e do desempenho do aluno é um trabalho fundamental dentro do contexto escolar e é um trabalho que requer muita peculiaridade, muita atenção. (Perséfone)

Perséfone revela a importância de sua atuação estando relacionada ao papel do psicólogo diante do desempenho escolar, sendo realizado por meio de ações comportamentais e de desempenho, como ela designa, o que pode ser entendido pelas funções já ressaltadas por ela na subcategoria sobre as funções desempenhadas ao descrever: “acompanho o desempenho dos meninos; [...] porque, quando um aluno é encaminhado pro SOE, tem todo aquele processo de orientação, intervenção, chamar a família, toda uma documentação”. Assim, seu sentido de atuação está ligado diretamente à função educativa, especificamente, ao desempenho do aluno, estendendo-se aos fatores que estejam influenciando esse processo.

Esta fala apresenta certa particularidade, pois revela que o foco da atuação do psicólogo está na apropriação pelos alunos, dos conteúdos e demais requisitos para obtenção de bom desempenho escolar. A atuação se volta para outros fatores subjetivos que estejam influenciando esse desempenho em que as funções desenvolvidas se direcionam para ações como a orientação do aluno em função do seu desempenho.

Diante disso, as falas das psicólogas confirmam o desenvolvimento de ações direcionadas para as demandas emergentes no contexto escolar, que necessitam do acompanhamento do profissional da Psicologia. Percebemos que as falas são coincidentes com relação ao objetivo de atender a questões envolvendo os aspectos educacionais, o que é condizente com o significado de uma atuação do psicólogo escolar na perspectiva relacional e não com o objetivo de adaptar o aluno-problema à escola, por exemplo, como poderia estar orientada a atuação na perspectiva clínica. A atuação das psicólogas sinaliza, portanto, para a consciência acerca do objetivo de seu fazer, voltado para o contexto educacional e para as particularidades que nele acontecem em que são mais recorrentes falas que apontam a constituição subjetiva como objetivo, envolvendo aspectos como reflexão, criticidade, desenvolvimento e valores e, em menor recorrência, a transmissão cultural.

Ao analisar o objetivo da atuação de psicólogos escolares na Secretaria de Educação do Distrito Federal, Marinho-Araújo e Almeida (2006, p. 63) apontam em sua pesquisa que esse profissional atribui a importância de sua atuação à mediação de situações que levam à reflexão e conscientização das relações existentes no contexto escolar. As referidas autoras perceberam ênfase em atuar de forma reflexiva, mostrando conscientização de suas potencialidades e da intencionalidade de suas ações na constituição de aspectos subjetivos dos sujeitos escolares. Esses resultados vêm ao encontro das constatações desta pesquisa ao revelar como foco predominante a constituição da subjetividade sem, tampouco, minimizar o processo educativo de transmissão cultural.

O conhecimento acerca dos significados sociais construídos sobre a atuação do psicólogo escolar foi sendo transformado ao longo do processo histórico, passando da atuação voltada para a aplicação dos procedimentos e técnicas clínicas na escola a uma perspectiva que considera a contribuição com a função educativa da escola, com viés mais preventivo, priorizando os grupos e as relações desenvolvidas nesse contexto. Estas construções nos permitem compreender melhor a importância que a atuação assume para as psicólogas, na medida em que se aproximam do objetivo mais relacional do significado social, mostrando conhecimento das psicólogas acerca das discussões da área e das orientações acerca do desenvolvimento da atuação.

Assim, ao analisarmos a contribuição da atuação profissional do psicólogo, adotando como lente o próprio olhar, isto é, o pensar dos mesmos para a sua atuação e para o objetivo da função educativa da escola, podemos verificar que as falas convergem para a ideia de que a atuação deste profissional é relevante dentro do contexto escolar, pois na importância da atuação expressa pelas psicólogas aspectos subjetivos como a reflexão crítica, a construção de valores e a transmissão cultural representada pelo foco do desempenho acadêmico são conquistas necessárias ao aluno que se encontra em processo de escolarização. Nesse sentido, investigaremos na próxima categoria o processo de escolarização, destacando a importância que a escola assume na vida das pessoas, com base nas falas das psicólogas para estabelecer uma relação entre a importância atribuída à escola e a atuação destas profissionais.

3.3.4 Compreendendo a Escola: Possibilidades e Limites de atuação nesse contexto

Nesta categoria, realizamos, inicialmente, breve discussão sobre o contexto escolar, como forma de subsidiar a análise das falas das psicólogas a respeito do que elas pensam sobre a contribuição do processo de escolarização para os alunos. Essa discussão se justifica porque consideramos que para se investigar os sentidos e significados da atuação do psicólogo escolar é necessário delimitar as particularidades do campo em que este profissional atua como forma de melhor compreender as possibilidades e os limites de sua atuação profissional.

A discussão sobre o processo de escolarização mostra-se relevante para discutirmos a atuação do psicólogo, pois devemos considerar o campo prático de efetivação de saberes teóricos, construídos a partir dos olhares lançados pelos estudiosos da área acerca das contribuições que a Psicologia pode trazer ao cotidiano escolar. Com isso, pretendemos discutir sobre escola, não somente pela tradição que se tem acerca desse objeto, mas como lente necessária para (re)pensarmos a atuação profissional do psicólogo escolar.

A Sociologia da Educação, a partir de autores como Canário (2006) e Sacristán (1999) contribui na discussão sobre a escola na medida em que permite observar os fatos a partir de seu processo de construção, afastando a ideia de naturalização das coisas, de acordo com a qual se acredita que os fenômenos observados hoje sempre existiram e existirão sob a mesma configuração que conhecemos.

O processo de compreender a construção dos fatos e objetos sociais contribui para o entendimento da Sociologia da Educação como uma ciência que concebe os acontecimentos não apenas pela importância histórica, que não deixa de assumir como acontecimento, mas também como espaço onde permeiam conflitos, tensões e disputas. Assim, optamos por realizar discussão sociológica dos fatos ou fenômenos (no caso, a escola), na tentativa de desnaturalizá-los a fim de melhor compreender a construção histórica e social do objeto escola.

Desta forma, Canário (1996) contribui com as discussões que se centram na escola, elegendo-a como objeto, estabelecendo a diferenciação entre o estudo da escola como objeto social e como objeto científico, sobrepondo o primeiro em detrimento do segundo, sem, tampouco, considerar que tal objeto envolve uma série de relações, que necessitam ser postas em perspectiva. Consonante a isso, acreditamos nessa abordagem defendida pelo autor, que vê

a escola como uma instituição que se multiplica em diversos objetos de estudo, atendendo às várias teorias que o pesquisador elege como lente para observar o fenômeno.

Posicionamo-nos, portanto, na abordagem ressaltada por Canário (1996) de que a construção do objeto de estudo, no caso, a escola, deve ser discutida, considerando os níveis macro, meso e micro, entendendo-as como dimensões relacionadas com o objeto e através dos quais são materializadas suas relações com os outros setores e áreas, nas quais se encontra envolvido e envolve. Com isso, apoiados em Canário (1996), temos o micro como a relação particular que analisamos por meio da empiria, da realidade particular que observamos; o nível macro, como a relação desta escola com a sociedade, envolvendo suas leis, sistema e organização e o nível meso, ao considerar a relação do micro com o macro, a relação que se configura como ponte entre os outros dois níveis.

Nóvoa (1992, p. 16) também partilha da ideia de se pensar a escola enquanto objeto de maneira articulada às outras dimensões às quais está relacionada. Defende que a escola não pode ser pensada como uma instituição qualquer já que ela é singular, ao mesmo tempo em que estabelece relações com outras esferas sociais.

Para Nóvoa (1992), é necessária a existência de reflexão sobre a escola articulada com as ações desenvolvidas nessa instituição, para que nessa relação se possa pensar em um todo que considera o macro, incluindo neste todos os sistemas político, social, escolar e para fazer efetivamente uma reflexão sobre uma educação que contribua com a sua existência, ao entender que as ações desenvolvidas no ambiente escolar são também produtos de uma construção histórico-social, em sua relação com as políticas educacionais.

Pensar sobre essas especificidades encontradas na escola, destacadas pelos referidos autores, como produto da construção social e histórica, encaminha-nos para o conceito de forma escolar. De acordo com Vicent et al (2001, p. 9) a escola é reponsável por inculcar nos alunos a obediência a regras, aos comportamentos e a escrita, a partir da invenção das disciplinas escolares. Assim, estes autores discutem o conceito de forma escolar como meio de “pesquisar o que faz a unidade de uma configuração histórica particular, surgida em determinadas formações sociais em certa época”. E com este conceito, pretendem conferir unidade aos acontecimentos que situam o início da escola, seja na Grécia, seja quando se tem de fato a existência da educação pública, já que a investigação da forma escolar permite perceber o que singulariza a escola, permitindo que seja reconhecida como tal.

A forma escolar surge, de acordo com Vicent et al (2001), como relação singular que se estabelece entre mestre e aluno, com o intuito de se transmitir o saber de um ao outro, em uma relação desde já hierarquizada, em que se aprendia na prática de observação, escuta e

reprodução do ensinado. Em seu processo de evolução, esta relação passa a acontecer em espaço denominado escola, marcado pela existência de tempo específico e característico deste *lócus*: o tempo escolar, representado pelo ano escolar, pelo horário e organização das aulas a partir dos objetivos dos conteúdos ensinados e do quanto se acredita ser necessário para que o aluno domine as habilidades ensinadas.

A socialização acontecida no espaço escolar, conforme a contribuição de Vicent et al (2001, p. 17), “ao mesmo tempo que transmite saberes e conhecimentos, está ligada a formas do exercício de poder” . Isto pode ser entendido pela relação hierarquizada que se estabelece na escola entre o professor e o aluno, marcada pela subordinação do segundo ao primeiro e pela transmissão de saberes, anteriormente orais e, em seguida, também escritos, que marcam a necessidade da existência dessa instituição como espaço legitimado de transmissão do saber.

Petit (1994, p 198) também contribui apresentando as condições de surgimento desta instituição escola, afirmando que “a escola é uma criação de indivíduos que vivem em sociedade, mas esta criação não é mais do que uma resposta a certas necessidades, a certas condições que favorecem essa “invenção”. Nessa discussão, o autor aponta como condições que estimulam o surgimento da escola a unificação do Estado, a escrita, a urbanização e a divisão dos grupos sociais.

Canário (2006, p. 16) também discute a existência de uma forma escolar, que legitima a presença da instituição escola em nossa sociedade com a configuração que assume há tantos anos, uma espécie de naturalização com características estanques, já que a escola permanece com o mesmo modelo organizacional ainda que muitas reformas tenham sido propostas. Conforme o autor: “É preciso reconhecer que, em vez de as reformas mudarem as escolas, foram as escolas que mudaram as reformas”.

Com isso, a escola por meio dos saberes e dos modos de apropriação da escrita, do conhecimento, da relação professor-aluno tem forma singular de cumprir sua função, forma esta que passa a ser privilegiada em detrimento de outros modos de socialização, como os que acontecem em espaços não-escolares. Este processo ocasiona a reprodução da forma de socialização escolar nestes outros espaços visto que as camadas médias e altas já reproduzem as formas de socialização escolares, enquanto as camadas populares buscam pelo social escolar afastar os filhos de caminhos considerados ruins, que não levam à ascensão social, transferindo para outros a educação e a disciplina das crianças.

Atualmente, portanto, a escola se vê diante de críticas quanto a seu funcionamento, a sua efetividade, ao mesmo tempo em que a sua forma vem sendo reproduzida em diversas

instituições e grupos sociais por ser legitimada e privilegiada como espaço de transmissão de saberes e, pelas camadas baixas, como possibilidade de ascensão social.

A existência da forma escolar instaura uma relação que se estabelece obrigatoriamente entre professor e aluno, permeada pelo poder do primeiro sobre o segundo, manifestado nas avaliações, na punição, na modelagem do comportamento, na obediência. A escola, nesse contexto, assume a função de saber fazer e de transmitir saberes, mas aliado a isto, há aspectos como a obediência às regras, a ordem escolar, a submissão, diretamente ligadas ao exercício do poder, que se tem na escola.

Sacristán (1999) contribui com a discussão sobre a função desempenhada pela escola, afirmando que esta assume uma função cultural na medida em que é responsável pela formação cultural dos sujeitos e critica, nesse posicionamento, a ideia de homogeneização dos sujeitos.

Assim, para Sacristán (2005, p. 105) a ideia de aluno é uma construção social, inventada pelo adulto, já que:

se é aluno de formas bem diferentes e com distintas projeções em função da qualidade da experiência que cada um tiver. As maneiras de ser aluno nas sociedades escolarizadas constituem um tipo de distinção no processo de individuação e uma forma de hierarquizar os sujeitos como indivíduos e atores sociais

Concordamos com o proposto por Sacristán (2005), que vê a escola como espaço de disputas e de conflitos, mas primeiramente espaço que busca a transmissão cultural e, nesse aspecto, se disputam quais culturas, qual currículo, que saberes, que formas de transmissão estariam concorrendo entre si e, claro, incultando nos sujeitos valorações, juízos e ideologias, porque escola é também espaço de determinações, fortemente influenciadas pelo social.

No entanto, acreditamos que a escola produz heterogeneidade, por meio da mudança nos sujeitos em seu processo de constituição e deve também passar por transformações, como instituição social. Essa perspectiva de mudança, paulatina e gradual, como toda transformação histórica, não pode ser percebida numa perspectiva sincrônica, mas, de acordo com Petitat (1994), acontecem transformações nas formas de se constituir a educação, dadas às contingências das situações históricas e sociais por que passa a sociedade.

Corroboramos, portanto, com o proposto por Sacristán (2005) conforme exemplificado em sua obra sobre a invenção do aluno, ressaltando que é preciso ouvir este ser em formação, compreender suas necessidades e motivações para que se pense a existência da

escola para ele. O sujeito para o qual se move a ação educativa deve ser considerado, se desejamos construir uma escola motivadora, transformadora, sem, contudo, cair no erro de fornecer liberdade total, o que levaria a outro extremo.

Consideramos que o processo de escolarização, de acordo com o que Sacristán (2005, p. 161) afirma, tem a função de reproduzidor da cultura, mas não de qualquer cultura, mas daquela direcionada à organização do currículo escolar. Assim: “o que ela realmente faz, por meio de suas práticas, é produzir algo singular”.

A escola é, de acordo com Sacristán (1999), reprodutora da cultura, que, inevitavelmente, atende a interesses diversos, mas devemos acreditar que é possível compartilhar conhecimentos em perspectiva crítica, despertado nos sujeitos possibilidades em sua autonomia relativa de pensar o que pode ser mudado dentro do que é possível, como afirma Sacristán (1999, p.158):

E a educação, entendida como atividade especificamente dignificadora da condição humana e da sociedade em seu conjunto, mantém a sua razão de ser no difícil equilíbrio entre dois impulsos aparentemente contraditórios: o de querer servir à reprodução, à perpetuação da cultura objetivada e da sociedade, ao mesmo tempo em que respeita as condições para poder modificá-la e melhorá-la, que não são outras senão aquelas que favorecem a liberdade dos que aprendem na interpretação do texto da reprodução.

A escola continua sendo esse espaço por excelência de formação, em que os sujeitos em formação não podem alterar o que a escola produz e reproduz hoje visto que são fatores externos a ele, ligados ao contexto social e histórico, mas é possível refletir e agir em sua trajetória a partir da análise do que está posto para que amanhã transformem o social.

Nesse contexto, Canário (2006, p.12) propõe “a tese de que uma reinvenção da escola e do ofício de professor supõe um questionamento crítico e a superação da forma escolar, ou seja, do modo como a escola atual concebe os processos de aprender e ensinar”.

Nesta perspectiva, a instituição escola apresenta seu papel social ligado à formação dos sujeitos, através de relação direta com a cultura, contribuindo para que as diferenças sejam vistas como desigualdades e, nesse sentido, analisadas apenas sob o viés da luta de classes e do confronto entre dominantes e dominados. No entanto, a luta ideológica também se faz presente de forma sutil em outras esferas como os conteúdos, o currículo, as práticas reproduzidas nas escolas que incultam ideologias. E é no espaço limitado do cotidiano, onde as práticas se reproduzem, na autonomia relativa concedida as escolas que se deve buscar as

transformações, através da relação com a cultura como possibilidade de permitir a singularidade dos sujeitos e sua postura crítica com o saber.

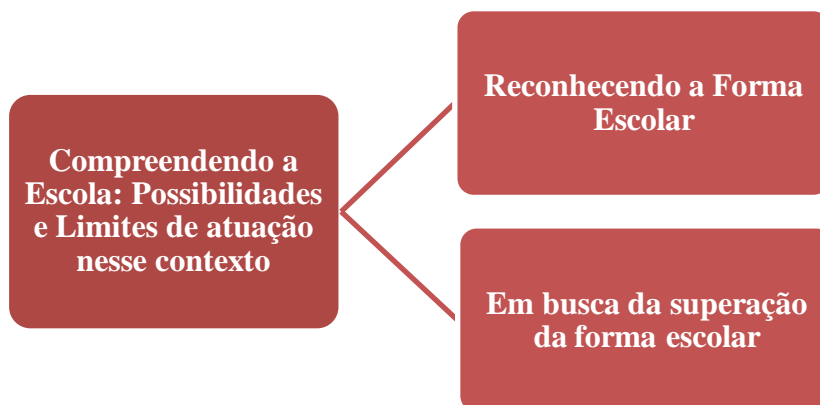
Com isso, Canário (2006, p. 16) ressalta que nos tornamos reféns da forma escolar e, diante disso, os educadores devem agir em busca da superação da forma escolar. Diante do engessamento moldado pela forma escolar, o autor propõe a tentativa de superar a atual crise de legitimidade da escola para recriar um novo sentido para o trabalho e para a vida, pois “esta naturalização desarma os educadores para uma perspectiva de compreensão crítica do modo como exercem a sua profissão”.

Para isto, o autor propõe o trabalho colaborativo entre professores, a busca de estratégias e o compartilhamento de saberes. Ressalta a importância de reconhecermos também o processo de aprendizagem não-escolar já que aprendemos também na vida, com as outras pessoas, sem necessariamente sentarmos nos bancos escolares. As experiências e aprendizagens não escolares devem ter seu espaço de reconhecimento no contexto escolar, pois as aprendizagens espontâneas e prazerosas que vivenciamos no dia-a-dia podem também fazer parte da escola, pois a escola não necessita ser um espaço de trabalho e sofrimento.

Diante do paradigma cultural perpetuado pela escola, Sacristán (2005) discute a importância de redimensionar o papel cultural nas escolas de hoje e, para isto, propõe transformações na relevância dos conteúdos ensinados; no significado que adquirem para o aluno; no seu caráter motivador; no poder de transformação do mundo a partir do aprendido; na criação de uma nova ordem mental; melhoria da expressão e da comunicação dos alunos; construção de consciência da validade do saber; abertura a novas formas de pensar; valorizar uma ética deste saber. Desta forma, teríamos uma nova forma de os alunos se posicionarem diante da escola, visto que a relação promoveria a sedução pela cultura, tornando-os sujeitos desse processo.

A partir dessa discussão sobre a instituição escolar, analisaremos, a seguir, as falas das psicólogas a fim de entender se na elaboração de significados para a escola, seus relatos se direcionam para a ideia de forma escolar ou em busca de superação da forma escolar. Essa discussão sobre a instituição escola, sobretudo a de forma escolar, orientou a análise das falas das psicólogas sobre a importância do processo de escolarização vivenciado pelos alunos, evidenciando modos de compreender esse processo que parece estar voltado para o reconhecimento da forma escolar e / ou para a busca a superação da forma escolar, conforme apresenta a figura 8:

Figura 08: Representação da categoria compreendendo a escola e suas respectivas subcategorias



Fonte: Elaboração da autora com base nos dados produzidos

3.3.4.1 Reconhecendo a Forma Escolar

Nessa subcategoria apresentamos as falas das psicólogas escolares que sinalizam reconhecimento da forma escolar, isto é do significado que atribuem a instituição escolar, como contribuição para a compreensão do sentido que produziram sobre a sua atuação profissional, pois a escola é o espaço onde desenvolvem o seu fazer e, como tal, os significados que atribuem a este espaço são relevantes para compreendermos suas possibilidades e limites dentro dele. A seguir, apresentamos as falas das psicólogas sobre a escola:

É uma instituição que oferece todo tipo de conhecimento para o sujeito, acho que dentro da escola, a criança cresce fisicamente, desenvolve habilidades, acho que a escola é mais nesse sentido mesmo [...] a escola termina sendo aquela instituição que é um recorte da sociedade maior que ensina o sujeito a ser um cidadão que, na verdade, termina sendo para seguir o que a sociedade quer que ele siga, apesar de ter essa coisa de formar o cidadão crítico para tentar mudar a realidade. (Deméter)

A escola é uma instituição social. A escola... eu costumo dizer que, junto com a família, não é depois da família, é junto com a família, ela tem um papel importantíssimo na formação do jovem, porque a escola hoje é tão responsável nesse processo de formar, educar, como também de preparar a jovem pra realidade do mercado de trabalho [...] uma instituição que, junto com a família, forma, educa, prepara para o trabalho e não deixando de ser uma prestadora de serviços (Perséfone)

A escola significa um treino da vida real, porque é ela que vai proporcionar independência financeira, uma formação, é ela que dá dignidade, uma profissão, que vai mais tarde ajudar a lidar com a questão social, intelectual, preparar para a vida mesmo, estão treinando para exercer isso na vida. (Héstia)

É uma continuação do que ele tem em casa. Aqui é onde ele aprende os valores, ele vai se tornar um cidadão, ele vai passar grande parte do tempo dele aqui; é um momento também de formação desse estudante, desse aluno pra sua vida, tanto profissional como pessoal, como ele vai ser como pessoa lá fora. Então, eu acho que a escola é um ponto de encontro também, porque o aluno vai passar boa parte do tempo aqui [...] é aqui que o aluno também muitas vezes encontra um momento de apoio e muitas vezes o aluno não tem esse apoio na família; alguns alunos aqui da escola, a família mora longe. Ele vem pra cá, totalmente desamparado, ele perde aquele vínculo da família, porque muitas vezes a família mora muito distante, no interior e eles só vão nas férias, no fim de semana. Então ele encontra aqui dentro da escola um vínculo, contatos, um apoio, então, ele acaba vendo a escola como uma segunda casa. É também um aprendizado e é uma instituição muito responsável também nessa formação do aluno. Eu acho que nós enquanto educadores temos que ter consciência disso, do nosso papel enquanto formadores de opinião então, a escola nesse contexto tem uma importância de formação mesmo”. (Artêmis)

A escola é um lugar de encontro, um lugar de construção do conhecimento, um lugar de relações que, na verdade, ela precisa ter relações saudáveis e quando isso não acontece, esse equilíbrio saudável que eu falo gera desequilíbrio e acho também que esse desequilíbrio em algum momento faz parte dessa construção da aprendizagem. Então...é encontro, é um espaço de relações, é um espaço de aprendizagem e é um lugar onde deve ter pessoas com formação e com habilidade emocional pra trabalhar essas informações advindas dessa formação” (Afrodite)

Escola, pra mim, é um processo de ensino e de aprendizagem, onde realmente é um espaço de socialização que a criança vai ter e é como se fosse a segunda família, onde ele vai se inserir, onde ele vai conhecer outras pessoas, onde ele vai se identificar, onde ele vai fazer os grupos. E é um ambiente no qual ele vai desenvolver o cognitivo dele, onde ele vai se identificar com alguém, ou um aluno ou até com a figura do professor, com o professor representa pra ele. Então, realmente é um transformador de mudanças a escola e isso afeta em todo o processo de aprendizagem desse educando (Hera)

A ênfase dada pelas psicólogas aos contornos da forma escolar está nítida na contribuição que elas dizem que a escola traz para os alunos, pois ressaltam a escola como preparação para o mercado de trabalho, como formação profissional, como espaço de aprendizagens, isto é, como formação da cidadania.

As falas das psicólogas mostram a diversidade de significados que se tem acerca desta instituição, o que dificulta a apreensão de apenas uma esfera isoladamente, agregando, portanto, várias possibilidades de contribuição no processo constitutivo do ser humano. Assim, as falas das seis psicólogas fazem referência à escolarização para formação, enfocando tanto a formação mais pessoal, ligada aos valores morais e a certas condutas e habilidades quanto à profissional, orientada para a inserção no mercado de trabalho.

A fala de Deméter expressa o conceito de forma escolar, ao atribuir como função principal da escola oferecer conhecimentos. A psicóloga ressalta a importância da escola como a instituição que forma o sujeito, ao oferecer conhecimentos e habilidades que estão voltadas para a necessidade da sociedade. Destaca ainda, que a ideia de criticidade passada pela escola na verdade não existe já que o sujeito formado nessa instituição atende à sociedade. Essa ideia de escola vai ao encontro da forma escolar, no sentido de que da forma como está organizada a escola dificulta os espaços para o desenvolvimento da criticidade do sujeito. O que é ressaltado por Canário (2006), quando afirma que a predominância da forma escolar por tantos anos dificulta essa reflexão crítica dos educadores.

Perséfone e Héstitia ressaltam o papel da formação que a escola assume, porém ligando-a mais ao mercado de trabalho e, nesse sentido, Perséfone revela a escola como prestadora de serviços, já que fornece os serviços de formação que o aluno necessitará para atuar na sociedade. Héstitia vê a escola como preparação para vida, na medida em que instrumentaliza o aluno, tendo como foco o mercado de trabalho e, na sua perspectiva, o treino vivenciado na escola permitirá o desenvolvimento intelectual e também permitirá ao aluno lidar com questões mais amplas como os aspectos sociais. É a escola, na visão de Héstitia, que prepara o jovem para a inserção na sociedade por meio da instrumentalização para o mercado de trabalho.

Percebemos que para essas psicólogas, a escola é uma instituição responsável pelo processo formativo dos sujeitos, por meio do contato com o conhecimento sistematizado a fim de propiciar a aprendizagem e também a preparação para a futura inserção no mercado de trabalho, ideia propagada pela forma escolar, de que o conhecimento escolarizado é meio fundamental para inserção no mercado de trabalho. A escola, de acordo com Moreno e Cubero (1995, p. 252), “é, por excelência, a instituição encarregada da transmissão dos conhecimentos e valores da cultura e, portanto, de preparar as crianças para o desempenho adequado do papel do adulto ativo nas estruturas sociais estabelecidas”.

A escola é, portanto, lugar de formação, mas formação que deve estar em consonância com o mercado de trabalho. Nesse sentido, a função da escola é, portanto, a

qualificação para propiciar o trabalho, sendo realizada através da organização dos conteúdos formativos e das aprendizagens. A escola se volta para as necessidades enfrentadas no mercado de trabalho e na consolidação da educação como impulsionador social.

Assim, podemos constatar a relação existente entre o papel formativo da escola, assim referido pelas psicólogas, com o papel de transmissão cultural, conforme referido por Moreno e Cubero (1995) e também por Sacristán (2005), já que os conhecimentos, habilidades, aprendizagens e valores constituem os aspectos culturais produzidos historicamente e a sua transmissão oportunizará a constituição subjetiva dos sujeitos, através da apropriação singular dos mesmos. No entanto, a organização escolar não favorece, muitas vezes, a criticidade e reflexividade diante dos conteúdos culturais postos, fatores preponderantes no processo de constituição dos sujeitos.

Com relação ao papel da escola orientado para a inserção do jovem no mercado de trabalho, Bock (1999) assinala que o contexto histórico, marcado especialmente pela revolução industrial, contribuiu de maneira fundamental para a construção do significado social de escola como espaço responsável por preparar o indivíduo para o mercado de trabalho, ao aliar o tipo de ensino ofertado às necessidades do mercado. Assim, Bock (1999, p. 262) afirma que “a sofisticação do trabalho levou novas funções para a escola, como a de preparar o indivíduo para o trabalho, ensinando-lhe o manuseio de técnicas até então desconhecidas da língua e do cálculo. A escola ganhou importância e ampliou suas funções”.

Artêmis ressalta a importância da escola para o aluno como formação mais voltada para o campo pessoal, em que serão ensinados os valores e, além dessa formação pessoal, formação profissional que, em sua visão, deve se preocupar com a formação de opinião. Ressalta ainda o contexto de encontro, de contato com iguais oportunizados nesse espaço, que possibilita a sua familiaridade com a escola e o processo de identificação com a mesma. Em perspectiva mais singular, Artêmis mostra as particularidades da escola onde trabalha que apresenta alunos separados temporariamente do convívio familiar, por residirem em outras cidades, o que faz com que a escola assuma significado também de apoio e de segunda casa. Assim, o apoio, o contato com os pares é condição fundamental para possibilitar o processo formativo destes alunos. É possível perceber a ênfase de Artêmis no processo de formar opinião ressaltado pela escola, já que este é espaço de formação, devendo, orientar as opiniões dos alunos, por meio da instrução.

Afrodite ressalta que a escola permite a construção de aprendizagens, fruto também das relações estabelecidas de forma equilibrada, onde devem ter pessoas com formação adequada para permitir aprendizagem. Esse processo de formação através das aprendizagens,

para Afrodite, está bastante relacionado à socialização, pois são as relações estabelecidas nesse espaço que permitirão esse equilíbrio / desequilíbrio do processo educativo. Hera também articula o aspecto formativo aos aspectos da socialização, quando ressalta que no processo de ensino aprendizagem, o conhecimento cognitivo será alcançado através do processo de identificação com um professor, que é também uma relação de socialização, e isto poderá provocar mudanças que afetarão o processo de aprendizagem. Hera ressalta ainda a ampliação das relações sociais da criança, quando ela passa a vivenciar uma segunda família e a se identificar com o grupo, de forma a expandir as relações anteriormente restritas à família.

Assim, essas psicólogas parecem entender que a constituição do homem e atuação no contexto em que vive acontece, inicialmente, pela mediação de outros sujeitos, em que o primeiro contato social do ser humano é a família. É nela que se estabelecem os primeiros laços sociais, os quais serão levados para outros contextos, que fornecem, segundo Mussen (2001), os modelos de aceitação, carinho, estimulando os afetos e impondo restrições, modelando o comportamento da criança. Dentre estes contextos, a escola é considerada como o principal contexto de ampliação das relações iniciadas na família.

Para Moreno e Cubero (1995) a escola é também espaço de interação, convivência com o grupo de iguais e este contato oportuniza o desenvolvimento de características que não podem ser desenvolvidas com outros sujeitos, como os pais, por exemplo. Com isso, as experiências escolares iniciais estão relacionadas ao desenvolvimento de habilidades sociais que facilitam a integração posterior da criança na escola.

A escola é, junto à família, a instituição social que traz maiores repercussões para a criança, tanto nos fins explícitos que persegue, expressos tanto no currículo acadêmico, quanto no currículo considerado oculto, que será determinante para o desenvolvimento cognitivo e social da criança e, portanto, para o curso de sua vida. Desta forma, para Cubero e Moreno (1995, p 254):

A escola não só intervém na transmissão do saber científico organizado culturalmente, como influi em todos os aspectos relativos aos processos de socialização e individuação da criança, como são o desenvolvimento das relações afetivas, a habilidade de participar em situações sociais, a aquisição de destrezas relacionadas com a competência comunicativa, o desenvolvimento do papel sexual, das condutas pró-sociais e da própria identidade pessoal (autoconceito, autoestima, autonomia).

Nesta perspectiva, como vimos, a função educativa assumida pela escola realiza-se além da transmissão cultural, na constituição subjetiva, possibilitada pela apropriação do

saber acumulado historicamente, mas também pelas vivências no espaço escolar, oportunizadas pelo processo de socialização. Os modos de compreender a escolarização vivenciada pelos alunos expressos nas falas das psicólogas justificam a aproximação que fizemos com o modelo de forma escolar pela sua existência desde o surgimento da escola e, portanto, influenciam o modo como este espaço é concebido. Discutiremos na próxima subcategoria o modo de compreender a importância da escolarização vivenciada pelos alunos que evidencia não apenas o reconhecimento da forma escolar mas também a busca pela superação desta.

3.3.4.2 Em busca da superação da forma escolar

Nesta subcategoria, apresentamos a fala de Atenas que traz problematizações com relação à organização escolar, que sinalizam modo de compreender a importância da escolarização vivenciada pelos alunos, perpassado pelo reconhecimento da forma escolar, mas também pela busca de superação da forma escolar, conforme podemos constatar:

Eu sempre pensei em escola nesse sentido de que o sujeito sem educação não tem nem cidadania, não tem nada, é uma pessoa desamparada, que não consegue se posicionar no mundo, que não consegue ver as próprias problemáticas, não consegue se colocar mesmo, entender, interpretar e a escola até onde a gente sabe, a gente conhece é a maneira sistematizada que tem desse aluno aprender, que hoje em dia eu já mudei de ideia. Eu já sei que você pode ter educação sem ser dentro dessa sistemática escolar, você pode ter uma maneira de se posicionar, de ver, de aprender sem ser na educação formal, sem ser o que a escola oferece, mas, dentro da nossa sociedade, de dentro da nossa organização social, a escola é uma maneira de organização, ainda é a que oferece essa aprendizagem sistematizada [...]

Atenas mostra em sua fala que reconhece que é por meio da escola que os sujeitos passam a ter cidadania, pelo fato de a referida instituição possibilitar posicionamento crítico diante da realidade, devido à oportunidade de se apropriar de conhecimentos e de aprendizagens sistematizadas. Essa instituição é reconhecida em nossa sociedade, segundo Atenas, como o espaço legítimo de formação. Podemos perceber na primeira parte de sua fala a referência a forma escolar, quando diz que só por meio da escola o indivíduo poderia aprender determinadas habilidades, mas, em seguida, Atenas mostra ampliação de seu pensamento anterior, quando afirma que já sabe que existem outras formas de aprendizagem e reconhece que a escola ainda é esta forma privilegiada de saber. A forma escolar defende a ideia de que a pessoa sem a educação escolarizada não aprende os conhecimentos úteis para o seu futuro, para

sua formação, mas Atenas revela conhecimento sobre as possibilidades de desenvolvimento do sujeito além da educação formal, no entanto, socialmente, o que é considerado válido é o conhecimento escolar.

Na fala de Atenas, é possível perceber que a formação oportunizada pela escola realiza-se pela sistematização da aprendizagem, sendo esta característica importante que permite diferenciá-la de outros espaços que lidam também com o processo educativo. De acordo com Cubero e Moreno (1995, p. 199), a escola apresenta duas características especialmente importantes na sua configuração: o caráter descontextualizado da aprendizagem e a linguagem como forma predominante de transmissão da informação. Assim: “Enquanto a família encarrega-se de transmitir conhecimento comum, a escola ocupa-se principalmente da transmissão do saber organizado, produto do desenvolvimento cultural”.

Está presente na fala de Atenas a identificação da forma escolar e a supremacia desta dentre outras formas de aprendizagem e de compartilhamento de saberes. No entanto, esta psicóloga expõe, conforme apresentamos abaixo, críticas a forma escolar, propondo formas que consideramos como tentativas de superação da forma escolar:

[...] então, às vezes, o rodízio (mudança da posição do aluno na sala de aula) em sala influencia, a posição no rodízio, as turmas muito grandes, as salas não são amplas, elas promovem uma conversa maior, as turmas são muito inchadas, tem turmas de cinquenta alunos carteiras coladas na outra. Não tem como o aluno não conversar, não que eu ache que isso seja certo, mas porque eu vejo também essa outra perspectiva, mas se seu for falar isso pro professor, ele não vai entender. Então eu me vejo limitada assim e a questão ideológica mesmo, nem tudo que eu penso sobre educação, nem tudo que eu acho que é direito do aluno, que é dever do professor, eu posso legitimar, porque a escola não suporta esse tipo de coisa [...]

Mas a minha crítica maior na escola é com relação ao desenvolvimento das disciplinas para os alunos. Eu acho que essa sistemática de disciplinas por...disciplina de história, aí divisão em três histórias ao mesmo tempo, geografia, geografia política, geografia crítica, geografia não sei de quê, eu acho que isso dificulta muito a aprendizagem do aluno e a maneira como é passado didaticamente, a metodologia que o professor usa em sala de aula pra passar não só em uma escola, mas em todas, eu acho que dificulta muito essa integração do aluno com o mundo, de pegar o que se aprende na escola, pegar o que se aprende nas disciplinas e aplicar no cotidiano. Então eu acho que dificulta muito na hora da nota, dificulta muito na hora da identificação mesmo, na hora de achar um problema, de associar o que acontece na sala de aula, do professor de determinada disciplina, o que acontece no cotidiano dele e, pra mim, eu penso, não sei se é uma maneira hipócrita de achar, mas eu penso que a educação tem que ter sua função, esse viés, eu aprendo pra poder aplicar no meu cotidiano. Eu penso assim, eu aprendo geografia pra me localizar no espaço, eu aprendo história pra poder fazer esse resgate histórico na minha vida, como eu sou como sujeito, porque que eu penso

assim e tudo mais. Eu acho que na configuração que a escola tem hoje em dia não oferece isso, mas entendendo que é um processo histórico, é um processo mesmo de formação cultural, que se a escola não tiver certas construções, uma certa estrutura, talvez essa missão de saber, essa construção de saber fica difícil de se efetivar, assim, a escola de maneira geral [...]

No meu ideal de escola, o professor teria que refletir, assim como o aluno tem que ser um sujeito ativo, reflexivo, o professor também teria, as relações teriam que ser menos hierarquizadas, eu sei que isso não é possível na nossa constituição social [...] as vezes o professor tem uma atitude que eu não concordo, que eu não faria como psicóloga, mas que eu entendo porque é a visão dele de professor, é o artifício que ele tem pra usar, é a maneira como eles aprenderam a ser e naquele momento eles não conseguiram agir de outra forma. E isso que se pede do professor reflexivo, do professor que tá na ação, ta refletindo sobre a prática é quase impossível porque na formação do professor ele não viu. (Atenas)

Atenas evidencia que em seu ideal de educação, a escola, da forma como está configurada na atualidade, limita a aprendizagem dos alunos. Critica, ainda, a organização das disciplinas, com seus horários inflexíveis e a segmentação que dificulta a compreensão do aluno, impedindo o processo de aprendizagem, conforme ressaltado por Canário (2006, p. 31):

Todas as características organizacionais da escola – a compartimentalização disciplinar, a classe, a organização do espaço da aula e a sua repetição e a organização estandardizada do tempo, com base na repetição da unidade de aula – configuram-na como um dispositivo de repetição de informações que funciona segundo um modelo fabril da linha de montagem, com base na segmentação de tarefas e em uma relação hierárquica forte.

O autor sugere, como busca da superação da forma escolar, a ruptura com essa organização das aulas, dando lugar a uma diversidade de espaços que promova aprendizagens individuais e coletivas, com organização flexível de saberes e atividades compartilhadas, já que o ser humano, em seu processo natural, não muda de atividade a cada cinquenta minutos, segundo a organização escolar estipula.

Atenas apresenta um modelo ideal de educação, em que o processo de reflexão do professor deveria existir para facilitar a sua prática cotidiana, para melhor contribuir com o processo de escolarização dos alunos. O professor é personagem com importância nesse processo, como nos afirma Canário (2006, p. 47):

Em um trabalho escolar organizado em torno da aprendizagem dos alunos, o professor, além de suas várias funções (informação, supervisão, avaliação, etc) tem como responsabilidade fundamental contribuir para oferecer aos alunos situações de aprendizagem pertinentes, em relação ao público e ao contexto. Serão cada vez mais “os criadores de sentido” para um trabalho escolar que possa ser vivido pelos alunos como uma “expressão de si”.

Percebemos que Atenas busca em sua atuação essa possibilidade de que se abram espaços para o desenvolvimento de uma educação que, para ela, hoje, é ideal, referida por Canário (2006) como a escola do futuro. Mas, já sinaliza para as limitações que a forma escolar acarreta e para a impossibilidade de desenvolver suas ideias em algumas situações.

Na discussão sobre a produção de sentidos sobre escolarização, Rego (2003) aborda a relação entre cultura escolar e a constituição de singularidades, investigando os sujeitos com alto grau de escolarização, a fim de verificar as repercussões da vivência do processo de escolarização. Em sua análise, sobressaem como aspectos contemplados na escolarização, a socialização e a aproximação entre cultura e escola. Rego (2003, p. 400) ressalta ainda com relação às consequências da escolarização pelos participantes do estudo que:

praticamente todos destacam que essas influências não se restringiam ao aspecto cognitivo. A escola foi também importante para a conquista no plano social, cultural, emocional e motor. Todavia, ressalta que essas influências vieram especialmente das experiências escolares mais interessantes

A pesquisa dessa autora mostra que o processo de escolarização deixa marcas no processo de constituição das singularidades dos sujeitos, sendo lembrado nas diversas situações vivenciadas na escola, entretanto, as mais interessantes são recordadas mais facilmente, o que pode estar relacionado ao fato de os momentos ligados a transmissão de conhecimentos e disciplinas, ligadas à cognição não serem considerados prazerosos e as outras esferas serem apropriadas como momentos interessantes. A proposta de superação da forma escolar busca justamente a união entre o prazer pela descoberta e a reflexão sobre os conhecimentos transmitidos culturalmente.

A partir do exposto, buscamos articular a análise à ideia de que o processo de escolarização analisado através da função da escola, de acordo com Mtijáns Martínez (2006), viabiliza a transmissão cultural e a constituição subjetiva dos alunos. As psicólogas ressaltam de forma unânime a escola como formação, própria da existência da forma escolar, com objetivos claros de instrumentalizar o aluno para o saber, mas uma delas, embora reconheça a forma escolar, aponta questões no sentido de buscar a superação da forma escolar, pelo fato

de esta limitar a sua possibilidade de atuação. Com isso, a atuação das psicólogas vem se mostrando de forma articulada aos aspectos desta atividade que nos encaminham para uma compreensão mais elaborada dos sentidos produzidos acerca de sua atuação profissional.

A compreensão dos sentidos produzidos por esse grupo de psicólogas nos apontam para a relevância da discussão da atuação do psicólogo escolar nesse contexto, considerando a escola, de acordo com a literatura da Sociologia da Educação, como um espaço de conflitos e contradições. Discutiremos no tópico final do capítulo de análise sobre os sentidos produzidos pelas psicólogas escolares, por meio do que articulamos com os eixos: funções e ações, motivos, importância da atuação e compreensão da escola.

3.4 Ponto de Chegada: Os sentidos produzidos revelando passos e espaços de atuação do psicólogo escolar

Ao realizarmos o percurso que perpassa pelos eixos temáticos que mediarão a compreensão dos sentidos produzidos sobre a atuação do psicólogo escolar, como as funções e ações realizadas por meio da apropriação dos significados socialmente produzidos acerca da atuação do psicólogo escolar, os motivos que orientam o desempenho dessa atuação, a importância atribuída aos objetivos almejados e a importância atribuída ao processo de escolarização vivenciado pelos alunos, pudemos compreender o movimento que está definindo passos e consolidando espaços no desempenho dessa atividade social que estamos denominando aqui de atuação profissional do psicólogo escolar.

A discussão dos referidos eixos temáticos indicou que as psicólogas estão desenvolvendo atividade, segundo a perspectiva de Leontiev (1988), porque existem objetivos coincidentes na forma de atuar e porque estão motivadas de forma coerente com este objetivo. Suas ações mostram-se próprias do significado social da atuação do psicólogo escolar na perspectiva relacional, que considera, pois, os sujeitos em relação, desenvolvendo ações de forma contextualizada ao seu objetivo de contribuir com o processo educativo, entendendo-o como formado por várias instâncias. No entanto, essa atividade em Teresina se encontra, ainda, em processo de constituição e os profissionais que a desenvolvem buscam, portanto, a consolidação de espaços para efetivá-la. Como investigamos narrativas, percebemos nas falas, o interesse de mudar essa realidade, representado na busca pela ampliação de suas ações, como, por exemplo, realizar grupos de reflexão com os professores ou ter mais tempo para atuar junto com os pais e/ou coordenação. Esta busca por mais espaço

revela o sentido de atuação que contribui com o contexto escolar, mas que poderia contribuir mais, se fosse oportunizado o desenvolvimento de ações como atendimento grupal com professores, em que pudessem ser discutidos os problemas enfrentados por eles e realizada a busca conjunta de estratégias de enfrentamento para tais problemas.

Nessa perspectiva, os sentidos produzidos pelas psicólogas e apreendidos por nós parecem considerar as várias possibilidades de ação e ampliação das funções desenvolvidas por elas, mas que não se limitam a estas e podem, portanto, ser estendidas ao psicólogo escolar de modo geral. Devemos considerar que as atuações são diferentes porque cada profissional traça seu caminho de forma pessoal, norteado por objetivos e por uma atividade que é geral, mas atuando em espaços que apresentam especificidades e com comunidade que suscita formas de intervenção diversas, que devem culminar na otimização do processo educativo, considerando suas amplas possibilidades de concretizar-se. Seguindo esse percurso, chegaremos aos passos singulares que caracterizam as marcas e configurações assumidas na atuação de cada psicóloga.

Deméter apresenta o sentido de sua atuação ligado à possibilidade de promover criticidade, de contribuir de forma crítica na formação de crianças e futuros jovens, estimulando a cidadania e as relações sociais, pois prioriza ações promotoras da interação grupal, como alicerce para o desenvolvimento dos sujeitos do espaço escolar, como o trabalho com temas considerados tabus, de forma a protagonizar discussões e reflexões sobre os mesmos. Prioriza em suas ações, o contato cotidiano com as famílias, como sujeitos importantes da comunidade escolar e os professores, ainda que com restrições, mas por considerá-los elos importantes que possibilitam intervenção mais eficaz e condizente com a atuação que denominamos relacional, à qual a referida psicóloga faz alusão como integradora de toda a comunidade escolar. Associa seus motivos para exercer a atuação de forma bastante relacionada ao processo educativo e a todos os aspectos que este envolve. Esta jovem profissional mostra que o sentido de sua atuação profissional considera o *locus* em que o processo educativo se desenvolve: a escola, discutindo as contradições inerentes a este espaço, com sua dualidade de produzir ou reproduzir sujeitos, questionando reiteradamente o seu fazer diante destas limitações. Mas, os conflitos próprios do sentido produzido por ela são constituintes desta atividade, já que ela aponta a dificuldade de estimular a criticidade no espaço que deve atender a sociedade, formando os jovens de acordo com as demandas desta. Com isso, Deméter revela que a atividade que desenvolve busca estimular a criticidade, a chave para solucionar a homogeneização dos sujeitos, realizadas muitas vezes pela escola

realiza, ao implantar ainda que, de forma sutil, nos espaços restritos em que, muitas vezes, atua, mas com o potencial de transformação muito forte.

Héstia ressalta em seu percurso momentos de intenso aprendizado com os alunos, revelando seu sentido de atuação ao considerar em suas ações a prática da reflexão como forma de descoberta interior e de resolução de conflitos. Em suas ações que priorizam a prevenção, orientando profissionalmente os jovens e ações interventivas sempre focadas na reflexão, Héstia mostra preocupação com a formação desse jovem e com o mundo que este vai encontrar fora dos muros da escola, no mercado de trabalho, motivada pela contribuição que oferece ao processo de formação. Acredita, com isso, que com a vivência de situações reflexivas, presentes em ações que as oportunize, esse jovem estará mais preparado para o mundo adulto. Seu sentido de atuação revela ainda que o trabalho com professores seria um caminho fortalecedor desse objetivo de formar o jovem mais adequadamente, por acreditar que seu contato com o aluno é mais direto e mais significativo para o processo de aprendizagem e apresenta sua atuação como limitada nesse aspecto, mas compensatória ao direcionar esse processo para os alunos e para a família, alcançando, portanto, outras instâncias do processo educativo.

Artêmis, em sua identificação com o público jovem, mostra que para ela, atuar em Psicologia Escolar assume o sentido de orientar esse jovem, acolhendo-o em sua formação pessoal, envolvendo seus valores, suas escolhas, seus conhecimentos e demais aspectos que influenciam o processo formativo. Motivada pela possibilidade de contribuir com a formação de pessoas e com o público com o qual se identifica, Artêmis aprofundou seus conhecimentos no campo da cognição, envolvendo o pensamento e as emoções. Sempre se volta para o ponto em que o aluno está e dimensiona a que ponto poderá chegar, ao intervir em seus projetos de forma bastante preventiva, acompanhando as séries pelas quais o aluno vai passando. A formação que oportuniza ao promover a reflexão e o desenvolvimento moral dos alunos motiva a continuidade do seu trabalho. Seu sentido revela uma promoção de desenvolvimento em que é necessário acompanhar e orientar, perpassando pela esfera do cuidar de pessoas em formação. Para isto, Artêmis almeja a criação de espaços, em que possa ter tempo maior para a realização das ações para o desempenho efetivo da atividade de psicóloga escolar.

Atenas mostra postura crítica com relação aos ideais de sua atuação. O sentido que apresenta do seu fazer, situa suas ações na esfera do que é possível dentro das especificidades que a instituição escola propõe e das particularidades que o lugar em que atua apresenta. Há apenas um ano como psicóloga escolar busca várias formas de efetivar sua atividade, como a

promoção de ações grupais, visando às habilidades que considera essenciais para formar o cidadão, como o pensar sobre os variados aspectos que envolvem a aprendizagem, dentro os quais podemos destacar a organização das disciplinas de forma segmentada. Atenas alerta que sua atuação deve, portanto, promover o amparo que a educação proporciona, pela possibilidade do posicionamento crítico diante da realidade social. Mostra-se motivada diante do processo evolutivo dos alunos, em seu crescimento pessoal e formativo. Em seu sentido, ficam claros os limites de seu fazer no trabalho com professores e na sutil promoção de criticidade, pois, para ela, a escola não suporta algumas possibilidades de sua atuação, entretanto, nos pequenos espaços que encontra no cotidiano escolar busca efetivar seus ideais, considerando os limites que a instituição impõe, até porque considera o papel ideológico que tal instituição deve de fato exercer.

Afrodite tem o sentido de sua atuação como prática de relações sociais, ao considerar que todo o espaço escolar se constrói por meio de relações que permitem a chegada ao equilíbrio ou desequilíbrio. Como apresenta larga experiência na área escolar (21 anos) e teve raízes na Psicologia social, outra área de identificação, suas ações são bastante representadas pela mediação entre os sujeitos da comunidade escolar na resolução de conflitos, na busca de estratégias para determinada situação, na promoção de espaços de aprendizagem. Considera, nessa perspectiva, o encontro entre pessoas que a escola oportuniza como possibilidade de formação e, especialmente, de crescimento, sentindo-se motivada pela possibilidade de mediar os processos educativos bem como por conviver num espaço de encontro e relações. Para Afrodite, a interação com o outro de forma sadia e equilibrada deve ser oportunizada por meio do cuidar, que envolve a preocupação com a rede de relações em que o aluno esta inserido, o conhecimento dessa rede e o amparo em situações que requeiram, tanto individual quanto coletivamente.

Perséfone, diante da multiplicidade de ações que realiza, demonstra seu sentido de atuação do psicólogo escolar bastante voltado para o objetivo do processo de ensino e aprendizagem, oportunizando condições para o bom desempenho do aluno. Isso envolve ações que requerem prevenção, acompanhamento, intervenção com professores, voltados para questões de natureza psicológica que interfiram de alguma forma nesse desempenho. Agrega diversos motivos que impulsionam sua atuação, voltados tanto para o processo educativo, quanto para questões pessoais como remuneração e reconhecimento profissional. Revela atuação que prioriza a presença da família dos professores, como agentes importantes nesse objetivo para o qual se volta sua atuação. Considera, nesse caminho, a importância da parceria para o alcance de seus objetivos.

Hera, em sua persistência na realização de ações que possam efetivar a atuação do psicólogo escolar de forma relacional, a fim de mobilizar a comunidade escolar para as contribuições deste, volta-se para ações preventivas, de orientação e acompanhamento de crianças que apresentem demandas. Envolve o professor, preocupando-se com a sua formação para colaborar em questões vivenciadas no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, busca a consolidação deste fazer de forma a mostrar-se diferente de como foi exercido nas atuações incipientes, motivando-se pela possibilidade de apresentar as contribuições do psicólogo escolar, na atuação relacional. O sentido que produziu sobre sua atuação profissional permite que acredite na necessidade de acompanhar os jovens nas situações vivenciadas, consideradas difíceis, como o processo de escolha profissional, início da sexualidade, embora, ao se referir a sua atuação, contemple o profissional de forma geral, ressalta sua contribuição na promoção do desenvolvimento integral do aluno, envolvendo não só os fatores ligados a aprendizagem, mas os demais aspectos. Acredita, assim, que sua atuação é capaz de provocar mudanças em aspectos variados, ao estimular dimensões mais relacionais.

Essa síntese dos sentidos produzidos de modo peculiar a cada uma das psicólogas sobre a atuação em Psicologia escolar revela não somente que estes sentidos estão articulados aos significados socialmente produzidos sobre esse campo de atuação profissional, mas também que em Teresina, talvez por conta da criação recente do curso de Psicologia, ainda se está definindo passos e consolidando espaços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso que realizamos no desenvolvimento de nossa pesquisa buscou acompanhar a definição dos passos do psicólogo escolar na realidade teresinense. A partir da fala de psicólogas que atuam com Psicologia escolar, analisamos sentidos e significados produzidos sobre a atuação desse profissional, de forma analítica e articulada à compreensão que se tem acerca do processo de escolarização, objetivo para o qual se volta a atuação do psicólogo, já que visa contribuir com o processo educativo.

Para atingir o nosso objetivo geral de investigar os significados e os sentidos produzidos pelo psicólogo escolar de Teresina sobre sua atuação profissional e a relação destes com o processo de escolarização vivenciado pelos alunos, buscamos como lente de análise da atuação do psicólogo a contribuição da Teoria da Atividade de Leontiev (1984; 2004) que nos orientou nos modos de compreender essa atividade e identificar seus elementos constituintes. Respaldamo-nos também no referencial de Sociologia da Educação, em autores como Sacristán (1999; 2005) e Canário (1996; 2006) que contribuíram com o conceito de forma escolar, ajustando nosso foco para maior entendimento acerca das atividades que se desenvolvem na escola, a partir da utilização das narrativas das psicólogas escolares como *corpus* empírico de análise de suas atuações, que permitiu maior conhecimento de características importantes acerca do desenvolvimento dessa atividade na escola, seguindo, desta forma, as falas dos sujeitos que a vivenciam.

As funções desenvolvidas pelas psicólogas escolares são respaldadas na Lei Federal 4.119 de 27 de agosto de 1962 que regulamenta a profissão do psicólogo e define funções de ordem geral para serem realizadas de forma específica em cada área. Diante disso, buscamos por meio da Teoria da Atividade fazer uma leitura da atuação do psicólogo escolar, identificando-a como atividade e investigando nesta os componentes para a sua realização, como as ações, os objetivos ou fins parciais e o objetivo geral da atividade. Não nos detemos nas operações, pois como partimos de falas, ou seja, elaboração do pensamento acerca da atuação desenvolvida, não é possível o processo de análise da atividade em si, que requer a observação, dentre outras formas de melhor investigar o fenômeno que se busca compreender.

Ao conhecermos as funções e subsidiadas em Mitjans Martinez (2005; 2007), que discute a atuação do psicólogo no contexto escolar e suas possibilidades de contribuição com o fazer educativo na escola, fomos, aos poucos, identificando ações ligadas a cada função, detalhadas na análise, como: Diagnóstico / Avaliação; Intervenção; Orientação / Terapia;

Formação / Treinamento; Assessoria / Consultoria e Pesquisa. Nesta análise, constatamos a dificuldade em se traçar o percurso universal com relação às ações, facilmente identificável em outras profissões, como a de professor, que deve ensinar, mobilizando, para isto, recursos e instrumentos em sua ação cotidiana de ministrar aulas. No entanto, a atividade do psicólogo escolar é mais complexa, pelo fato de ser uma prática jovem (regulamentada em 1962), que enfrenta a busca de consolidação de espaços de atuação que considere as contribuições que este profissional pode oferecer ao contexto educacional, fortemente representada nas falas das psicólogas, mas, indefinidas, no campo prático. Nessa perspectiva, situamos a amplitude de ações do psicólogo escolar, reconhecendo as conquistas e avanços se comparada à prática clínica realizada na escola, mas ainda, limitada, se tomarmos como base a literatura da área escolar, que apresenta diversas contribuições desse profissional aos membros da comunidade escolar, de forma integral.

Diante disso, observamos a predominância de ações desenvolvidas pelas psicólogas escolares voltadas para o aluno, como centro do processo educacional e, de forma menos recorrente, ações direcionadas aos outros membros da comunidade escolar, especialmente, o professor, e para a própria escola, já que as narrativas evidenciaram a dificuldade em trabalhar determinadas questões com este profissional e, também, em desenvolver ações, com vistas a participar da produção de documentos escolares, como o Regimento Interno da Escola, Projeto Político Pedagógico, dentre outros, presente na atuação de apenas uma psicóloga. As psicólogas buscam ampliar os espaços de participação para a comunidade, recorrendo a ela, diante de demandas escolares em que a queixa se volta para o aluno, a fim de considerar as relações construídas por este, mas ainda encontram dificuldade para o desenvolvimento destas ações.

Na investigação dos motivos, observamos a busca pela efetivação da atividade do psicólogo, no fazer cotidiano, estimulado pela contribuição com o processo educativo, com os enfoques na criticidade que visam estimular nos alunos, no aprendizado, nos objetivos de formar e de educar. São motivos que nos mostram implicação com aquilo que fazem e a vontade de desmistificar o papel do psicólogo escolar, de ir além das suas possibilidades atuais. Esse eixo temático dos sentidos revelou, com isso, mais uma forma de definir passos, ao ressaltar como podem contribuir, já que os avanços na direção do objetivo dessa atividade estimulam as psicólogas a permanecerem nessa atividade.

A atuação que desenvolvem mostrou de forma clara a articulação das ações e dos motivos que as impelem a permanecer nessa atividade, como principal, com o seu objetivo de contribuir ou otimizar o processo educativo, que, logicamente, envolve várias possibilidades,

mas, que são ressaltadas na direção de transformação dos sujeitos, a partir do processo de transmissão cultural e constituição subjetiva, processos intimamente relacionados. Nesta investigação, percebemos a valorização que as psicólogas atribuem às ações que desenvolvem e a contribuição subjetiva e também cultural que propiciam aos sujeitos, sobretudo aos educandos, já que nesta pesquisa, estes foram evidenciados como o foco maior da atividade desenvolvida pelas psicólogas, pois ainda que se busque os outros profissionais, e as ações nesse sentido mostraram-se bastante limitadas, a ênfase ainda é o aluno, na tentativa de articulá-las com o significado social de atuação que revele o aspecto relacional: o aluno como sujeito em relação, mas, ainda assim, o centro do processo.

A discussão sobre escolarização e o entendimento sobre a existência da forma escolar reitera a ideia de que esta configuração é predominante nos sentidos das psicólogas, pois as ideias atribuídas à instituição escolar apresentaram identificação maior com o conceito de forma escolar. Porém, Atenas nos insere no mundo de possibilidades, delineando o seu ideal de educação, com tintas fortes e, apesar da pouca representatividade da busca da superação da forma escolar, dentre as psicólogas pesquisadas, sua fala imprime o desejo de persistimos na busca por uma escola do futuro, que possibilite ao psicólogo consolidar esse espaço almejado, quando a instituição escola e a atividade do psicólogo dialogarem, de forma transformadora, no sentido de que se ampliem e se ressignifiquem para a contribuição com o processo de escolarização.

Os sentidos das psicólogas nos mostram a busca por ações que estejam de acordo com o significado social da atuação do psicólogo escolar que busca a atuação relacional. Nessa tentativa, as ações, objetivos e formas de ver a escola se articulam em busca do atendimento ao que a literatura da área escolar propõe. No entanto, no campo prático essas possibilidades encontram conflitos e embates que dificultam a realização dessa atividade, o que não impede as psicólogas de buscarem espaços sutis, onde possam, realizar aquilo em que acreditam. O que é singular nas atividades desenvolvidas pelas psicólogas faz com que o percurso assuma contornos diferenciados, que se unem com relação à direção que o caminho deve seguir.

A análise das narrativas das psicólogas nos encaminha para o entendimento de que o seu espaço dentro da instituição escolar não está ainda delimitado com precisão. Entretanto, este percurso percorrido pelo psicólogo escolar já sinaliza avanços e abertura deste campo de atuação. Tais avanços possibilitam a existência considerável de profissionais de Psicologia como membros da comunidade escolar, realidade avançada se compararmos há menos de uma década. Mas, este cenário não permite ainda a definição clara do seu lugar, pois existe um

espaço físico que admite a presença desse profissional, mas o espaço real de atuação se encontra em processo de constituição.

Nesse processo de constituição do espaço do psicólogo, o conhecimento teórico, advindo da formação, orienta que devem atuar de forma preventiva, devem priorizar grupos, devem orientar professores, mas, na prática, estas ações muitas vezes são esvaziadas de sentido, quando esbarram nos muros de uma instituição configurada nos moldes da forma escolar, que legitima práticas apoiadas no processo de ensino de forma predominante, afastando-se dos aspectos mais subjetivos e humanizadores do trabalho educativo.

A pergunta “A quem estamos servindo?” proferida por Deméter na busca pela definição de suas ações no contexto escolar ressalta a vivência de conflitos cotidianos que refletem a indecisão entre o que foi aprendido e o que é possível fazer nessa instituição, mostrando que os membros da escola vivenciam também tais conflitos e tensões, pelo desconhecimento acerca da atividade do psicólogo escolar.

No entanto, até que o campo teórico e o campo profissional se encontrem, o diálogo ainda será intenso, o que é visível nas falas das psicólogas, sempre prontas a desmistificar falsas concepções e apresentar funções e ações reais. Para a maioria delas, a busca desse lugar é desafio declarado, pois, embora muitas portas tenham sido abertas a estes profissionais, da porta ao interior da escola, ainda há muito a ser conquistado.

Essa caminhada não teve início ontem e a pesquisa que realizamos hoje não é uma tentativa de escrever o fim dessa trajetória. Reconhecemos as mudanças sociais e históricas pelas quais passa o mundo em que vivemos, e nele, a Psicologia e a instituição escolar. Sabemos, também, que o campo teórico não anda de braços dados com o campo prático e que para possibilitar esse encontro são necessárias muitas discussões que articulem teoria e empiria, na busca de desvendar os passos percorridos e os espaços que vem sendo consolidados. Esta pesquisa atende, portanto, a essa necessidade de enveredar pelo campo de atuação do psicólogo escolar e reconhecer os limites e possibilidades que enfrenta atualmente.

Com isso, esperamos que novas pesquisas acompanhem os passos que hoje definimos e mostrem como vai se constituindo a atuação do psicólogo escolar, evidenciando soluções para os conflitos aqui discutidos e apresentando novos, já que é este movimento incessante de surgimento de problemas e busca de respostas, efetivado pela pesquisa, que contribui para aprimorar as atividades realizadas em quaisquer campos.

Nesse movimento de evidenciar problemas e buscar respostas, passamos por intenso processo de transformação devido à expansão dos conhecimentos, por meio da apropriação dos significados sociais envolvendo a temática pesquisada, mas, principalmente,

devido às transformações subjetivas, ocasionadas pelo processo de formação como pesquisadora. Ao perceber as novas habilidades desenvolvidas nesse processo, de forma gratificante, vivenciamos a ampliação dos sentidos produzidos em relação às nossas possibilidades de ação no meio social, construídas ao longo da nossa história de vida e reafirmadas na concretização desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. Consciência e Atividade: categorias fundamentais da Psicologia Sócio-Histórica. In: BOCK, A. M. B; GONÇALVES, M. G. M; FURTADO, O.(org). **Psicologia Sócio-Histórica**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

AGUIAR, W. M. J. A pesquisa junto a professores: fundamentos teóricos e metodológicos. In: Aguiar, Wanda Maria Junqueira (org). **Sentidos e Significados do professor na Perspectiva Sócio-Histórica: relatos de pesquisa**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

ALMEIDA, S. F. C. de. O psicólogo no cotidiano da escola: re-significando a atuação profissional. In: GUZZO, R.S.L. (org). **Psicologia Escolar: LDB e Educação Hoje**. São Paulo: Alínea, 2002.

ANDALÓ, C. S. de A. **O Papel do Psicólogo Escolar**. Psicologia, Ciência e Profissão. Ano 4. Nº 1. 1984.

ANDRÉ, M. Pesquisa em Educação: Trajetória e desafios contemporâneos. In: IBIAPINA, I.M.L. de M; CARVALHO, M. V. C. de (org). **Educação, práticas socioeducativas e formação de professores**. Teresina: EDUFPI, 2006.

ASBAHR, F. S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuição da Teoria da Atividade. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Universidade Ibirapuera, n. 29 maio/ago, 2005.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BOCK, A. M.. A Psicologia Sócio-Histórica: Uma perspectiva crítica em Psicologia. In: BOCK, A. M. B; GONÇALVES, M. G. M; FURTADO, O.(org). **Psicologia Sócio-Histórica**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BOCK, A. M. B. **Psicologias: uma Introdução ao estudo da Psicologia**. 13 ed. São Paulo : Saraiva, 1999.

BRASIL. Decreto nº 53. 464 de 21-01-1964. Regulamenta a Lei nº 4.119, de agosto de 1962, que dispõe sobre a Profissão de Psicólogo. **Conselho Federal de Psicologia**. Disponível em: <[HTTP: //www.pol.org.br/legislação/pdf/decreto_n_53.464.pdf](http://www.pol.org.br/legislação/pdf/decreto_n_53.464.pdf)> Acessado em 20 de agosto de 2009.

CARVALHO, M. V. C de. As motivações para ser professor universitário e o sentido produzido em relação à carreira docente: uma análise a partir da Psicologia Sócio-Histórica. In: **Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais**. Belo Horizonte, 2010.

CAMPOS, L. F. de L. **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Alínea, 2001.

CAMPOS, H. R; JUCÁ, R.B.L. O Psicólogo na Escola: avaliação da Formação à Luz das Demandas do Mercado. In: ALMEIDA, S. F. C. de (org). **Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional**. São Paulo: Alínea, 2003.

CANÁRIO, R. **Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas**. Portugal: editora Porto, 1996.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CASSINS, A. M. et al. **Manual de Psicologia Escolar-Educacional**. Curitiba: gráfica e editora, 2007.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Quem é o Psicólogo Brasileiro**. São Paulo: Edicon, 1988.

CHECCHIA, A. K. A; SOUZA, M. P. R de. Queixa escolar e atuação profissional: apontamentos para a formação de psicólogos. In: In: BOCK, A.M.B; CHECCIA, A. K. A. **Psicologia Escolar: Teorias críticas**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2003.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CRUCES, A. V. V. Práticas emergentes em Psicologia escolar: nova ética, novos compromissos. IN: MARTINEZ, A. M. (org). **Psicologia escolar e compromisso social**. São Paulo: Alínea, 2005.

ENGELS, F. Humanização do Macaco pelo trabalho. In: ENGELS, F. **A Dialética da Natureza**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985, p. 215-228 (Coleção Pensamento Crítico, v.8).

FLICK, Uwe. Narrativas. Narrativas. IN: FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

GALDINI, V.; AGUIAR, W.M. J. Intervenção junto a professores da rede pública : potencializando a produção de novos sentidos. In: Meira, M. E. M; ANTUNES, M. A. M. **Psicologia Escolar: Práticas críticas**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2003.

GATTI, B. A Psicologia da Educação como Área de conhecimento: tendências. In: IBIAPINA, I.M.L. de M; CARVALHO, M. V. C. de (orgs). **Educação, práticas socioeducativas e formação de professores**. Teresina: EDUFPI, 2006.

GOMES, V.L.T. A formação do psicólogo escolar e os impasses entre a teoria e a prática. In: GUZZO, R.S.L. (org). **Psicologia Escolar: LDB e Educação Hoje**. São Paulo: Alínea, 2002.

GUZZO, R.S.L. Novo paradigma para a formação e atuação do psicólogo escolar no cenário educacional brasileiro. In: GUZZO, R. S.L. (org). **Psicologia Escolar: LDB e educação hoje**. São Paulo: Alínea, 2002.

GUZZO, R.S.L. Escola Amordaçada: Compromisso do psicólogo com este contexto. In: MARTINEZ, A. M. (org). **Psicologia escolar e compromisso social**. São Paulo: Alínea, 2005.

LEONTIEV, A. **Actividad, conciencia y personalidad**. México: Editorial Cartago, 1984.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S; LURIA; LEONTIEV. **Linguagem, Desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991, V.I, p. 71-84.

MALUF, M. R. Formação e atuação do psicólogo na educação: dinâmica de transformação. In: Conselho Federal de Psicologia (Org.) **Psicólogo Brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MALUF, M. R. Psicologia Escolar: Novos olhares e o Desafio das Práticas. In: ALMEIDA, S. F. C. de (org). **Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional**. São Paulo: Alínea, 2003.

MALUF, M. R. Psicologia Escolar: Novos olhares e o Desafio das Práticas. In: ALMEIDA, S. F. C. de (org). **Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional**. São Paulo: Alínea, 2006.

MARCOLINO, S. Educação escolar e desenvolvimento humano: um estudo de como o professor relaciona educação escolar e desenvolvimento humano. In: AGUIAR, W.M.J. de (org). **Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica: relatos de pesquisa**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2006.

MARINHO-ARAÚJO, C.M.M; ALMEIDA, S.F.C. de; **Psicologia Escolar Institucional: Desenvolvendo Competências para uma Atuação Relacional.** In: ALMEIDA, S. F. C. de (org). **Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional.** São Paulo: Alínea, 2003.

MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA. **Psicologia Escolar: construção e consolidação da identidade profissional.** São Paulo: Alínea, 2005.

MARINHO-ARAÚJO; C. M; ALMEIDA, S. F. de. **Psicologia Escolar: Recriando identidades, desenvolvendo competências.** In: MARTINEZ, A. M. (org). **Psicologia escolar e compromisso social.** São Paulo: Alínea, 2006.

MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã.** 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MEDEIROS, C. P. Da competência teórica à implicação subjetiva: Uma experiência de formação em Psicologia escolar / educacional. In: MARTINEZ, A. M. (org). **Psicologia escolar e compromisso social.** São Paulo: Alínea, 2005

MEIRA, M. E. M. Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Sócio-Histórica. In: BOCK, A.M.B; CHECCIA, A. K. A. **Psicologia Escolar: Teorias críticas.** São Paulo: Casa do psicólogo, 2003.

MITJÁNS MARTINEZ, A. O Psicólogo na Construção da Proposta Pedagógica da Escola: áreas de atuação e Desafios para a Formação. In: ALMEIDA, S.F.C de (org). **Ética e competências na formação e atuação profissional.** São Paulo: Alínea, 2006.

MITJÁNS MARTINEZ, A. O Psicólogo Escolar e os processos de implantação de políticas públicas: atuação e formação. In: CAMPOS, H.R (org). **Ética e competências na Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas.** São Paulo: Alínea, 2007.

MORENO, Maria C; CUBERO, Rosário. Relações sociais nos anos escolares: família, escola, companheiros. In: COLL, César et al (orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia evolutiva.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MUSSEN, P. H et al. **O desenvolvimento e personalidade da criança**. São Paulo: Harbra, 2001.

NEVES, M. M. B.J. Formação inicial em Psicologia escolar: questões apontadas por alunos de graduação. In: CAMPOS, H. R. (org). **Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas**. São Paulo: Alínea, 2007.

NOVAES, M. H. Repensando a Formação e o Exercício Profissional do Psicólogo Escolar na Sociedade Pós-Moderna. In: ALMEIDA, S. F. C. de (org). **Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional**. São Paulo: Alínea, 2006.

NOVAES, M.H. A convivência em novos espaços e tempos educativos. In: GUZZO, R.S.L. (org). **Psicologia Escolar: LDB e Educação Hoje**. São Paulo: Alínea, 2002.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. (org). **As organizações escolares em análise**. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

PETITAT, A. **Produção da escola, produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PLETNIKOV, Y.K. O lugar da categoria da atividade no sistema teórico do materialismo histórico. In: ENGESTROM, Y; MIETTINEN, R; PUNAMÄKI, R.L. **Perspectives on Activity Theory**. Cambridge University Press, 1999.

REGER, R. Psicólogo Escolar: educador ou clínico? In: PATTO, M. H. S. **Introdução a Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

REGO, T.C. **Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades**. Petrópolis: Vozes, 2003.

SACRISTÁN, J. G. A cultura para os sujeitos ou os sujeitos para a cultura? O mapa mutante dos conteúdos na escolaridade. In: SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, C. S. G. Atuação do Psicólogo Escolar/Educacional e Habilidades Sociais: uma Relação Necessária. In: CORREIA, M (org). **Psicologia e Escola: uma parceria necessária**. São Paulo: Alínea, 2004.

SILVA, C. A. **Psicologia Escolar em Teresina: percursos de inserção e particularidades de uma atuação profissional**. 160 f. (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009.

SOUZA, E. C. de. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, C. de; ABRAHÃO, M. H. M. B (orgs). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

SOUZA, E. C. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação. In: PASSEGI, M. C.; SOUZA, E. C. (Org.). **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes**. 1ª ed. Natal; São Paulo: EDUFRRN; Paulus, 2008, v. 2, p. 85-101.

TANAMACHI, E. R; MEIRA, M.E.M. A Atuação do Psicólogo como Expressão do Pensamento Crítico em Psicologia e Educação. In: MEIRA, M. E.M; ANTUNES, M.A.M. **Psicologia Escolar: práticas críticas**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2003. (2003)

VICENT, G; LAHIRE, B; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: **Educação em Revista**, n 1. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fortes, 2007.

WITTER, G. P. et al. Atuação do Psicólogo Escolar e Educacional no Brasil: perspectivas através de textos (1980-1992). In: **Psicólogo Brasileiro: construção de novos espaços**. Conselho Federal de Psicologia (Câmara de educação e Formação profissional). Campinas-São Paulo: Alínea, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd/ UFPI
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

O Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí vem ampliando suas atividades de pesquisa com o objetivo de contribuir cada vez mais com a melhoria da educação em nosso Estado.

Neste sentido, gostaríamos de convidar-lhe para participar, como voluntário (a), de uma pesquisa que será realizada sobre a produção de sentidos sobre escolarização por psicólogos escolares.

Este trabalho de pesquisa será realizado pela mestranda Ana Gabriela Nunes Fernandes, sob orientação do pesquisador responsável, professora Dr^a Maria Vilani Cosme de Carvalho. Em caso de dúvida, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine este documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: A produção de sentidos sobre atuação profissional pelo psicólogo escolar: um estudo na perspectiva sócio-histórica

Pesquisador Responsável: Dr^a. Maria Vilani Cosme de Carvalho

Outro (s) Pesquisador (s): Ana Gabriela Nunes Fernandes

Endereço: Universidade Federal do Piauí – Centro de Ciências da Educação Programa de Pós-Graduação em Educação.

Telefone para contato (inclusive a cobrar): (86) 3225-2168 / (86)88178699

DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Este trabalho de pesquisa pretende investigar a produção de sentido pelo psicólogo escolar de Teresina sobre o processo de escolarização e a relação deste com sua atuação profissional.

Para alcançar esse propósito optamos nessa trajetória por compreender a importância que o psicólogo escolar atribui à educação escolar; conhecer as motivações do psicólogo escolar para o desenvolvimento do seu trabalho; analisar a relação entre a formação do psicólogo escolar e os sentidos produzidos em relação a educação escolar e entender a relação entre os sentidos de escolarização produzidos e a atuação profissional.

Para concretização dessa investigação, iremos trabalhar com os seguintes procedimentos metodológicos, nos quais precisaremos de sua colaboração.

- **Entrevistas narrativas:** que nortearão o nosso diálogo com os profissionais de Psicologia atuantes na escola, com vistas a análise das categorias sentidos produzidos sobre a escolarização e a atuação destes profissionais. Essas entrevistas serão gravadas em áudio mp4 e transcritas para serem analisadas posteriormente pelo pesquisador;

Com esse trabalho de pesquisa, queremos colaborar na construção de reflexões, que contribuam para o desenvolvimento da atuação desse profissional.

A sua contribuição será de grande importância para a realização desse trabalho de pesquisa. No entanto, a participação é voluntária e você terá toda a liberdade de desistir quando avaliar necessário. Poderá ainda, se recusar a responder a qualquer questionamento que possam causar-lhe algum constrangimento.

As informações obtidas, durante os vários procedimentos da pesquisa, serão mantidas em sigilo, pois não haverá identificação do entrevistado, ao menos que requerido por lei ou por sua autorização. O acesso aos dados para verificar informações somente será permitido ao próprio pesquisador, à equipe de estudo e ao Comitê de Ética referenciado.

Teresina, ____ de _____ de _____

MARIA VILANI COSME DE CARVALHO

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:
Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI – Campus Universitário Ministro Petrônio Portella
Bairro Ininga / Centro de Convivência L09 e 10 – CEP: 64.049-550 – Teresina – PI
Tel: (86) 3215-5734- email: cep.ufpi@ufpi.br web: www.ufpi.br/cep



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
 PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd/ UFPI
 CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**TERMO DE CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO COMO COLABORADORA
 NA PESQUISA**

Eu _____, RG nº _____, concordo em fazer parte do estudo: A produção de sentidos sobre escolarização pelo psicólogo escolar: um estudo na perspectiva sócio-histórica, na condição de colaboradora, fornecendo as informações necessárias para o desenvolvimento da investigação acerca da produção de sentidos acerca da escolarização pelo psicólogo escolar. Tive pleno conhecimento das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo citado. Discuti com a pesquisadora Maria Vilani Cosme de Carvalho sobre a minha decisão em participar neste estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas.

Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a sua realização. A retirada do consentimento da participação no estudo não acarretará em penalidades ou prejuízos pessoais e fui informada de que, em caso de dúvida, poderei procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí.

Teresina, _____ de _____ de _____.

Nome do responsável: MARIA VILANI COSME DE CARVALHO

Assinatura _____

Observações complementares:

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI – Campus Universitário Ministro Petrônio Portella Bairro Ininga / Centro de Convivência L09 e 10 – CEP: 64.049-550 – Teresina – PI
 Tel: (86) 3215-5734- email: cep.ufpi@ufpi.br web: www.ufpi.br/cep

APÊNDICE B – ROTEIRO DA NARRATIVA

ROTEIRO DA NARRATIVA

DATA DA ENTREVISTA: _____

LOCAL DA ENTREVISTA: _____

DURAÇÃO DA ENTREVISTA: _____

ENTREVISTADOR: _____

- ❖ NOME:
- ❖ COMO O ENTREVISTADO GOSTARIA DE SER IDENTIFICADO: _____
- ❖ SEXO _____ IDADE _____
- ❖ ESCOLA ONDE ATUA:
- ❖ CARGA HORÁRIA:
- ❖ TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA:
- ❖ ATUAÇÃO EM OUTRA ESCOLA:
- ❖ OUTRAS ÁREAS DA PSICOLOGIA EM QUE ATUA:
- ❖ FORMAÇÃO: ANO _____ INSTITUIÇÃO: _____
- ❖ FORMAÇÃO CONTINUADA:
 - TIPO (cursos, especialização, mestrado): _____
 - Outras atividades que realizou para ampliar formação: _____
- Período: _____

✓ PEGUNTA GERATIVA:

- ❖ Fale sobre a escola, esclarecendo o que você pensa sobre ela, explicando sua identificação com esta área da atuação humana e contando-nos o desenvolvimento do seu trabalho neste espaço.