

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

CARLA ANDRÉA SILVA

**PSICOLOGIA ESCOLAR EM TERESINA: percursos de inserção e
particularidades de uma atuação profissional**

TERESINA

2009

CARLA ANDRÉA SILVA

PSICOLOGIA ESCOLAR EM TERESINA: percursos de inserção e particularidades de uma atuação profissional

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Na área de concentração Ensino, Formação de Professores e Prática Pedagógica, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Prática Pedagógica.

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

TERESINA

2009

CARLA ANDRÉA SILVA

**PSICOLOGIA ESCOLAR EM TERESINA: percursos de inserção e particularidades de
uma atuação profissional**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Dissertação de Mestrado aprovada em : ____ de _____ de _____.

Banca Examinadora

Prof^ª. Dr^ª Maria Vilani Cosme de Carvalho - UFPI
Orientadora

Prof^ª. Dr^ª. Mitsuko Aparecida Makino Antunes - PUC/SP
Examinadora Externa

Prof^ª. Dr^ª. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa - UFPI
Examinadora Interna

Prof^ª. Dr^ª. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina - UFPI
Suplente

A todos os psicólogos, que como eu, acreditam nas potencialidades da atuação em Psicologia, especialmente em seu compromisso com a sociedade brasileira, materializado pelas diferentes matizes da atuação profissional nos mais variados lugares sociais, dentre eles a escola.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela fortaleza e proteção ao longo de todos os caminhos trilhados até esse momento;

A minha orientadora Prof. Dr^a Maria Vilani Cosme de Carvalho, pela confiança, amizade e paciência em relação as minhas limitações, além dos ensinamentos valiosos sobre o universo da pesquisa;

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, em especial a Ana Valéria, Ivana Ibiapina e Antonio de Pádua, por suas contribuições para a realização desta pesquisa.

A minha família, especialmente meus pais João e Francisca, pelas expectativas positivas imprimidas em mim, que de forma incondicional, mantém em mim a vontade de ser a cada dia uma pessoa melhor;

A todos os psicólogos que participaram dessa pesquisa, pois me acolherem com respeito e por compartilharem comigo suas idéias e experiências, possibilitando a realização desta pesquisa.

Ao Prof. Marcílio Rangel de Farias (In memória) pela oportunidade impar de trabalhar ao seu lado, em seu projeto de educação no Instituto Dom Barreto e pela credibilidade conferida ao meu trabalho nesta instituição como Psicóloga Escolar;

A minha amiga e eterna tutora Milene Martins, pelo exemplo e incentivo a atuação como Psicóloga Escolar;

Aos amigos do Serviço de Psicologia do Instituto Dom Barreto, pela convivência maravilhosa e animadora na superação dos desafios na atuação em Psicologia Escolar;

A todos os meus queridos amigos, pelo apoio incondicional e paciência diante das constantes ausências exigidas para a concretização desse momento;

A todos os colegas da 14^a turma, que tornaram o percurso mais alegre e prazeroso, especialmente por conta do nosso “pacto da felicidade”.

Aqueles amigos que em sua generosidade fizeram parte do cotidiano de construção dessa dissertação: Ana Gabriela, Kariny, Mary Grace, Neuton, Samylla, Stanley, Cristiane, Suéllen, Fauston.

Ao meu avô Damásio (In memória) pelas alegrias, companheirismo, e pelos ensinamentos relativos à simplicidade, que fizeram da minha infância e o resto da vida mais feliz.

Ser Psicólogo Escolar para o Brasil é conhecer as necessidades psicológicas de todas as crianças, ricas e pobres, capacitadas e deficientes, abandonadas e acolhidas por suas famílias; é defender os seus direitos ao atendimento de suas necessidades e a promoção de seu desenvolvimento, sem discriminação ou intolerância de qualquer tipo ou grau; é estar perto do professor no seu dia-a-dia, seja na creche da prefeitura ou na escola maternal particular, nas escolas de todos os níveis, entendendo o que se passa com ele e ajudando-o a enfrentar também suas dificuldades com técnica e sabedoria.

Guzzo (2001)

SILVA, Carla Andréa. **Psicólogo Escolar de Teresina: percursos de inserção e particularidades de uma atuação profissional**. Dissertação (Mestrado em Educação). 187f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2009.

RESUMO

Esta pesquisa tem sua gênese na experiência da pesquisadora como Psicóloga Escolar. Assim, teve como objetivo geral investigar o processo de inserção do Psicólogo Escolar em Teresina, com vistas à compreensão da atuação deste profissional. Os objetivos específicos foram: entender os processos de inserção do Psicólogo Escolar em Teresina; delinear o seu perfil profissional e analisar a relação entre os processos de formação inicial e continuada e a atuação deste profissional. Desse modo, realizamos revisão do campo compreendido pela Psicologia Escolar fundamentada nos estudos de Patto (1996), Guzzo (2008), Gomide (1988), Guzzo e Weschler (1993), Duran (1994), Yukimitsu (1999), Marinho-Araújo e Almeida (2005) e outros. No contexto empírico, optamos pela abordagem qualitativa, adotando como procedimentos metodológicos o questionário e a entrevista narrativa, para coletar os dados junto a 29 sujeitos, que foram analisados e interpretados conforme técnica de Análise de Conteúdo. Os resultados permitiram entender o processo de inserção do Psicólogo Escolar em Teresina e sua atuação, na medida em que delineamos o perfil do psicólogo escolar teresinense, desvelamos o encontro do psicólogo com a Psicologia Escolar e as motivações para atuar nesta área e, ainda, os modos de compreender a profissão de psicólogo escolar. Quanto ao perfil, constatamos ser composto por profissionais na faixa etária jovem, do sexo feminino, dentre elas algumas solteiras e outras casadas; habilitadas em Formação de Psicólogo ou em Bacharelado/Licenciatura/Formação de Psicólogo, realizadas na cidade de Teresina. As vivências relativas à formação continuada aconteceram em cursos de especialização, mestrado ou ainda cursos complementares; o tempo de atuação é entre 1 e 5 anos e, predominantemente, nas instituições privadas, com o vínculo empregatício regido pela Consolidação das Leis Trabalhistas e carga horária de trabalho de 30 horas semanais. No tocante ao encontro do psicólogo com a Psicologia Escolar e as motivações para atuar nesta área, desvelamos que os estágios em Psicologia Escolar, a influência de outros significativos e a experiência com a docência foram os contextos mais significativos. Já as motivações para atuar nesta área foram intrínsecas (a natureza do trabalho em Psicologia Escolar, as circunstâncias de bem-estar no trabalho e a natureza do contexto escolar) e extrínsecas (remuneração e formação na área educacional), embora as primeiras predominem. Os modos de o Psicólogo Escolar compreender sua profissão estão relacionados às concepções de Psicologia Escolar como área de aplicação e de atuação profissional, a direcionamentos da atuação, alunos, professores, família e comunidade escolar e a variadas funções como orientação, formação/treinamento, intervenção e avaliação, além das dificuldades na atuação, oriundas da comunidade escolar, das condições objetivas de trabalho e da própria área e das peculiaridades do mercado de trabalho, visto em seu crescimento e restrições. Os resultados indicaram que o desenvolvimento desta área de atuação em Teresina se encontra em estágio inicial de estruturação, seja na dimensão formativa seja na atuação profissional.

Palavras-chave: Atuação profissional. Formação inicial. Formação continuada. Psicologia Escolar em Teresina.

SILVA, Carla Andréa. **School Psychologist in Teresina: ways of insertion and professional performance peculiarities.** Dissertation (Master's degree on education). 1187p. Post-Graduation on Education Program. Sciences on Education Center, Federal University of Piauí, 2009.

ABSTRACT

This research has its origins on the researcher's experience as a school psychologist. Thus, its general objective is to investigate the school psychologist's insertion process in Teresina, in order to comprehend the present performance of this Professional. The specific objectives are to understand the school psychologist's insertion process in Teresina; draw the psychologists' Professional profile and analyze the relation between the initial and continuous formation process and performance of this professional. This way we have done revisions on school psychology based on Patto (1996), Guzzo (2008) Gomide (1988), Guzzo; Weschler (1993), Duran (1994), Yukimitsu (1999), Marinho-Araújo; Almeida (2005a) and others. In the empirical context we have chosen qualitative approach, using as methodological procedures questionnaire and narrative interview in order to collect data from 29 individuals, which were analyzed and interpreted according to the content analysis techniques. The results have permitted to understand the school psychologist's insertion process in Teresina and performance as we draw the school psychologist's profile from Teresina, we have showed the psychologist's first contact with school psychology and the motivations to act in this area, and also the ways to comprehend the profession of school psychologist. As for the profile, we have verified that is composed by female young professionals, some of them are single and others are married; the qualifications are psychologist's formation that considers the union of three academic ones: bachelor / graduation/ formation on psychology, performed in the city of Teresina. The experiences related to the continuous formation have taken place in specialization courses, master's degree and also in complementary courses; the performance time is from 1 to 5 years and predominantly in private institutions, with employment rules based on Brazilian Employment Law and 30 hours-week workload. In relation to the psychologist's first contact with school psychology and the motivations to work in this area we have shown that the stages in school psychology, the influence of other significant ones and the experience on teaching were the most relevant. The motivations to perform in this area were intrinsic (the work nature on school psychology, the circumstances of well-fare at work and the nature of the school context) and extrinsic (remuneration and formation in educational area) although the first ones predominate. The ways for the school psychologist to understand her profession are related to the conceptions of the school psychology as an application area and professional performance, to directions of performance , students, teachers, family and school community and the several functions as orientation, qualification / training, intervention and evaluation, besides the difficulties for performing from the school community, from objectives conditions of work and from this area itself and the characteristics of job market, considering it growth and limits. The results indicate that this area development in Teresina is in an initial structure stage, both in qualification dimension and in professional performance.

Key words: Professional performance. Initial formation. Continuous formation. School psychology in Teresina.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Organização das categorias e subcategorias da pesquisa.....	65
Gráfico 1	Habilitações em Psicologia.....	70
Gráfico 2	Tempo de graduado.....	71
Gráfico 3	Procedência da formação inicial.....	72
Gráfico 4	Formação continuada via pós-graduação <i>Lato sensu</i>	73
Gráfico 5	Áreas de concentração da pós-graduação <i>Lato sensu</i>	74
Gráfico 6	Procedência da formação continuada via pós-graduação <i>Lato sensu</i>	75
Gráfico 7	Formação continuada via pós-graduação <i>Stricto sensu</i>	76
Gráfico 8	Áreas de concentração da pós-graduação <i>Stricto sensu</i>	77
Gráfico 9	Cursos complementares da formação – inicial e continuada.....	78

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição do nº de psicólogos escolares de acordo com sexo e faixa etária...	67
Tabela 2	Distribuição do nº de psicólogos escolares de acordo com sexo e estado civil...	68
Tabela 3	Distribuição dos pesquisados quanto à relação entre a natureza legal das instituições de trabalho dos psicólogos escolares e tempo de atuação em Psicologia Escolar.....	83
Tabela 4	Distribuição de psicólogos escolares conforme vínculo de trabalho e natureza legal das instituições de trabalho.....	84
Tabela 5	Distribuição de psicólogos escolares segundo relação de trabalho e carga horária.....	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAPEE- Associação Brasileira de Psicologia Escolar/Educacional;

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior;

CFP- Conselho Federal de Psicologia;

CLT- Comissão de Leis Trabalhistas;

CRP- Conselho Regional de Psicologia;

FACID- Faculdade Integral Diferencial;

FACIME- Faculdade de Ciências Médicas;

FSA- Faculdade Santo Agostinho;

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação;

UESPI- Universidade Estadual do Piauí;

UFPI- Universidade Federal do Piauí.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 NATUREZA E ESPECIFICIDADE DA PSICOLOGIA ESCOLAR COMO ÁREA DE ATUAÇÃO EM PSICOLOGIA: dimensões do seu fazer, formação e inserção no mercado de trabalho.....	21
2.1A dimensão epistemológica da Psicologia como campo de conhecimento e como profissão.....	22
2.2 A Psicologia Escolar como área da Atuação Profissional.....	25
2.2.1 Contornos e especificidades da Psicologia Escolar como área de atuação.....	26
2.2.2 As determinações sociais presentes no fazer do Psicólogo Escolar.....	30
2.3 O contexto da formação em Psicologia e Psicologia Escolar.....	36
2.3.1 A formação em Psicologia.....	37
2.3.2 A formação inicial e continuada em Psicologia Escolar.....	42
2.4 A inserção do psicólogo brasileiro no mercado de trabalho.....	46
2.4.1 Circunstâncias de inserção do psicólogo escolar no contexto educacional brasileiro.....	50
2.4.2A interface atuação, formação e inserção no mercado de trabalho em Psicologia Escolar.....	53
3 A DIMENSÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	57
3.1 Pressupostos teórico-metodológicos.....	57
3.1.1 Delineamento da pesquisa.....	57
3.2 O contexto empírico da pesquisa.....	59
3.2.1 O cenário da pesquisa.....	59
3.2.2 Os participantes da pesquisa.....	59
3.2.3 O processo de produção dos dados.....	61
3.3.3.1 A análise dos dados e interpretação dos resultados.....	63

4 DESVELANDO A PSICOLOGIA ESCOLAR EM TERESINA: aspectos de sua realidade de trabalho, do encontro com a psicologia escolar e particularidades de seus modos de compreender a atuação na área.....	66
4.1 O Perfil do Psicólogo Escolar Teresinense.....	66
4.1.1 Identificação.....	67
4.1.2 Formação Acadêmica do Psicólogo Escolar Teresinense.....	69
4.1.3 Condições de trabalho no exercício da profissão de psicólogo escolar em Teresina.....	82
4.2 O Encontro com a Psicologia Escolar e as motivações para atuar nesta área.....	87
4.2.1 Contextos significativos relacionados ao encontro com a Psicologia Escolar.....	88
4.2.1.1 O estágio em Psicologia Escolar.....	88
4.2.1.2 A influência de outros significativos.....	92
4.2.1.3 A experiência com a docência.....	94
4.2.2 Motivações para atuar em Psicologia Escolar.....	95
4.2.2.1 A natureza do trabalho em Psicologia Escolar.....	96
4.2.2.2 Circunstâncias de bem-estar no trabalho.....	99
4.2.2.3 A natureza do contexto escolar.....	101
4.2.2.4 A formação na área educacional.....	103
4.2.2.5 Remuneração.....	105
4.3 Modos de compreender a profissão de Psicólogo Escolar em Teresina.....	107
4.3.1 Concepções sobre Psicologia Escolar.....	107
4.3.2 Os direcionamentos da atuação em Psicologia Escolar.....	110
4.3.3 As funções desempenhadas pelo Psicólogo Escolar.....	113
4.3.4 As dificuldades relativas à atuação.....	118
4.3.4.1 Dificuldades relacionadas à interação do psicólogo com a comunidade escolar.....	119
4.3.4.2 Dificuldades relacionadas às condições objetivas de trabalho do Psicólogo Escolar.....	122
4.3.4.3 - Dificuldades relacionadas à própria área compreendida pela Psicologia Escolar.....	125
4.3.4.5 As peculiaridades do mercado de trabalho.....	127
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133

REFERÊNCIAS.....	139
APÊNDICES.....	155
APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	156
APÊNDICE B - Termo de consentimento da participação como colaborador(a) na pesquisa....	158
APÊNDICE C - Questionário com interlocutores da pesquisa.....	159
APÊNDICE D - Roteiro de entrevista narrativa.....	163
ANEXOS.....	164
ANEXO A - Matriz curricular do curso de Psicologia da Universidade Estadual do Piauí segundo currículo mínimo.....	165
ANEXO B - Matriz curricular do curso de Psicologia da Universidade Estadual do Piauí segundo Diretrizes Curriculares.....	169
ANEXO C - Matriz curricular do curso de Psicologia da Faculdade Santo Agostinho segundo currículo mínimo.....	173
ANEXO D - Matriz curricular do curso de Psicologia da Faculdade Santo Agostinho segundo Diretrizes Curriculares.....	176
ANEXO E - Matriz curricular do curso de Psicologia da Faculdade Integral Diferencial segundo currículo mínimo.....	179
ANEXO F- Matriz curricular do curso de Psicologia da Faculdade Integral Diferencial segundo Diretrizes Curriculares.....	182
ANEXO G- Matriz curricular do curso de Psicologia da Universidade Federal do Piauí segundo Diretrizes Curriculares.....	185

1 INTRODUÇÃO

Para Lüdke e André (1986), a atividade de pesquisa não se realiza numa estratosfera situada acima de atividades comuns e correntes do ser humano, sofrendo, portanto, as injunções típicas destas atividades. A posição das autoras situa a pesquisa nas atividades normais do profissional da educação, seja ele professor, administrador, orientador, supervisor, psicólogo, dentre outros.

Desse modo, a pesquisa que se segue tem como objeto a atuação do Psicólogo Escolar da cidade de Teresina, a partir da análise dos percursos de inserção e particularidades de sua atuação no campo educacional.

A escolha por este objeto se deve particularmente a nossa relação com a Psicologia Escolar, área que temos nos dedicado há cinco anos, período compreendido por alguns estágios e inserção como profissional. Nesta vivência, destacamos aspectos da formação acadêmica e da trajetória profissional, que conferem significado especial às intenções subjacentes a esta pesquisa.

O primeiro aspecto está atrelado à formação acadêmica, que possui relação com o fato de termos feito parte da segunda turma de um dos primeiros cursos de Psicologia implantados no Estado do Piauí, pela Universidade Estadual¹. O pioneirismo do curso teve implicações diretas na formação que recebemos na academia, uma vez que o mesmo, em fase de estruturação, gerava nos estudantes preocupação e até mesmo frustração, em decorrência da grande dificuldade de acesso às produções, associada com a ausência de renovação do acervo bibliográfico relativo à Psicologia de um modo geral; além da carência de professores com experiência ou formação compatível às orientações que ofereciam nas distintas áreas de atuação em Psicologia, o que denotava um enfrentamento inconsistente no tocante aos desafios teórico-práticos da ciência psicológica vivenciada no cotidiano desta formação, especialmente nos estágios de observação, realizados desde o terceiro período até os estágios supervisionados, no último ano do curso.

O segundo aspecto está relacionado à trajetória profissional, pois embora tivéssemos identificação com a Psicologia Escolar e compartilhássemos paralelamente a percepção quanto à manutenção de fragilidades que figuravam nesta área, particularmente no tocante à pequena absorção do profissional pelo mercado de trabalho em Teresina, por nós constatado

¹ Segundo Soares Filho, Monte e Monte (2000) o primeiro curso de Psicologia implantado no Estado foi fundado em 08/10/97 na Universidade Estadual do Piauí.

ao longo de nossa inserção profissional – do estágio à contratação, percebíamos também a ausência de um modelo próprio para atuação, uma vez que o modelo clínico era o mais utilizado na área escolar; e ainda a ausência de cursos que oportunizassem a formação continuada dos profissionais atuantes na Psicologia Escolar.

A união destes aspectos contribuiu de forma decisiva para que a busca pelo conhecimento relativo a esta área fosse uma meta pessoal, tanto pela aquisição das habilidades relativas à atuação do Psicólogo Escolar no período de estágios, quanto pela estruturação de um processo de autoformação que, em nossa avaliação, é intenso, disciplinado, apaixonado e em pleno desenvolvimento até hoje.

Ao elencar estes aspectos, destacamos como importante a percepção obtida a partir de nossa vivência em educação escolar em relação à busca, cada vez maior, pela estruturação do conhecimento sobre a atuação profissional e identidade no espaço educativo, realizada tanto pelos docentes (ALARCÃO, 2000; BRZEZINSKI, 2002; NÓVOA, 1992a), quanto pelos profissionais de suporte técnico, como é o caso do pedagogo (LIBÂNEO, 2004; BRZEZINSKI, 2002), supervisor (MEDEIROS, 2007), psicólogo escolar (BOCK, 1999; GUZZO, 2007; MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2005a), dentre outros.

Acreditamos que este encaminhamento venha se estruturando, na medida em que o amadurecimento das referidas categorias profissionais esteja diretamente ligado à busca de possibilidades de ação, que tenham maior alcance e, conseqüentemente, alterem o padrão de qualidade dos serviços oferecidos por estes profissionais no espaço educacional, tão questionado na atualidade.

Assim sendo, esta investigação sobre o Psicólogo Escolar, ao vislumbrar uma compreensão de sua atuação com base nas influências históricas e culturais subjacentes a sua realidade, pretende proporcionar um conhecimento mais consistente de sua atuação e, de alguma maneira, concorrer para o desvelamento das conformações assumidas por esta atuação junto ao contexto educacional brasileiro e piauiense.

Um dos pontos de partida de nossa discussão é a confirmação de que a presença da Psicologia de forma oficial no cenário brasileiro é recente, tendo em vista que sua regulamentação só ocorreu através da Lei Federal de nº 4.119, de 27 de agosto de 1962, acontecimento que delimita a legalidade da profissão no País há 46 anos.

Sobre a presença da Psicologia no País, faremos alusão à constatação de que a profissão de psicólogo tem apresentado pouca visibilidade ao longo do seu desenvolvimento na sociedade brasileira, visto que a figura deste profissional é identificada com mais precisão apenas por sua atuação clínica. Esta apreciação pode ser verificada nas representações

construídas em torno deste profissional apresentadas na mídia, na música, na literatura e até mesmo, nos discursos da população. Este fato parece-nos um reflexo marcante e decorrente do distanciamento da profissão como um todo da maioria da população brasileira ao longo de sua história. (LEITE, 2002; BOTOMÉ, 1988)

Tendo em vista as considerações sobre a brevidade histórica da área, bem como a sua diminuta visibilidade social, emergem alguns questionamentos essenciais no percurso construído por esta problematização, tais como: Quem é o Psicólogo Brasileiro? Como tem se revelado a atuação do Psicólogo Escolar no cenário educacional?

Com vistas à obtenção de respostas a estas indagações, recorreremos inicialmente às informações do Conselho Federal de Psicologia, órgão normatizador e fiscalizador da profissão no País, conforme Lei nº. 5.766, de 25/07/1971, que nos possibilitou verificar algumas características da profissão, a saber: é exercida predominantemente por mulheres; a maior parte de seus profissionais encontra-se na faixa etária compreendida entre 26 a 45 anos; e possui como principais locais de atuação a Psicologia Clínica (1º lugar), a Psicologia Organizacional (2º lugar) e a Psicologia Escolar (3º lugar).

Após este rápido mapeamento das atuações em Psicologia, dispomo-nos a discorrer deste ponto em diante, acerca do universo relativo à Psicologia Escolar, especialidade do Psicólogo, definida pela resolução do Conselho Federal de Psicologia nº. 002/2001, por se tratar do objeto de estudo desta pesquisa.

Referentemente à atuação em Psicologia Escolar, percebemos que, apesar de ser uma atuação reconhecida na Psicologia, ainda apresenta delimitação tênue na literatura especializada a ela relacionada, o que despertou em nós a necessidade de adotar uma perspectiva teórica que fosse esclarecedora neste aspecto. Isto nos impulsionou a recorrer à concepção de Antunes (2007) de que a Psicologia Escolar é campo de atuação profissional, em que se realizam intervenções no espaço escolar ou a ele relacionado, tendo como foco o fenômeno psicológico, cuja fundamentação se dá por saberes produzidos, não só, mas especialmente, pela subárea da Psicologia, a Psicologia da Educação.

A opção pela perspectiva acima nos auxilia a delimitar, nesta pesquisa, como consideraremos a área de atuação do Psicólogo Escolar, tendo em vista o lugar em que este profissional se situaria. Nesse contexto, concebemos o Psicólogo Escolar como aquele que tem como *locus* de atuação contextos formais e informais de ensino, sobretudo a escola e o contexto de ensino-aprendizagem a ela relacionado.

No intuito de alcançar uma visualização mais ampla da Psicologia Escolar, apresentaremos algumas questões presentes na realidade nacional que contribuirão

fortemente com a intenção e proposta de investigação ora apresentada. Desta maneira, fazemos menção ao posicionamento crítico de Patto (1996) quanto ao desenvolvimento da Psicologia no meio educacional, em que se sobressai sua concepção de que desde sua inserção e consolidação neste meio, a Psicologia procurou servir aos interesses de dominação das classes, através da exclusão social dos sujeitos desfavorecidos, contribuindo decisivamente para a promoção do fracasso escolar mediante práticas de patologização da pobreza e culpabilização do aluno, ao atuar restritamente na elaboração de psicodiagnósticos.

Bock (2003) também se reporta a este aspecto, com a apreciação de que houve, por um longo tempo de nossa história, implícita cumplicidade ideológica entre Psicologia e Pedagogia, como forma de ocultamento de uma realidade bem mais ampla, determinada em verdade por conjunturas econômicas, políticas e educacionais frágeis ou ainda inadequação do projeto pedagógico, que foram justificadas de forma limitada pelas diferenças individuais dos alunos, desestruturação familiar deles, pobreza ou ainda dificuldades de aprendizagem.

Na emergência destas questões postas em discussão, tornou-se mais intensa a exigência por qualificação profissional da categoria, como uma contraproposta para conter as práticas naturalizantes e alienantes tão focalizadas pelas críticas levantadas em relação à Psicologia no meio educacional. Estas críticas surgiram especialmente na década de oitenta, fazendo emergir preocupações e discussões sobre a formação inicial do Psicólogo Escolar, que tem se mostrado frágil e, em alguns casos, deficitária, apresentando lacunas na dimensão curricular; pouca atenção à carga horária de disciplinas que fundamentam a ação do Psicólogo Escolar; e também a estruturação dos estágios supervisionados, que favorecem a aquisição das habilidades necessárias ao exercício desta modalidade de atuação da Psicologia. (GUZZO; WECHSLER, 1993; MALUF, 1994; MEIRA; ANTUNES, 2003a; MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2005b; CRUCES, 2006).

Além deste aspecto, tem merecido destaque a contribuição inerente ao debate em torno da formação continuada que tem sido oferecida na área. Neste sentido, pesquisas recentes têm apontado a marcante ausência de políticas públicas que ofereçam suporte às possibilidades de profissionalização deste profissional no País. (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2006; MARINHO-ARAÚJO; NEVES, 2007).

Do mesmo modo, não poderíamos deixar de mencionar outra situação que tem sido marcante em relação à Psicologia Escolar, destacada pela pesquisa de Witter et al (2005), realizada para o Conselho Federal de Psicologia, na qual foi constatado que, apesar da Psicologia Escolar ser uma área consolidada e de crescimento, o Psicólogo Escolar não tem ainda um espaço legalmente instituído nas escolas em termos nacionais; com exceção dos

sistemas estatais ou municipais, do Distrito Federal e São Paulo, respectivamente, por questões particulares a eles restringindo a presença deste profissional a uma pequena parcela das escolas privadas em todo o Brasil (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2006; MEIRA; ANTUNES, 2003b).

Além desses aspectos vale ressaltar que na atual configuração vivenciada pela Psicologia Escolar, é explícita a preocupação com a estruturação de um conhecimento mais sistemático da área, sendo possível constatar um crescente aumento das pesquisas nesta área sobre: a história desta área (PFROMM NETO, 2001; ANTUNES; 2007); a pesquisa em Psicologia Escolar (MAZZA et al, 2002; WITTER, 1999); o processo de identidade em desenvolvimento do Psicólogo Escolar (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2005a) e, em especial, a atenção ao compromisso social que esta classe profissional deve manifestar (CRUCES, 2005; NEVES; MACHADO, 2005). Neste âmbito, nossa pretensão é contribuir com a construção de conhecimento nesta área, a partir da atenção que conferimos à Psicologia Escolar piauiense, vivenciada/praticada em Teresina.

No cerne da realidade inerente à psicologia piauiense, percebemos uma inserção recente se comparada a outros estados brasileiros, seja dos primeiros psicólogos habilitados ao exercício profissional seja dos cursos de graduação em Psicologia, tendo em vista que os primeiros psicólogos a atuarem em Teresina chegaram à cidade no final da década de 1970² e os primeiros cursos de graduação foram criados apenas em 1998. Acreditamos que este aspecto, de alguma maneira, reflete o atraso no desenvolvimento da Psicologia e, conseqüentemente, da Psicologia Escolar no estado e em Teresina.

Outra dimensão a ser ressaltada no cenário de Teresina reside na constatação de uma pequena inserção do Psicólogo Escolar no mercado de trabalho, representado pelas instituições de ensino desta cidade, sejam elas públicas ou privadas. Esta condição que percebemos como profissional da área tem sido responsável pelo reduzido número de profissionais atuantes em Psicologia Escolar na cidade. E, por fim, consideramos relevante a interferência oriunda da inexistência de produções relativas à Psicologia Escolar genuinamente piauiense, verificada nos acervos das instituições de ensino superior da cidade e nas publicações dos pesquisadores piauienses.

Dessa maneira, constitui objeto de estudo desta pesquisa, os percursos de inserção do Psicólogo Escolar em Teresina, bem como a atuação deste profissional no cenário educacional em questão.

² Essa informação foi obtida a partir de relatos colhidos em conversa informal com profissionais de Psicologia considerados pioneiros na atuação em Teresina.

No intuito de alcançar nosso propósito investigativo, o estudo em questão teve como objetivo geral investigar o processo de inserção do Psicólogo Escolar em Teresina, com vistas a compreender a atuação deste profissional no campo educacional da cidade. E para isso, foram definidos como objetivos específicos da pesquisa: entender os processos de inserção do Psicólogo Escolar em Teresina; delinear o perfil profissional do Psicólogo Escolar em Teresina e analisar a relação entre os processos de formação inicial e continuada e a atuação deste profissional.

Para dar conta destes objetivos desenvolvemos uma pesquisa de natureza qualitativa, em que adotamos como procedimentos metodológicos: o questionário e a entrevista narrativa para coletar os dados e a técnica de análise de conteúdo para analisá-los e interpretá-los.

Desta maneira, o presente trabalho investigativo apresenta em sua estrutura cinco capítulos. Na introdução, apresentamos nosso objeto de estudo e os objetivos gerais e específicos em relação a ele. No segundo capítulo, realizamos uma incursão no campo da Psicologia Escolar para entender o que caracteriza esta área de conhecimento, a atuação profissional e a inserção profissional no mercado de trabalho. No terceiro capítulo, apresentamos a dimensão metodológica sob a qual se ancora a pesquisa, com a descrição dos procedimentos de construção e de análise dos dados. No quarto capítulo, apresentamos os resultados encontrados na pesquisa a partir da estruturação das seguintes categorias de análise: o perfil profissional do psicólogo escolar teresinense, o encontro com a Psicologia Escolar e as motivações para atuar nesta área e os modos de compreender a profissão de Psicólogo Escolar.

E, ao final, apresentamos nossas considerações, sistematizando os principais resultados encontrados e relatando a experiência vivenciada no processo de investigação aqui realizada.

2 NATUREZA E ESPECIFICIDADE DA PSICOLOGIA ESCOLAR COMO ÁREA DE ATUAÇÃO EM PSICOLOGIA: dimensões do seu fazer, formação e inserção no mercado de trabalho

O presente capítulo discute questões basilares sobre a compreensão relativa à área compreendida pela Psicologia Escolar, especialmente no que diz respeito à sua natureza e especificidade como área de atuação da Psicologia, cujas potencialidades se expressam tanto em contextos formais quanto informais de ensino. No entanto, em virtude dos objetivos da pesquisa, deter-nos-emos nesta análise na Psicologia Escolar inserida em instituições escolares. Isto porque entendemos as contribuições desta área da Psicologia ao contexto educacional brasileiro como relevantes e não apenas como mais um espaço para o exercício profissional em Psicologia.

Para alcançar este propósito, realizamos, inicialmente, uma análise da Psicologia, como campo de conhecimento e como profissão. Em seguida, dirigimo-nos à análise da natureza e especificidade da Psicologia Escolar, esclarecidas a partir de caracterizações desta área, bem como das denominações que a área tem recebido até o momento e de questões relativas ao movimento decorrente de paradigmas norteadores desta área de atuação. Nesta oportunidade discutimos também o cenário da formação do psicólogo e, posteriormente, a formação inicial e continuada em Psicologia Escolar, enfocando ao final as condições que permeiam a inserção do psicólogo brasileiro no mercado de trabalho, seguida da análise em torno das circunstâncias da inserção do Psicólogo Escolar no contexto educacional brasileiro, realizando ao final uma análise sobre as articulações possíveis entre atuação, formação e inserção no mercado de trabalho em Psicologia, sobretudo no âmbito da Psicologia Escolar.

Esclarecemos que nossa opção por discutir inicialmente a atuação profissional, antes da formação, deve-se a nossa intenção de retratar fielmente o movimento histórico da Psicologia no País, no qual a atuação e prática psicológica antecederam a formação nos padrões devidamente estruturados nos cursos de graduação.

Assim, ressaltamos que nesta discussão objetivamos fundamentar nossas apreciações sobre a natureza e especificidade da Psicologia Escolar como área de atuação da Psicologia, a partir das interferências oriundas das transformações nos níveis histórico, social, econômico e cultural presentes no entorno desta área no Brasil; uma vez que acreditamos que estas

mudanças sejam responsáveis, em grande medida, pelas exigências determinantes das necessidades que ora se firmam nesta área como um todo.

2.1 A dimensão epistemológica da Psicologia como campo de conhecimento e como profissão

Na perspectiva de Drawin (2003), a Psicologia recobre um campo vastíssimo, subdividido em muitas disciplinas, povoado de correntes e teorias antagônicas, impelido por um movimento centrífugo. Além destes aspectos, esta área se revela polissêmica, em razão da própria dispersividade interna, fazendo com que ela ocupe um lugar estratégico e mediador no sistema altamente complexo dos saberes contemporâneos.

Nesta direção, Figueiredo (2000) também chama atenção para a pluralidade de enfoques metodológicos e das tentativas de fundamentação epistemológica características da Psicologia, presentes desde o seu nascimento até a sua consolidação como ciência independente.

Para Japiassu (1983, p.48), o espaço epistemológico da Psicologia se apresenta bem amplo e ao mesmo tempo fragmentado, de maneira a não conseguir totalizar a imagem de um objeto e método unitário, de maneira que:

Há tantas PsicoLOGIAS quanto são os pontos de vista sobre os homens: se estão doentes, há um psicopatologia; se são crianças, há uma Psicologia genética; se são sexuais há uma Psicologia diferencial; se são considerados enquanto se comportam desta ou daquela maneira, há uma Psicologia behaviorista, se estão em relação, há uma Psicologia social; se são considerados do ponto de vista de sua realidade inconsciente, há uma Psicologia analítica, etc.

O posicionamento deste autor nos permite confirmar a perspectiva de quanto é marcante a diversidade da Psicologia expressa em nível epistemológico e de produção do saber. Tal diversidade se expressa também no âmbito da profissão de psicólogo, com a presença de uma variedade de áreas de atuação, que de algum modo, ocupam lugar essencial para o desenvolvimento desta profissão. A importância destas áreas, na perspectiva de Del Prette e Del Prette (2001, p. 142) reside na apreciação de que estas áreas:

São focos de produção e aplicação do conhecimento sobre as particularidades do funcionamento dos indivíduos, em que são explorados o potencial e os limites dos instrumentos conceituais e metodológicos da Psicologia, bem como sua articulação com outras áreas do conhecimento.

Este modo de compreender as áreas de atuação apresentado pelos autores, possibilita-nos algumas oportunidades para situar a relação do psicólogo com objetos mais específicos de sua atenção, oportunizando percepção acerca da interação deste com outros profissionais que compartilham o interesse por este objeto, disponibilizando elementos para a compreensão de sua identidade profissional, construída nos diferentes contextos de sua atuação.

Para entender melhor este cenário da profissão em Psicologia no País, o Conselho Federal de Psicologia – CFP (1992) esclarece que a Psicologia está presente na sociedade brasileira a partir de uma atuação diversificada e materializada em diferentes direções, representadas pela Psicologia Clínica, Psicologia Escolar e Psicologia Organizacional (consideradas como tradicionais); pela Psicologia Hospitalar, Psicologia do Esporte, Psicologia Forense, Psicologia Jurídica e Psicologia Comunitária-Social, (avaliadas como áreas emergentes). Neste contexto, o Conselho Federal de Psicologia, sinaliza para a existência de algumas áreas que, apesar de pertencerem ao domínio da Psicologia, ainda não são desenvolvidas por psicólogos, mas por outros profissionais, como é o caso da Psicologia do Marketing, Psicologia Investigativa/Criminal, Psicologia do Turismo, além de áreas que necessitam se desenvolver por completo, como o caso da Psicologia da Aviação.

A fim de compreendermos a complexidade inerente à área psicológica no tocante ao status de desenvolvimento atingido em cada área de atuação, seja ela tradicional ou emergente, recorremos ao entendimento de Witter et al (2005c) de que, ao longo do desenvolvimento da Psicologia como profissão, algumas áreas de atuação foram se consolidando. Segundo estes estudiosos algumas áreas se consolidaram especialmente como geradoras de conhecimentos específicos e, outras se configuraram como campo do exercício profissional.

Nesse contexto, os autores mencionam também a existência de algumas áreas, em que houve o desenvolvimento equilibrado tanto no que se refere à geração de conhecimento e campo de atuação profissional.

Assim ao apontar esta realidade da Psicologia, estes autores se referem à existência de uma trajetória específica da dimensão da produção de conhecimento para a profissionalização em cada subárea e para a integração posterior do saber-poder-fazer que

rompem as distinções entre produção-assimilação do conhecimento, entre cientista-profissional.

Witter et al (2005c, p.163), em sua análise sobre a história da Psicologia, no tocante ao roteiro que normalmente está vinculado ao desenvolvimento da profissão, destacam que:

A consolidação e o aparecimento de áreas emergentes, quer de conhecimento, quer de atuação profissional, depende do evoluir do conhecimento científico, das necessidades sociais e da apropriação pelo profissional do referido conhecimento, habilitando-o a atuar produtiva e competentemente.

Assim, fica evidente que um grande número de variáveis se encontra presente, com influência, seja sobre o conhecimento científico de sustentação da ação profissional, seja sobre a própria ação profissional. Witter et al (2005c) defendem a existência de relações estabelecidas entre as variáveis que influem tanto no aparecimento quanto no desaparecimento de áreas específicas de atuação; nos procedimentos e nas práticas empregadas; na adoção, reformulação e abandono de modelos; teorias e práticas diversas; além da formação e do exercício da profissão.

Não poderíamos deixar de mencionar que, diante das colocações sobre o enquadramento relativo ao nível de desenvolvimento das áreas de atuação em Psicologia, Witter et al (2005c) também nos alertam para a necessidade de se realizar, na medida do possível, um enquadramento diacrônico e sincrônico em relação aos espaços de atuação do psicólogo brasileiro. Para estes teóricos existem nestes espaços atividades historicamente consideradas como consolidadas em um momento e local enquanto, ao mesmo tempo e em outro local, são vistas como em consolidação ou mesmo emergentes, tendo em vista a realidade e a tradição de exercício profissional aí encontradas. Além disso, os referidos teóricos sinalizam para a necessidade de não se desconsiderar o fato de que podem ocorrer evoluções esperadas em áreas consolidadas, de maneira que sejam vistas como atuações emergentes, sem que tenham lastro conceitual, científico e profissiográfico que permitam caracterizar a evolução como novidade.

Dessa maneira, finalizamos nossa discussão com a apresentação de nosso posicionamento de que o olhar sobre o status de desenvolvimento das distintas áreas de atuação em Psicologia deve estar pautado não somente sob a perspectiva diacrônica e sincrônica, ressaltada por Witter et al (2005c), mas também sob a influência de diferentes oportunidades de trabalho, das diferenças regionais no entorno do desenvolvimento da

Psicologia, que juntas, revelam-se parâmetros adequados e que, por isso, poderão dar subsídios aos conceitos de áreas emergentes, consolidadas e em consolidação. Isto porque, a nosso ver, estes conceitos são demasiadamente relativos, se considerarmos o caso do Brasil, onde os desenvolvimentos científico, tecnológico e profissional estão longe da homogeneidade, tanto no âmbito da formação quanto na atuação.

A partir da discussão realizada até aqui, sobre a Psicologia, analisaremos a seguir uma de suas áreas de atuação profissional, a Psicologia Escolar, que constitui o objeto de estudo desta pesquisa. Assim, com base na análise de contextos responsáveis pela dinamicidade e interatividade com o enfoque sócio-histórico no entorno desta área de atuação em Psicologia, pretendemos desvelar algumas das múltiplas determinações presentes em seus limites e possibilidades.

2.2 A Psicologia Escolar como área da atuação profissional

Nosso propósito, neste ponto da análise, é discutir a área compreendida pela Psicologia Escolar, especialmente nas questões que se direcionam a esclarecer a sua natureza e especificidade como área de atuação profissional no campo psicológico.

Dessa forma, nesta incursão, privilegamos retratar os aspectos relativos aos diferentes paradigmas presentes no contexto do fazer em Psicologia Escolar ao longo de sua existência; a realidade da formação inicial e continuada destinada a psicólogos escolares no Brasil, bem como a inserção dos profissionais da área no mercado de trabalho.

Neste contexto, consideramos importante destacar a apreciação do CFP (2008) em relação à sua presença no contexto da Educação, a qual ocorre de forma variada: como disciplina, como conteúdo de disciplina, inspiradora de propostas de formação humana ou ainda como área de aplicação, emergindo em diferentes espaços educacionais em todo o País.

Cientes da ampla participação da Psicologia na Educação mencionada anteriormente, ressaltamos que, nesta análise nos deteremos, sobre a Psicologia Escolar como campo de atuação profissional, especialmente no tocante a sua presença no espaço da instituição escolar; a partir do seu estatuto e movimentos materializados ao longo da existência desta área.

2.2.1 Contornos e especificidades da Psicologia Escolar como área de atuação³

Para alcançar compreensão mais consistente sobre esta área de atuação em Psicologia, recorreremos, inicialmente, às contribuições de Maluf (1992) ao se investigar a dimensão histórica relacionada à estruturação desta área, constata que a Psicologia Educacional se confunde em vários momentos com a Psicologia Escolar. Isto ocorre, porque, segundo esta autora, diversos estudiosos da época conceberam desde o princípio a Psicologia Educacional como área de conhecimento e atuação profissional, diferentemente da Psicologia Escolar, sobre a qual estes estudiosos não demonstraram o mesmo empenho em estabelecer limites, assim como fizeram com a Psicologia Educacional.

Neste cenário, Maluf (1992) chama a atenção para o fato de que, especialmente na década de 1970, foram frequentes tanto fora quanto dentro do Brasil, a utilização das duas denominações, porém com direcionamentos diferentes: Psicologia Educacional, quando a ênfase centrava-se nas pesquisas e estudos teóricos e Psicologia Escolar, quando a ênfase centrava-se no trabalho desenvolvido pelo Psicólogo na escola. Embora houvesse aplicações distintas para as denominações citadas, havia também o entendimento de que ambas possuíam como o mesmo objeto de estudo – a escola.

Confirmamos essa realidade, quando analisamos obras clássicas da Psicologia brasileira, como a de Witter (1980) em que a psicologia educacional, é vista como uma área da psicologia que se dedica a investigação dos problemas e dos fenômenos educacionais dentro do enfoque psicológico, possuindo um objeto próprio de estudo e um corpo relativamente estruturado e sistematizado de conhecimento bem como de dados de pesquisas, sendo considerada em parte como uma área de produção de conhecimento.

Em consonância com esta autora encontramos também Antunes (2007), para quem a Psicologia Educacional é definida também como subárea da Psicologia, cuja finalidade seria a produção de saberes sobre os fenômenos psicológicos que se desenvolvem no processo educativo, apresentando variadas denominações, dentre estas a de Psicologia da Educação, Psicologia na Educação e outras das quais, a primeira é a mais referenciada.

Outro posicionamento que confirma a realidade apresentada por Maluf sobre a indefinição relativa aos limites das denominações Psicologia escolar/educacional presente na

³ Ressaltamos mais uma vez que utilizaremos a denominação Psicologia Escolar, em decorrência da estética do texto, porém consideramos mais abrangente a denominação Psicologia Escolar/Educacional, posição que também é defendida por Del Prette e Del Prette (2001).

década de setenta pode ser encontrada em obras clássicas, como esta de Novaes (1970, p.2), que contém a apreciação sobre a Psicologia Escolar como um dos campos da Psicologia aplicada que:

[...] se dirige aos comportamentos escolares, que preocupa-se em ajudar e melhorar as relações dinâmicas do ambiente escolar e ocupa-se da descrição e do estudo dos fatos e fenômenos escolares, partindo do princípio de que a escola é uma fonte de relações.

A partir desta assertiva, percebemos que a Psicologia Escolar é reconhecida em sua dimensão de aplicação do conhecimento psicológico aos fenômenos que ocorrem na escola, representando, por assim dizer, a perspectiva que preponderou inicialmente entre muitos psicólogos atuantes nesta área, quanto à ênfase na dimensão prática e aplicabilidade teórica relativa da Psicologia no âmbito educacional.

Entendimento atual, que é semelhante ao de Novaes (1970), é o de Antunes (2007), pois para esta autora, a Psicologia Escolar é definida pelo âmbito profissional, que tem por referência um campo de ação determinado: a escola e as relações que aí se estabelecem, fundamentando sua atuação tanto nos conhecimentos produzidos pela Psicologia da Educação, quanto por outras subáreas da Psicologia e/ou de outras áreas do conhecimento.

Ao final de sua análise sobre o desenvolvimento da Psicologia Educacional e da Psicologia Escolar, Maluf (1992, p.173) realiza a apreciação de que:

Até a metade da década de 70, a Psicologia Educacional se desenvolveu, inicialmente como campo de pesquisa e depois também como atividade profissional, tendo a denominação Psicologia Escolar, surgido num dado momento de sua evolução histórica. Esta sub-área expressava uma ênfase na atividade profissional, porém estava voltada para conteúdos semelhantes e não excluía a atividade de pesquisa. Por outro lado, se a Psicologia Educacional se firmou como área acadêmica de produção de conhecimentos através da pesquisa, não deixou nunca de ocupar-se da atividade do profissional que ela denominou psicólogo educacional.

Assim, com base no posicionamento apresentado, a autora retrata a contribuição de cada uma destas áreas para o referido campo, bem como as designações mais apropriadas a serem dadas a estes dois ramos da Psicologia. Esta autora esclarece também a interdependência destas áreas ao frisar o caráter desbravador da Psicologia Educacional que, ao se desenvolver, auxiliou consideravelmente o desenvolvimento da Psicologia Escolar, área estruturada posteriormente. Assim, Maluf (1992) considera desnecessária qualquer tentativa

de delimitar fronteiras para a utilização destas duas denominações, uma vez que, em seu entendimento, estas denominações têm sido utilizadas para se referir a uma mesma atuação que aplica conhecimentos oriundos da Psicologia às questões educacionais, circunscritas a escola.

No entanto, percebemos que a perspectiva de Maluf apresenta certa diferença da posição defendida por Antunes (2007, p.3) de que na área Escolar/Educacional, existe a contribuição de duas Psicologias: a educacional e a escolar, que coexistem e estão próximas uma da outra, mas “não podem reduzir-se uma à outra, guardando cada qual sua autonomia relativa”.

Em face aos posicionamentos apresentados até o momento, percebemos a heterogeneidade que tem marcado a área em questão, especialmente no que diz respeito ao lugar dimensionado à Psicologia Escolar e à Psicologia Educacional ao longo da história. Além deste aspecto, percebemos a presença de fragilidades nas caracterizações realizadas sobre o profissional que atua nesta área, seja o Psicólogo Escolar seja o Psicólogo Educacional. Isso porque encontramos perspectivas distintas em torno destes profissionais. De um lado a perspectiva de Maluf (1992) que, conforme menção anterior, defende a existência de semelhanças no fazer destes profissionais, que inviabilizam quaisquer delimitações entre eles. De outro lado, perspectivas como a de Antunes (2007) que, como mencionamos anteriormente, prevê relativa autonomia entre a Psicologia Escolar e Educacional, o que sugere, em alguma medida, certa particularidade no fazer destes profissionais.

Dentre as perspectivas acima, a de Maluf (1992) é a que parece assumir mais aceitação no meio educacional. Isso se confirma pela análise que realizamos, por exemplo, no parágrafo primeiro do estatuto da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional quando menciona seu entendimento a respeito de psicólogos escolares e educacionais, como “os profissionais da área da Psicologia que atuam em instituições escolares e educativas, bem como aqueles que se dedicam ao ensino e à pesquisa na relação entre Psicologia e Educação” (Brasil, 2005, p.1). Percebemos que tal posição ilustra certa fusão das atribuições dos profissionais no exercício profissional tanto de psicólogos escolares quanto de psicólogos educacionais.

No entanto, consideramos delicada esta posição, na medida em que ela sugere ambigüidade, pois a dedicação ao ensino é referenciada de modo vago, podendo ser entendida no mesmo patamar que a dedicação decorrente da docência, tornando este enquadramento relativamente confuso para os profissionais que atuam ou possuem interesse pela Psicologia

Escolar ou pela Psicologia Educacional⁴. Em nosso entender, esta apreciação abre precedentes para dúvidas quanto à especificidade da área de atuação da Psicologia, quando equiparado o fazer do Psicólogo Escolar com o fazer do docente em Psicologia. Não concordamos com esta comparação, pois embora o Psicólogo Escolar deva priorizar o ser educador em sua atuação, a docência não constitui condição equivalente ao fazer no cotidiano escolar.

Assim em meio às discussões levantadas na busca pelo enquadramento dos profissionais da área escolar/educacional, encontramos apreciações no que se refere ao Psicólogo Escolar, como as de Guzzo e Wechsler (1993, p.44) de que:

Um psicólogo se considera “psicólogo escolar” quando na sua formação, realizou estágios práticos na área, e completou seu currículo com disciplinas optativas relacionadas a área de atuação, ou ainda quando prosseguiu seus estudos de Especialização, no Mestrado ou no Doutorado nessa área.

Com base nesta assertiva, percebemos que a caracterização desta autora sobre o Psicólogo Escolar, esteve pautada sob a ênfase da formação específica para que este profissional possa atuar no cenário educacional, para que seja identificado como Psicólogo Escolar. O que ainda a nosso ver denota certa parcialidade na caracterização deste profissional.

Assim, ao tornamos por base as posições aqui elencadas sobre o Psicólogo Escolar, especialmente as de Novaes (1970) e Antunes (2007), dispomo-nos a realizar uma caracterização acerca do Psicólogo Escolar, com base em nossa compreensão em relação à abrangência da área escolar, oriunda do suporte teórico ao qual temos tido acesso, assim como da nossa vivência como Psicóloga Escolar/Educacional há cinco anos e nos três níveis da educação. Nesse sentido, concebemos este profissional como aquele que, em sua formação inicial tenha priorizado o estudo de disciplinas da área escolar, bem como o exercício profissional nesta área, a partir do estágio supervisionado e optado por atuar após a graduação em instituições educacionais, nas quais destacamos preferencialmente a escola. Este profissional possui atribuições diversificadas e direcionadas aos processos de desenvolvimento humano, da aprendizagem e das relações interpessoais no espaço escolar, colaborando de modo constante na avaliação e no redirecionamento dos planos e práticas educacionais nas quais está envolvido.

⁴ A perspectiva de considerar a docência como uma das atribuições do psicólogo escolar tem estado presente de forma mais intensa nas discussões contemporâneas da área escolar/educacional, na qual sugerimos a leitura de Soligo e Azzi (2008).

Assim, em virtude dos limites desta pesquisa nos deteremos sobre o Psicólogo que atua em instituições escolares, denominado Psicólogo Escolar⁵.

2.2.2 As determinações sociais presentes no fazer do Psicólogo Escolar

A discussão em torno da atuação em Psicologia no âmbito da educação foi foco de atenção recente do Conselho Federal de Psicologia, que promoveu debates ao longo de todo o ano de 2008 em todo o País sobre a realidade da Psicologia no tocante as políticas públicas intersetoriais e educação inclusiva; as políticas educacionais, a presença em instituições escolares e educativas, e atuação no ensino médio.

Em meio às discussões contempladas neste contexto, encontramos as contribuições de Guzzo (2008) ao refletir sobre a presença da Psicologia em instituições escolares e educativas, ao sinalizar para a necessidade de que a atuação dos psicólogos inseridos neste contexto deva ter como foco de atenção o aluno, suas famílias, os educadores e demais profissionais ligados à educação que recorrem às contribuições da Psicologia neste espaço.

A despeito destas colocações, Guzzo (2008) apresenta sua percepção de que, ao longo da história desta área País, a atenção da Psicologia nas instituições escolares e educativas, nem sempre conseguiu ter uma atenção diversificada, uma vez que conferia atenção no máximo a um grupo ou outro de sujeitos do cenário educacional, que estivesse sendo focalizado por determinado contexto sócio-histórico.

Um exemplo destas determinações digno de ser mencionado é a ditadura militar⁶, que, teve grande influência sobre a psicologia, especialmente nos primeiros anos da regulamentação desta enquanto profissão em nosso país; ao direcionar o foco da atuação profissional para o contexto do indivíduo, tendo em vista que certas práticas profissionais e conceitos psicossociais, comunitários e políticos, estavam associados equivocadamente à subversão, que neste período deveria ser expurgada a todo custo da sociedade brasileira. Ainda sobre esse período histórico Guzzo (2008) destaca que a ditadura militar deixou como legado a falsa idéia de que nossa profissão estaria protegida ao priorizar a formação e atuação

⁵ Optamos pela denominação Psicólogo Escolar, simplesmente por questões estéticas do texto, visto a denominação Psicólogo Escolar/Educacional ser mais extensa.

⁶ Para maiores esclarecimentos sobre a interferência do período compreendido pela ditadura militar sobre o contexto educacional brasileiro sugerimos a leitura de Germano (2000).

profissional na perspectiva clínica, que ao contrario de outras dimensões, não era considerada como subversiva aos ditames sócio-políticos desse momento histórico.

No tocante ao primeiro momento da atuação dos psicólogos na escola, autores como Bock (2003), Andrada (2005), Patto (1984;1997) e Gil (1985) destacam basicamente a existência de uma colaboração da Psicologia para a manutenção de determinadas ordens sociais e de projetos políticos da sociedade. Isto ocorreu a partir do ocultamento dos aspectos sócio-políticos, por meio de um denso processo de psicologização em torno das diferenças individuais, econômicas e culturais dos sujeitos socialmente marginalizados, subjugando-os em favor das classes dominantes, por meio da instituição e reprodução de funções normalizantes. Neste aspecto, Guzzo (2008) menciona ainda um explícito conservadorismo da profissão: a presença de posicionamento apolítico pelos psicólogos, além do não envolvimento destes profissionais diante dos problemas sociais vividos pela população brasileira.

A influência de determinações sócio-históricas como estas, no fazer em Psicologia Escolar, expressa-se pela produção de distintas crenças, valores e posturas pela categoria profissional responsável por esta área, seja por estarem sendo valorizadas, seja por estarem sendo impostas em determinados momentos histórico-sociais. Dessa maneira, deter-nos-emos nesta discussão a apresentar as distintas práticas estruturadas sob a orientação de diferentes paradigmas⁷, presentes ao longo da história na Psicologia Escolar, apresentadas a seguir.

A presença de diferentes paradigmas em Psicologia Escolar, de acordo com Maluf (1994), constitui um precioso indicativo dos movimentos de transformação que esta área tem vivenciado no Brasil. De maneira que, ao realizarmos um retorno aos primórdios da atuação em Psicologia Escolar, concordamos com Almeida e Guzzo (1992) em sua apreciação de que, neste momento, as ações eram basicamente pautadas por um paradigma norteador em que a orientação era proveniente de um modelo clínico/médico. Esta orientação, que se mostrou preponderante no contexto de atuação do Psicólogo Escolar, encontrava apoio para se estabelecer, de acordo com Reger (1989), sob parâmetros em torno da dicotomia saúde versus doença; normal versus anormal.

A influência do modelo clínico/médico permitiu que as intervenções do Psicólogo Escolar fossem em sua maioria, segundo Patto (1997), limitadas ao diagnóstico dos alunos com problemas, ocasionados por déficits cognitivos, tendo como subsídio a utilização da psicometria. Esta prática acentuou a valorização da testagem como instrumento para a

⁷ Segundo Kuhn (2000) paradigmas são todas as constelações de crenças, valores e técnicas partilhadas pelos membros de uma comunidade específica.

classificação dos alunos quanto ao funcionamento psicológico e intelectual, desconsiderando outras dimensões aí interferentes como, por exemplo, as condições sócio-históricas que se inter cruzam neste contexto.

Desse modo, sob os ditames deste paradigma, Andrada (2005) esclarece que se elegia um único modelo de explicação para as dificuldades de aprendizagem, como, por exemplo, o modelo organicista, que, por ser hegemônico neste período, não conferia espaço para outras possíveis versões de um mesmo fenômeno, como o da aprendizagem.

Em relação a este primeiro momento da Psicologia Escolar, Guzzo (2007), compreende a atuação pautada sob um modelo marcadamente remediativo, especialmente em decorrência da presença de nuances do modelo médico na atuação do psicólogo no contexto escolar. Com posicionamento semelhante a esta autora, encontramos Costa, Kumata e Siqueira (1994) que relatam que os psicólogos escolares usuários deste modelo tinham como expectativa que após o tratamento e a suposta “cura” das crianças fora do contexto escolar, elas pudessem ser novamente inseridas sem problema nas salas de aula.

A Psicologia recebeu inúmeras críticas neste momento por conta da adoção do modelo clínico/médico de atuação (ANDALÓ, 1984; RIBEIRO; GUZZO, 1987; PATTO, 1996; MEIRA; ANTUNES, 2003a; GUZZO, 2005; CRUCES, 2006). Dentre elas destacamos: a apreciação de Andaló (1984) de que esta atuação, ao não questionar o sistema escolar, acarretava problemas muitos sérios como o risco e/ou a estigmatização dos alunos contemplados na escola com este tipo de serviço; a crítica de Patto (1996) de que a presença de um modelo de atuação em que a instância educadora mantinha-se isenta das responsabilidades relativas à produção do fracasso escolar, legitimava também a postura de descompromisso do Psicólogo inserido neste contexto, em relação às classes menos favorecidas e a favor das elites. E, por fim, a análise de Martins (2003), de que este modo de atuar na escola tinha como aspecto negativo a perspectiva de investir ao psicólogo um caráter de onipotência, condição geradora na comunidade escolar, de uma ambivalência e resistência em relação aos serviços psicológicos por ele oferecidos.

As referidas críticas em relação à Psicologia Escolar regida sob esse modelo de atuação decorrem, segundo Veiga (2005), da Psicologia não ter conseguido satisfazer as expectativas que nela foram depositadas, ofertando programas concretos e eficazes para melhorar a educação e o processo de aprendizagem do aluno dentro e fora da escola.

Assim, no intuito de reverter este arsenal de críticas levantadas a respeito do psicólogo em relação ao seu desempenho junto às questões educacionais, teve início uma intensa movimentação destes profissionais, em direção à questão da aprendizagem humana,

especialmente em relação à aprendizagem escolar, na qual a concepção vigente era a de que Psicologia tinha condições e o dever de otimizar o processo de ensino-aprendizagem. (ALMEIDA; GUZZO, 1992)

Instaurada esta outra possibilidade a partir do paradigma de atenção à aprendizagem, a atuação do Psicólogo Escolar se voltou para a explicação da natureza teórica e prática da aprendizagem, perpassada através da formação de professores (baseada na Psicologia diferencial e da aprendizagem) e na organização de atividades e programas de treino de alunos com mais dificuldades, utilizando-se da experimentação do conhecimento oriundo das escolas psicológicas (Psicanálise, Behaviorismo, Gestalt, Psicologia Genética e outras.), com vistas ao encontro de metodologias e técnicas de aprendizagem mais efetivas para o alunado. Na perspectiva de Benzi (1996), a adoção da atuação direcionada à aprendizagem, ofereceu condições para que o Psicólogo fosse considerado um solucionador de problemas, apesar de possuir em seu repertório ações, em parte, remediativas. Apesar de suas limitações, faz-se necessário destacar que este paradigma avançou em relação ao anterior, ao ter permitido ao Psicólogo Escolar progredir, a partir deste momento, em que o foco de intervenção se estendeu aos professores, aos pais ou à instituição, ao invés de direcionamentos restritos somente aos alunos.

Outra mudança trazida pelo paradigma da aprendizagem foi a de favorecer ao Psicólogo Escolar uma maior proximidade do contexto educacional, embora Benzi (1996) destaque como limitação deste paradigma a constatação de que as necessidades do meio educacional são diversificadas e não restritas apenas à questão da aprendizagem, aspecto primordial a este paradigma.

As limitações presentes neste paradigma ocasionaram diversas críticas. Dentre elas, destacamos a avaliação de Del Prette (1993) de que esta atuação estava voltada apenas parcialmente para as necessidades da escola, ou seja, para uma demanda aparente, impedindo que contribuição do Psicólogo Escolar fosse considerada um pouco mais significativa socialmente. Outra crítica levantada em relação a este paradigma foi a de Guzzo (2001), ao afirmar que a atuação do Psicólogo Escolar orientada pelo paradigma de atuação direcionada à aprendizagem, tinha como efeito apenas o amortecimento e anestesia da verdadeira imagem do psicólogo inserido no contexto educacional, uma vez que ele se constitui como um favorecedor do desenvolvimento dos alunos no processo de escolarização, articulador de mudanças no cenário escolar e, ainda, promotor da vida psicológica.

No entanto, de acordo com Valle (2003), somente sob a perspectiva de uma educação pautada na perspectiva de desenvolvimento integral dos educandos, instaurada na

contemporaneidade, é que a Psicologia adquire algumas condições para o rompimento de visões reducionistas circundantes à prática em Psicologia Escolar em momentos a elas anteriores, oportunizando que a área estivesse se lançando a objetivos mais amplos. A adoção deste novo paradigma, apontado como mais abrangente e interveniente no contexto de atuação do Psicólogo Escolar, justifica-se, na concepção de Maluf (2008, p.66), por sua constatação de que:

“No início deste novo século, parece absolutamente inaceitável, retroceder para posições que acabavam por restringir a noção de educação à escola ou a noção de psicólogo escolar à atuação sobre alunos com dificuldade de aprender. Ao psicólogo que atua nos meios educacionais cabem tarefas que dizem respeito às interações próprias do processo educacional e das situações de aprendizagem, abrangendo indivíduos, famílias e sociedade.”

Desse modo, sob a vigência de uma concepção integral da educação aliada à urgência por performances mais amplas do Psicólogo Escolar, intensificam-se as discussões a respeito de outras possibilidades para a atuação na área, especialmente no que se refere à perspectiva de transformação da realidade educacional. Defensora desta perspectiva, Guzzo (2005, p.20) esclarece que é imprescindível ao profissional de Psicologia a compreensão quanto “às possibilidades de transformação radical da sociedade por meio de um processo educativo que vise o desenvolvimento da autonomia, emancipação e libertação, necessárias a qualquer processo de mudança social”.

Para o profissional orientar-se sob a perspectiva deste paradigma, há a exigência em assumir o caráter político que a ação do Psicólogo deve possuir, especialmente se pretende influenciar mudanças em seu contexto de trabalho. Dentre as mudanças exigidas por este paradigma, a autora menciona como prioridade, a necessidade de uma transformação radical do Psicólogo Escolar, relacionada aos sentidos que ele atribui à Educação, com vistas a percebê-la como prática política, levando em consideração que tanto a escola quanto o sistema educacional, em grande medida, tem fomentado a alienação e a perda de autonomia junto a grande parte da população.

Sob a inspiração deste paradigma mais amplo, torna-se necessário o distanciamento de práticas anteriores que, segundo Guzzo (2005), possibilitavam a escola se manter apenas como instância reprodutora da ideologia dominante, distante de posicionamentos e reações, marcando um silêncio forçado diante das adversas condições sociopolíticas inerentes às questões educacionais. Desse modo, as exigências agregadas por este paradigma conferem oportunidades para que o psicólogo, comprometido com o contexto educacional, faça

intervenções mais incisivas sobre os processos subjetivos que sustentam as estruturas de injustiça presentes no espaço escolar. Tais práticas pretendem auxiliar a substituição de meios mais racionais de agir e de fortalecer uma identidade coletiva que responda a esta realidade digna de crítica e confrontação dos envolvidos que, em sua maioria, são dominados ao invés de emancipados como tem direito.

Este novo paradigma contribui para que o Psicólogo Escolar seja estimulado a fazer a passagem de uma visão individual e singular na construção do conhecimento para uma visão universal, considerando as variáveis inerentes a cada contexto em que os fenômenos psicológicos ocorrem sem perder de vista à complexidade deles, extraindo e construindo, a partir daí, conhecimentos que possam ser universalizados, pois o novo milênio traz consigo a necessidade da Psicologia descentralizar-se do sujeito e atuar no coletivo.

A presença deste paradigma pode ser confirmada no estatuto da ABRAPEE, entidade que desde 1991 congrega os profissionais de Psicologia que exercem suas atividades profissionais no âmbito escolar/educacional no País, na medida em que encontramos nesta instituição a concepção de Psicólogo Escolar, como promotor do bem-estar e do desenvolvimento humano, que deve ter por foco o processo educacional no seu sentido mais amplo. (BRASIL, 2005).

Ao final desta discussão, lembramos que, embora tenhamos feito menção aos diferentes paradigmas que têm norteado o fazer do Psicólogo Escolar, chamamos atenção, assim como Cruces (2006), para o fato de que as conformações assumidas pela atuação em Psicologia Escolar, ao longo de sua existência, ainda são tênues, aparecendo sob determinadas condições das quais temos pouco conhecimento; de maneira a conviverem lado a lado, nesta área, tanto modelos de atuação e práticas extremamente críticas e inovadoras, quanto de atuações permeadas por visões curativas e individualizadas.

A menção à presença de paradigmas diversificados na atuação de psicólogos escolares em um mesmo momento histórico, destacada por Cruces (2006), pode ser encontrada na realidade vivenciada pelos psicólogos escolares teresinenses, tendo em vista, que a realidade educacional da cidade está marcada por paradoxos e desigualdades significativas que, por sua vez, conferem alterações relevantes ao fazer do Psicólogo Escolar.

Assim, na experiência como Psicóloga Escolar, temos constatado, por um lado, a presença de boas escolas que têm se destacado nacionalmente nas avaliações relativas ao desempenho de seus alunos, reflexo da qualidade do ensino oferecido, seja pela estrutura, recursos disponíveis ou ainda pela presença de mais um profissional de Psicologia em seu quadro funcional, com possibilidades de realizar um trabalho direcionado às questões

contemporâneas da realidade educacional. E, por outro lado, a confirmação quanto à precariedade do ensino público, expresso pelo sucateamento de escolas, falta de professores, baixa remuneração e ausência de psicólogos escolares em seu cotidiano que, quando conseguem se inserir nesta realidade, têm sua participação restrita à avaliação psicológica de crianças amplamente desfavorecidas.

Após esta discussão sobre os direcionamentos da atuação em Psicologia Escolar, expressa a partir de distintos paradigmas norteadores, discutiremos, em seguida, o contexto da formação inicial e continuada oferecida aos profissionais de Psicologia, especialmente aos psicólogos que se inserem na Psicologia Escolar que, a nosso ver, compartilha em grande medida a trajetória de indefinições e obstáculos discutidos até o momento nesta discussão.

2.3 O contexto da formação em Psicologia e Psicologia Escolar

A importância de se discutir a formação em Psicologia se deve sobremaneira a constatação de que o panorama da formação está diretamente relacionado com o crescimento da profissão, uma vez que é considerada um de seus pilares (YUKIMITSU, 1999; NEVES, et al, 2002; DURAN, 1994).

Neste panorama, Zanella (1999) defende a necessidade de reflexões mais intensas sobre a formação profissional em psicologia, a partir de uma atenção efetiva de todos os profissionais da área, pois segundo este autor ao serem mudados os rumos da formação oferecida é que se efetivará uma atuação consistente e comprometida socialmente.

No entanto, Yukimitsu (1999) chama atenção para o fato de que a formação deve ser encarada em sua complexidade, pois ela vai além da sala de aula, atravessa continentes, crenças e culturas diferentes, mas denota haver sempre a intenção de se unificar no objetivo de buscar condições para preparar o futuro psicólogo. Dessa maneira, para a autora, o preparo do futuro psicólogo exige uma formação sólida, pautada no tripé: ensino teórico, prática e pesquisa, que proporciona nas instituições formadoras a demanda por capacitação do docente, uma boa estrutura curricular, adequadas condições de instalações, materiais didáticos e a vivência dos princípios éticos, que deve abranger todos os envolvidos neste empreendimento.

A discussão que segue está circunscrita à realidade da formação inicial em Psicologia no Brasil, no período compreendido pela regulamentação dos primeiros cursos, estruturados a partir do currículo mínimo, até a contemporaneidade, em que os cursos de graduação passam

a ser orientados pelas diretrizes curriculares nacionais. Nesta incursão também nos direcionamos à abordagem do contexto da formação oferecida em Psicologia Escolar, a partir dos esclarecimentos de como esta formação ocorre, bem como seus limites e possibilidades.

2.3.1 A formação em Psicologia

Para entendermos as instâncias presentes na formação do psicólogo brasileiro, precisamos retomar basicamente a trajetória que ela tem percorrido ao longo de sua existência. Assim, consideramos necessário retomar um período anterior à regulamentação da profissão de Psicólogo, bem como os primeiros anos desta regulamentação, em que se verificou uma constante luta da categoria por um ensino e formação regulares em Psicologia, além da necessidade de meios de controle da qualificação conferida aos responsáveis pelas práticas psicológicas, uma vez que estes meios eram basicamente inexistentes.

Como afirmamos anteriormente, a preparação dos profissionais da área veio a ocorrer bem antes de 1962 e, segundo Rosas, Rosas e Xavier (1988), esta formação era consideravelmente assimétrica, voltada precisamente para a aplicação das técnicas e dos instrumentos psicológicos, formando especialistas que pouco questionavam o contexto de atuação em Psicologia. Somente no início de 1960, com a regulamentação da profissão de Psicólogo, com a Lei 4.119, de 27 de agosto de 1962, a formação em Psicologia passou a ocorrer através dos cursos de Bacharelado, Licenciatura e Formação de Psicólogo. Esta estruturação da formação, conforme Duran (1994) oferecia condições para a existência de diferentes profissionalizações em Psicologia: Pesquisador, Professor de Psicologia e Psicólogo.

No mesmo ano, o Conselho Federal de Educação elaborou o Parecer 403/62 que complementou a Lei 4119/62 e dispôs o currículo mínimo para o curso de Psicologia. Este parecer estabeleceu a duração mínima do curso em quatro anos letivos para o Bacharelado e a Licenciatura, e de cinco para a formação de psicólogos, incluindo-se neste período a obrigatoriedade do estágio supervisionado, concebido como treinamento prático, ao longo de pelo menos 500 horas.

Na oportunidade, o referido parecer também estabeleceu as matérias que deviam fazer parte do currículo mínimo dos cursos de Bacharelado e Licenciatura: Fisiologia; Estatística; Psicologia Geral e Experimental; Psicologia do Desenvolvimento; Psicologia da

Personalidade; Psicologia Social e Psicopatologia e para o curso de Psicólogo: Técnicas do Exame Profissional; Ética profissional e Aconselhamento Psicológico; e ainda por três matérias, escolhidas dentre: Psicologia do Excepcional; Dinâmica de Grupo e Relações Humanas, Pedagogia Terapêutica; Psicologia Escolar e Problemas da Aprendizagem; Teorias e Técnicas Psicoterápicas; Seleção e Orientação Profissional e Psicologia da Indústria.

A estruturação curricular conferida pelo parecer estava regida pelo currículo mínimo, que tinha como propósito diversificar a formação profissional para atender às características próprias da atividade do Psicólogo na escola, na empresa, na clínica ou onde quer que a sua presença fosse solicitada, pois naquele momento histórico, estes espaços já se constituíam como campos, por excelência, de atuação do psicólogo no Brasil, fortalecidos pela sugestão deste currículo à realização de estágios supervisionados. A oferta de estágio nestas áreas (escolar, clínica, trabalho, entre outras) legitimava ainda mais a importância delas como *locus* de atuação em Psicologia, pois o estágio no âmbito da formação, conforme Vilela (1996, p.5), é o espaço onde “se aprende a ser psicólogo”⁸.

No entanto, Gomide (1988, p.72), ao analisar a formação acadêmica em Psicologia, sobretudo no tocante às suas deficiências no âmbito do currículo mínimo, afirma que:

Aqueles que elaboraram os currículos mínimos em Psicologia tiveram a pretensão de pelo menos formar indivíduos com nível de conhecimento geral em relação aos temas psicológicos, com uma razoável formação metodológica e alguma habilidade técnica necessária as suas intervenções.

Além destas apreciações quanto à superficialidade da formação do psicólogo em seus primórdios, a autora assinala outro contexto desagradável: o de que esta formação não transmitia ao aluno um conceito mais aproximado do que seria a atuação psicológica, uma vez que a exigência quanto aos estágios não ocorria do mesmo modo nas agências responsáveis pela formação inicial em nosso país, sendo que em algumas destas agências, os estágios nem sequer existiam, dificultando o confronto necessário entre os conhecimentos teóricos e práticos. A consequência mais grave oriunda deste cenário, segundo Gomide (1988), foi à constatação de que os profissionais formados sob esta organização, não se mostravam capazes de construir a Psicologia, pois estavam habituados a apenas reproduzi-la, através da aplicação das técnicas, que eram aprendidas pelos futuros profissionais, ao longo da formação que recebiam.

⁸ Para saber mais sobre a importância e processualidade dos estágios em Psicologia, sugerimos a obra de Vilela (1996) em virtude de apresentar maiores esclarecimentos.

Witter e Ferreira (2005) também analisam este modelo de formação do psicólogo brasileiro orientado pelo currículo mínimo, ao apresentarem a percepção de que este foi bastante criticado por toda a categoria de psicólogos, especialmente no que diz respeito à adoção de posturas que denotavam pouco rigor científico, tecnicismo, e a-historicismo, pois estas terminavam por naturalizar tanto o objeto de estudo da Psicologia como a intervenção dos psicólogos formados nesta perspectiva.

Em relação à realidade da formação, ancorada no currículo mínimo, encontramos também a análise de Baraúna (1999) que esclarece que a escolha das matérias fixas neste currículo ocorre em detrimento de outras disciplinas como Filosofia, História, Antropologia, Sociologia, particularmente nas primeiras faculdades de Psicologia. A exclusão destas matérias, na perspectiva da autora, contribuiu para que a formação não oferecesse condições para a compreensão da historicidade do pensamento do indivíduo e da própria psique, caindo assim nas armadilhas da naturalização do sujeito e da sociedade, pela exclusão das determinações históricas aí presentes.

Diante deste cenário da formação, Baraúna (1999) sinaliza para a ocorrência de inúmeros equívocos, que foram se tornando cada vez mais frequentes, especialmente na atuação em Psicologia, dentre os quais ela destaca: a transposição direta e sem mediações das teorias estrangeiras para o cenário brasileiro; o uso descontextualizado de testes psicológicos e até mesmo a adoção de modelos de intervenção em instituições. Além do fortalecimento de uma postura acrítica em relação à sociedade, bem como sua pretensão de neutralidade política, que esteve presente desde os primórdios da Psicologia no Brasil, a Psicologia passou a ser criticada com maior intensidade, sobretudo a partir da década de 80, momento em que muitas transformações econômicas, sociais e políticas do Brasil evidenciaram ainda mais a necessidade de mudanças na formação da profissão de psicólogo.

Em face destas transformações da sociedade, Gonçalves (1999) sinaliza para o fato de que novas exigências relativas à formação surgem, intensificando o debate acerca da necessidade de reformulação do currículo de Psicologia, tendo em vista o grande desejo da categoria de que este se tornasse um conjunto harmônico de disciplinas, que além de estar disposto sob uma ordenação específica e seqüência lógica, estivesse mais atento às necessidades da realidade social brasileira. Neste contexto, ocorreu a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96, que permitiu que novas conformações em torno da formação em Psicologia fossem cogitadas, especialmente através do artigo 53, inciso 2º, que atribui às universidades autonomia para a fixação dos currículos de seus cursos a partir de diretrizes gerais que seriam definidas por área de formação superior. A partir desta

deliberação oriunda desta LDB, os currículos mínimos foram extintos e cada área tornou-se responsável por formular suas diretrizes para o ensino superior, subsidiado por um debate nacional.

Somente em 2004, o Conselho Nacional de Educação, através da Câmara de Educação Superior, aprovou o Parecer 62/04, de 19 de fevereiro deste ano, que fixava as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Sobre estas diretrizes, Marinho-Araújo (2007) ressalta que elas podem ser consideradas como um avanço em relação ao currículo mínimo, na medida em que orientam a construção de um perfil profissional competente e comprometido historicamente com as demandas sociais na formação inicial do psicólogo.

Desta maneira, na procura por delinear o que é básico na formação do psicólogo, as diretrizes curriculares propuseram a estruturação de um núcleo comum, composto de seis eixos estruturantes definidos em termos de habilidades e competências a serem desenvolvidas junto ao futuro profissional, no qual se encontram: fundamentos epistemológicos e históricos; fenômenos e processos psicológicos básicos; fundamentos metodológicos; procedimentos para a investigação científica e a prática profissional; interfaces com campos afins do conhecimento e práticas profissionais (BRASIL, 2004b).

Neste contexto, as habilidades e competências previstas nestes seis eixos relativos a conhecimentos básicos e estruturantes da formação em Psicologia, segundo Nico e Kovác (2003) continuam a oferecer os alicerces necessários aos três perfis dos formandos do curso: Bacharel em Psicologia, Professor em Psicologia e Psicólogo.

As diretrizes, além do núcleo comum, levam em consideração a diversidade das orientações teórico-metodológicas, das práticas e contextos de inserção profissional, ao propor que a formação em Psicologia se diferencie em ênfases curriculares, aqui entendidas como um conjunto delimitado e articulado de competências e habilidades que configuram oportunidades de concentração de estudos e estágios em algum domínio da Psicologia. Dentre as possibilidades de ênfases, encontram-se: Psicologia e processos de investigação científica; Psicologia e processos educativos; Psicologia e processos de gestão; Psicologia e processos de prevenção e promoção da saúde; Psicologia e processos clínicos; Psicologia e processos de avaliação. Assim, a partir das diretrizes curriculares, o curso de Psicologia tem na formação ancoragem em dois momentos dinâmicos: o núcleo comum e as ênfases curriculares, com a compreensão da aprendizagem como processo, juntamente com as atividades práticas e os estágios distribuídos ao longo de todo o curso. (BRASIL, 2004b).

Segundo Nico e Kovác (2003), as diretrizes têm como propósito enfrentar os desafios inerentes à formação do profissional de Psicologia no Brasil, por meio de duas frentes: uma através do núcleo comum, que assegura as habilidades e competências a serem promovidas nos cursos de todo o País, independentemente dos perfis de formação oferecidos, e outra através das ênfases curriculares, que constituem espaço de flexibilidade para a formação de psicólogo, permitindo que cada instituição delinheie sua proposta com base em sua vocação e no contexto social em que se encontra.

Diante do exposto, sobre o panorama da formação inicial sob a influência das diretrizes curriculares, concordamos com Marinho-Araújo (2007) em sua apreciação de que as transformações necessárias à construção de um novo perfil profissional do psicólogo brasileiro não se concretizarão apenas por meio das reformulações legais ou institucionais referentes a estes profissionais, mas antes pela inserção de sujeitos conscientes de seu papel e de suas funções, desde a formação inicial, pelo reconhecimento da diversidade teórica e metodológica da Psicologia e pelo respeito à especificidade do conhecimento psicológico nos contextos de atuação profissional multidisciplinar. Isso porque a busca pelo entendimento quanto às condições presentes na formação do psicólogo, aqui enfocadas, ancora-se na perspectiva de que a discussão sobre os rumos da sua formação profissional possa cada vez mais se pautar na reflexão sobre as condições reais de existência da maioria da população, oportunizando o desenvolvimento de possibilidades individuais e coletivas de atuação socialmente comprometidas, nas quais cada profissional tem grande responsabilidade.

Após esta análise sobre a formação inicial em Psicologia em cenário nacional, conseguimos perceber que a formação do psicólogo na cidade de Teresina tem procurado acompanhar as transformações pelas quais têm passado os contextos formativos da área psicológica no País, primeiro ao adotar, quando necessário, as orientações provenientes do currículo mínimo, depois ao procurar se adequar às novas conformações previstas pelas diretrizes nacionais curriculares para os cursos de graduação em Psicologia.⁹

A partir destas colocações, buscaremos, neste momento, deter-nos particularmente à realidade de formação do profissional que escolhe o contexto escolar como espaço de atuação em Psicologia, um dos focos desta pesquisa.

⁹ Em Teresina confirmamos a orientação do currículo mínimo nos primeiros currículos dos cursos de Psicologia da cidade (anexos A, C, E), bem como das diretrizes curriculares nos currículos mais atuais, destas instituições de ensino, conforme anexos B, D, F, G desta pesquisa.

2.3.2 A formação inicial e continuada em Psicologia Escolar

Conforme Rosas, Rosas e Xavier (1988), desde a regulamentação da profissão de psicólogo, em 1962, a Psicologia Escolar já estava entre as três áreas de atuação da Psicologia que apresentavam um desenvolvimento considerável, juntamente com a Psicologia Clínica e a Psicologia do Trabalho. No entanto, ao contrário do que se pensa, este status não atenuava as dificuldades relativas à formação inicial recebida pelo futuro Psicólogo Escolar.

O início da Psicologia Escolar no Brasil, segundo Guzzo e Weschler (1993) foi marcado pela psicometria. Neste momento, a formação deste profissional era restrita ao preparo para a aplicação de testes e técnicas de ajustamento dos indivíduos. As autoras ressaltam ainda o fato de que a formação do psicólogo escolar ocorria em meio à formação como um todo e de forma indefinida, uma vez que não havia consenso entre as instituições formadoras a respeito das disciplinas consideradas específicas para a sua formação.

Na avaliação destas autoras, os currículos de Psicologia organizados neste momento priorizavam uma formação mais generalista; com uma ênfase conteudista em detrimento da dimensão prática, materializada pelos estágios. Isto porque os estágios supervisionados propostos para o curso de formação nem sempre eram obrigatórios em todas as instituições responsáveis pela formação em Psicologia, além da verdadeira ausência de estruturação de um perfil para o profissional atuante na Psicologia Escolar no contexto nacional.

Ainda neste aspecto da formação inicial, Gomide (1988) também destaca como obstáculo a este contexto a constatação de que a maioria dos currículos mínimos de Psicologia dava preferência a disciplinas da Psicologia Clínica em detrimento das disciplinas da Psicologia Escolar ou da Psicologia Organizacional, antiga Psicologia do Trabalho, pois nestas duas áreas, nas quais destacamos a escolar, a quantidade de disciplinas voltadas diretamente para o exercício profissional sempre foi extremamente limitada.

Diante do exposto, não é de se estranhar que a discussão promovida pela categoria mencione insatisfação em relação à formação inicial recebida pelo Psicólogo Escolar, a ponto de Santana (2004) em sua análise afirmar que se instaurou uma verdadeira assimetria entre a formação oferecida ao Psicólogo Escolar e as exigências sociais impostas pelo cenário educacional, onde ele era chamado a intervir, promovendo considerável distanciamento destas duas instâncias, mais expressivas nos primeiros 30 anos de existência no País.

Em relação ao desnível verificado entre a formação e a demanda social pelos serviços deste profissional, Maluf (1994) destacou a presença de fragmentados contextos

formativos, especialmente no que se refere às questões relativas ao compromisso, responsabilidade e mudança social, pois estas eram consideradas questões marginais na formação, favorecendo a alienação dos psicólogos em atuação na educação. Nesta direção, Bock (2003a, p.87) chama atenção para a existência de uma verdadeira cumplicidade ideológica entre Educação e Psicologia, cuja interferência manifestou-se, sobretudo na atuação do profissional de Psicologia ao fortalecer noções naturalizantes da Pedagogia e desconsiderar “a educação como processo social e a escola como uma instituição a serviço de interesses sociais”.

Diante destas circunstâncias, Guzzo (2001) menciona que esta forma de trabalhar do Psicólogo Escolar não alcançou ressonância na sociedade e nem no meio educacional, gerando desconfiança e desconhecimento quanto a sua importância para o referido meio como profissional favorecedor do desenvolvimento dos educandos no processo de escolarização. A instauração deste contexto, na avaliação da autora, tem relação com sua constatação de que a formação não oferecia os subsídios necessários para a atuação nos diversos contextos educacionais. Dentre as dificuldades aí impostas muitas vezes estava o desconhecimento dos profissionais sobre a dinâmica do sistema educacional brasileiro, o despreparo para a perspectiva de um acompanhamento e/ou intervenções de grupo, necessárias à sua atuação na comunidade relativa ao cenário escolar, e até mesmo o fato da formação conferida a este profissional não oferecer sequer acesso a modelos que garantam a especificidade da atuação, nos diferentes níveis de ensino e nas diferentes instituições de ensino.

Em relação a circunstâncias estancas que têm marcado a formação do Psicólogo Escolar brasileiro, Duran (1994, p.369) faz referência à evidente necessidade de mudanças neste âmbito da formação dos Psicólogos Escolares dirigidas, sobretudo, a uma formação que habilitasse “o profissional a atuar na sociedade em transformação, com ampliação de seus enfoques, com capacidade de análise das inovações na perspectiva de uma educação de qualidade para todos, buscando soluções”. Sob o imperativo de mudança no contexto da formação recebida pelos futuros psicólogos, sobretudo no final de 1990, surgem as diretrizes curriculares para os cursos de Psicologia, estruturadas a partir de intensas discussões entre as instituições formadoras em Psicologia, o Conselho Federal de Psicologia e os Conselhos Regionais de Psicologia, aprovadas no ano de 2004.

Na perspectiva de Marinho-Araújo (2007), tais diretrizes inauguram novos horizontes para o profissional de Psicologia e, conseqüentemente, para a formação do psicólogo escolar, na medida em que orientam o desenvolvimento de um perfil profissional ancorado em competências específicas para a atuação em contextos educativos. Como

peculiaridade das diretrizes, esta autora ressalta que, por mais difícil que pareça, elas não se esquivam do desafio de apontar que competências seriam as mais adequadas ao seu exercício profissional na atualidade, através dos artigos 4º, 8º e 9º que defendem a aquisição de competências técnicas, pessoais, interpessoais e éticas imprescindíveis ao exercício profissional.

Sob a égide das diretrizes, alterações importantes estão previstas para os estágios supervisionados, que devem se estruturar em dois níveis – básico e específico, sendo que o primeiro se destinará ao desenvolvimento de práticas integrativas das competências e habilidades previstas no núcleo comum; e o segundo ao desenvolvimento de práticas integrativas das competências, habilidades e conhecimentos que definem cada ênfase proposta pelo projeto do curso (BRASIL, 2004b).

De acordo com Marinho-Araújo (2007), a perspectiva de estágio supervisionado defendido pelas diretrizes, traz ganhos para a área compreendida pela Psicologia Escolar, por congregar um maior fortalecimento da formação na área, na medida em que são vistos como espaços privilegiados de formação assistida, com foco em contextos de atuação e intervenção. Apesar das contribuições potenciais que as diretrizes trazem à formação do psicólogo e, conseqüentemente, do psicólogo escolar, ressaltados por Marinho-Araújo (2007), acreditamos como ela na percepção de que ainda há muito a discutir, sobretudo no sentido de que as orientações contidas nas diretrizes possam ter o alcance nacional previsto, assegurando assim uma base mínima para os cursos de Psicologia, com vistas ao enfrentamento das interferências que uma formação fragmentada, tem ocasionado à sua prática como profissional.

Embora tenhamos reconhecido a presença e importância das reformas curriculares no âmbito da formação inicial dos psicólogos, ao analisarmos o currículo mínimo e as diretrizes curriculares em Psicologia, concordamos com o ponto de vista de Carvalho e Sampaio (1997) de que elas, embora possam ser normalmente vistas como instâncias salvadoras da formação, não conseguem resolver isoladamente a complexidade dos problemas envolvidos na formação deste profissional. Até porque, não se mostram suficientes para formar na graduação um profissional que seja generalista e ao mesmo tempo especialista em todas as áreas de atuação.

Com base nestas limitações da formação inicial, surge a necessidade de discutir a formação continuada deste profissional, visto que este tipo de formação consiste na ampliação da trajetória formativa para além da graduação, quer dizer, consiste em uma forma mais avançada de formação, quando comparada à formação inicial. Esta formação quando

institucionalizada ocorre por meio de palestras, cursos de extensão e de pós-graduação, como de especialização e mestrado. (MARTÍNEZ, 2007).

Neste contexto, autores como Witter e Ferreira (2005) defendem que os distintos contextos de formação continuada devem ter, por base, a ênfase no acompanhamento das mudanças constantes da sociedade e do mercado de trabalho, a ponto de defenderem que a formação continuada para o profissional de Psicologia ancora-se em seu potencial tanto de contornar as lacunas da formação inicial quanto de instrumentalizar e fortalecer a aquisição de competências indispensáveis ao desafiante exercício da profissão.

Em face deste contexto, Martínez (2007, p.130) também enfatiza seu ponto de vista em relação à incompletude característica dos cursos de formação continuada diante de todas as necessidades dos sujeitos e da complexidade das práticas profissionais concretas. Nesta circunstância, a autora defende a importância do autodidatismo deste profissional, especialmente quando postula esta formação como:

[...] uma responsabilidade sua como sujeito, responsabilidade pela representação que tem suas carências e necessidades em função das demandas que lhe são colocadas e de seus projetos profissionais, e pelas decisões que está disposto a tomar perante as necessidades de trabalho que são identificadas.

Acreditamos que a perspectiva desta autora reafirma a complexidade inerente ao processo de formação continuada, também dimensionada por Nóvoa (1992b) e Tardif (2002), que defendem que esta formação não seja restrita à acumulação de conhecimento em contextos formais, como na realização de cursos de pós-graduação, mas, sobretudo, do envolvimento e busca de novos conhecimentos, pelo profissional que está atento às exigências às quais está exposto o seu fazer.

Apesar do status da formação continuada, Martínez (2007) aponta algumas limitações que fazem parte de sua realidade, a saber: foco quase exclusivamente na transmissão de conteúdos; alunos-psicólogos passivos em aulas expositivas em que a condição de sujeito é basicamente exercida pelo professor; pouco incentivo à leitura, à reflexão e ao estudo personalizado; e a manutenção de avaliações tradicionais que exigem pouca reflexão e criatividade dos alunos.

Em se tratando da formação continuada em Psicologia Escolar, a literatura da área destaca que, neste nível da formação, a maior demanda ainda é a concreta e eficaz articulação entre teoria e prática, pesquisa e desenvolvimento de competência na formação (MARINHO-

ARAÚJO; ALMEIDA, 2006; MARINHO-ARAÚJO; NEVES, 2006; MARTÍNEZ, 2007; MARINHO-ARAÚJO; NEVES, 2007).

Autores como Martínez (2007) apontam para o trabalho personalizado de formação sob supervisão no exercício da própria prática profissional, pois pode resultar promissor, podendo se constituir em uma expressão relevante da denominada formação assistida. Esta formação, segundo Marinho-Araújo e Almeida (2006), consiste em uma opção metodológica rica e viável que ocorre dentro de um contexto de formação em serviço, em face do contexto da prática profissional onde são inseridos mediadores estratégicos desta prática com vistas à aquisição de competências, organização, aperfeiçoamento constante e supervisão criativa do corpo docente e independência dos sujeitos em formação.

Após essa discussão sobre a formação do profissional de Psicologia, passaremos à análise de algumas das implicações oriundas do mercado de trabalho que, por sua vez, absorve ou rejeita este profissional, ao oferecer distintas condições para sua inserção ou não.

2.4 A inserção do psicólogo brasileiro no mercado de trabalho.

O termo inserção profissional designa a idéia de transição do sistema de educação/formação para o sistema de emprego. Para ocorrer a inserção de profissionais de uma área associa-se, de algum modo, a demanda social às características do mercado, bem como às condições de aperfeiçoamento técnico dos profissionais da referida área, a partir de contextos formativos. (PIMENTEL, 2007)

No que se refere à Psicologia e especialmente à demanda social por serviços psicológicos, Rosas, Rosas e Xavier (1988) destacam que esta demanda foi progressivamente crescendo nas áreas sensíveis às contribuições da Psicologia aplicada: Psicologia Industrial, Psicologia Clínica e Psicologia Educacional, de modo que, em 1957, tinham-se notícias de que o total de pessoas ocupadas em atividades profissionais no âmbito da Psicologia já era superior a mil. Estas pessoas eram consideradas psicologistas, pois de modo eficiente ou não, aplicavam técnicas e instrumentos cujo fundamento era a Psicologia.

Ao analisar as demandas sociais relativas aos serviços em Psicologia, Bastos (1990) aponta a existência do modelo de atuação Clínica, cuja presença vem sendo fortalecida desde os primórdios da estruturação da área psicológica no Brasil. Este modo de atuar se revelou

socialmente excludente, interferindo diretamente sobre a restrita penetração dos serviços de natureza psicológica entre os segmentos sociais majoritários da população brasileira, representada pelas classes menos favorecidas. Esta circunstância também teve suas interferências sobre a inserção do Psicólogo no mercado de trabalho, pois este profissional que teve a área clínica como *locus* privilegiado da atuação clínica, embora tivesse clientela com certa sofisticação no nível societário (classe alta e média), não conseguiu absorver a maioria dos psicólogos brasileiros, conferindo mais status do que possibilidade de trabalho.

A adoção preponderante deste modelo de atuação teve grande influência para que, até o ano de 1980, conforme Duran (1994), a imagem social do profissional de Psicologia tenha sido de um profissional liberal. Esta concepção era tão forte neste momento da Psicologia como profissão, que Pasquali (1988), em sua pesquisa sobre as condições de trabalho do Psicólogo, assinala que o profissional iniciava na atividade liberal, tendendo a crescer significativamente nesta direção, com o passar dos anos, encontrava espaço no mercado de trabalho a partir do investimento de recursos próprios, conseguindo ficar independente a partir de sua atuação na Psicologia Clínica.

Esta perspectiva contribuiu, entre outros aspectos, para que a Psicologia Clínica tivesse um grande poder de atração junto aos profissionais da área, perceptível até hoje, além do enquadramento da área psicológica como importante ferramenta em favor das elites dominantes nos vários contextos sociais do Brasil.

Sobre as características da Psicologia brasileira, Bastos (1990) menciona que já em 1980, havia a presença de fatores restritivos do mercado em relação aos profissionais desta área, revelada pelo encontro de psicólogos que atuavam no âmbito da Psicologia de modo combinado com outro(s) trabalho(s) fora da Psicologia. A manutenção de um trabalho fora da área, segundo este autor, estava relacionada de algum modo à inserção precária no mercado ou ainda a constatação de que os rendimentos de trabalho como psicólogos têm sido julgados como insuficientes para manter o profissional totalmente dedicado à profissão que escolheu. No entanto, este autor ressalta que a constatação quanto à manutenção de um trabalho fora da Psicologia deve ser vista com cautela, considerando-se que a baixa remuneração é uma realidade em primeiro plano, oriunda da desordem inerente ao mercado de trabalho brasileiro, em que os níveis educacionais elevados nem sempre se traduzem em melhores postos ou remuneração para quem os possui.

No caso do psicólogo, ao considerarmos estes aspectos, a apreciação sobre o mercado de trabalho, conforme esta autora, é complexa, tendo em vista a diversidade de vínculos empregatícios possíveis a este profissional: assalariado, autônomo, prestador de

serviço, bem como sua atuação nos diversos segmentos do mercado, indústria, comércio, setor público e privado. Esta complexidade, na perspectiva de Bastos (1990), materializa-se especialmente na constatação de que os diferentes segmentos do mercado são distintos em suas políticas de emprego e remuneração, bem como nas suas características e determinações específicas.

Cientes desta complexidade, Pasquali (1988), em sua pesquisa para o Conselho Federal de Psicologia, ressalta a ocorrência de variadas formas e condições pelas quais os psicólogos conseguiram se inserir no mercado de trabalho, diferentes em cada região do País, em 1980. Esta variedade nas formas de ingresso no mercado está diretamente relacionada com as condições econômicas, sociais, culturais e políticas particulares de cada região. Na pesquisa, Pasquali (1988) encontrou dentre as formas preferenciais de ingresso do psicólogo no mercado de trabalho: concurso público, recursos próprios, estágio e relações pessoais.

Como exemplos destas possibilidades, o autor observou algumas situações específicas como a de Brasília em que o concurso público é a forma preferencial para a inserção no mercado, em virtude desta cidade ser eminentemente administrativa; e de Recife, que, por apresentar fortes tradições sócio-político-culturais, tem como determinantes as relações pessoais como a principal forma de inserção.

No entanto, a partir de 1990 ocorreu, segundo Mello (1998), considerável expansão dos serviços oferecidos pelo Psicólogo, trazendo mudança significativa para a atuação do profissional da área de Psicologia, que teve sua inserção cada vez maior no contexto das instituições, marcando o abandono da condição de profissional liberal tão em voga em anos anteriores. Com esta mudança, a autora destaca que o psicólogo passa à condição de assalariado e, diferentemente de outrora, não está à mercê do livre mercado, mas de condições muito mais restritivas.

A condição de assalariamento foi igualmente abordada por Duran (1994), que avalia sua instalação como decorrência do empobrecimento coletivo da população brasileira, resultante das condições econômicas nacionais desfavoráveis. Para este autor, esta mudança precisa ser mais discutida, sobretudo porque ainda é vista por alguns profissionais da área como um aligeiramento profissional, em virtude do preconceito em relação a esta atual condição do profissional de Psicologia.

Nesta direção, encontramos Mancebo (1997) que aponta o crescimento do assalariamento dos psicólogos brasileiros como um dos fatores influenciadores para a busca de novas práticas por este profissional. No entanto, a autora chama atenção para o fato de que a presença destas novas práticas evidenciam como obstáculo o enfrentamento do preconceito

que a categoria de psicólogos tem demonstrado em relação ao trabalho que se localiza em situação institucional, já que outrora estes profissionais se reconheciam basicamente como profissionais liberais.

Em meio a estas transformações, merece destaque o fato de que o mundo do trabalho tem sido intensamente modificado, a ponto de Pimentel (2007) destacar a presença de crises que têm atingido o trabalho do psicólogo nas suas clássicas formas de atuação: clínica, organizacional e educacional; provocando a extinção de empregos e dificuldades na inserção profissional em algumas áreas, demandando, por sua vez, novas formas de trabalho e surgimento de novas necessidades, assim como novos campos e práticas no âmbito das psicologias: a Psicologia do Esporte, a Psicologia Jurídica, de novas formas de trabalho em geral, organizações não governamentais, prestação de serviços e outras.

No rol de tantas mudanças, Pimentel (2007) menciona que no período compreendido dos anos 90 até o início deste milênio é conferido novo foco às principais áreas da Psicologia, à esfera social e aos seus dilemas. Assim a Psicologia Social amplia-se e coloca-se a serviço de outros problemas e outras práticas. A Psicologia Organizacional de orientação funcionalista passa a aproximar-se de perspectivas como a da Psicologia do Trabalho de orientação materialista histórica, pois, em outras palavras, o lugar do saber psicológico foi redefinido, pluralizado, politizado e tornou-se mais crítico.

Neste período, também temos assistido a intensas discussões em torno de políticas públicas que oportunizam o acesso da população menos favorecida aos serviços de natureza psicológica, o que tem provocado crescente inserção de psicólogos nos serviços públicos de saúde, o que já pode ser dimensionado como materialização de uma mudança em relação ao modelo hegemônico de exclusão já mencionado. (DIMENSTEIN, 2000; MELLO,1998; MANCEBO,1997; BASTOS,1988)

Este cenário é visto por Pimentel (2007) com certa atenção, especialmente em relação à percepção quanto à presença de uma explícita contradição no contexto de inserção profissional do psicólogo no panorama atual, pois de um lado se verifica a ampliação dos espaços em que este profissional pode atuar e, de outro lado, a constatação cada vez mais direta em relação à falta de oportunidades profissionais conferidas a estes psicólogos. Tal realidade se expressa em todo o País, segundo Cruces (2006), devido às intensas desigualdades sociais marcantes no Brasil como um todo.

Diante do exposto até aqui sobre alguns aspectos relativos à realidade de inserção profissional de Psicologia, passaremos, em seguida, à análise acerca da inserção do Psicólogo Escolar.

2.4.1 Circunstâncias de inserção do Psicólogo Escolar no contexto educacional brasileiro

A discussão acerca da inserção de profissionais da Psicologia Escolar no mercado brasileiro tem sido consideravelmente marcada pela análise da realidade de trabalho deste, a partir da apreciação das condições que estão adjacentes a sua absorção nas diversas instituições, que no caso desta discussão se deterá às especificidades daquelas pertencentes à esfera pública e a privada.

A justificativa para essa análise decorre principalmente de entendimentos como o de Bastos (1988) de que a inserção no mercado sofre maior interferência das forças extrínsecas aos sujeitos envolvidos (como por exemplo, o campo efetivamente disponível ou as oportunidades a que se tem acesso) do que as intrínsecas (representadas basicamente pelos interesses e expectativas pessoais dos sujeitos).

No tocante à esfera pública, Bastos (1988) destaca em sua perspectiva que até o final da década de oitenta, suas portas estavam praticamente fechadas ao psicólogo. Essa realidade atingiu de certo modo a questão da profissionalização do Psicólogo que atua na interface Psicologia- Educação, tendo em vista que de acordo com Del Prette (2007) é explícita a dificuldade da inserção deste profissional no quadro funcional da escola pública, que na sua perspectiva é decorrente de empecilhos da própria da legislação educacional sob o qual esta instituição é norteadada.

Sobre o contexto de atuação na escola pública, Rossi (1996), destaca dentre as diversas dificuldades, a carência de recursos, demonstrada pela dificuldade em manter profissionais especialmente os de nível técnico, que não fazem parte do quadro de funcionários, como é o caso de psicólogos, fonoaudiólogos, etc., seja por motivos administrativos, seja por razões estruturais.

Yamamoto (2000) assinala também como entrave a inserção e conseqüentemente permanência do psicólogo na instituição pública, a ausência de referência pela atual LDB ao psicólogo, no título IV desta lei, que se refere aos profissionais da educação. Para este autor, o não reconhecimento do Psicólogo como profissional da educação incide na organização escolar como um todo, restringindo de certa forma, essa modalidade clássica de atuação do psicólogo, que é a Psicologia Escolar. A exclusão do psicólogo do quadro de trabalhadores da educação é visto por Santos (2009) como um sério dificultador da atuação profissional na Educação, seja em serviços públicos ou privados em nosso país.

Em sua avaliação sobre este cenário Rossi (1996) afirma que o psicólogo escolar tem um vasto caminho a percorrer para conquistar espaço na instituição pública, pois embora seja reconhecida sua necessidade nesse espaço, tanto na perspectiva de professores quanto na perspectiva dos diretores de escolas públicas, sua presença neste contexto ainda é rara, em decorrência das inúmeras contradições e dificuldades presentes nas instituições públicas.

A presença escassa deste profissional nas instituições públicas de ensino tem sido contrariada por poucas iniciativas em nosso país, que tem se mobilizado em ampliar o campo de atuação profissional do Psicólogo Escolar junto a este sistema público de ensino, com a perspectiva de compor as Equipes Técnicas que atuam junto às escolas dessa rede. Essas experiências têm conseguido êxito em duas cidades brasileiras: Guarulhos e a capital do Distrito Federal, Brasília (ANTUNES et al, 2003; PENA-MOREIRA, 2007; NEVES, 2009).

Ao finalizarmos a discussão sobre esse cenário encontrado pelos psicólogos nas instituições públicas, Guzzo (2008) se refere a ocorrência de um sério problema: embora alguns estados e municípios já tenham incluído este profissional nas equipes de algumas escolas, e nestas condições possuam mais propriedade na avaliação desta inserção, infelizmente o que se tem constatado é que o debate a este respeito não tem acontecido a contento, constituindo mais um obstáculo à inserção destes profissionais, já que esta discussão não tem sido priorizada pela categoria profissional da área em questão.

Outra face da inserção deste profissional, aqui enfocada, é representada pela iniciativa privada, que de acordo com Souza, Ribeiro e Silva, 2009 apresenta uma organização institucional e dinâmica específica.

Sass (1988) ao realizar um estudo sobre o campo profissional do psicólogo, no final da década de oitenta, constatou que em relação a situação ocupacional deste, ocorria uma alta concentração da atividade profissional nas instituições particulares, o que confirmava a tendência privatista das atividades psicológicas em geral, hegemônica naquele momento.

Essa realidade parece não ter se alterado, especialmente no que se refere a área escolar, pois atualmente esta esfera tem absorvido maior número de psicólogos que tem sua atuação direcionada ao contexto educacional, confirmada por estudos realizados em um número significativo de cidades brasileiras. (Neves, 2009; Souza, Ribeiro e Silva, 2009; Del Prette, 2007; Neves, 2007; Campos e Jucá, 2006; Santana, 2004; Banhato e Passos, 2002; Benzi, 1996; Witter et al, 2005b)

Na análise de Benzi (1996), as escolas privadas podem representar um promissor espaço para a expansão dos serviços de psicologia escolar, especialmente pela inexistência de entraves burocráticos para a absorção deste profissional. Porém, na perspectiva de Souza

,Ribeiro e Silva (2009), esta abertura da esfera privada se deve principalmente a valorização deste como figura comercial ou produto mercadológico.

De um modo geral, autores como Santana (2004) percebem que as dificuldades de inserção do psicólogo no contexto educacional está relacionada com a pouca valorização e investimentos da sociedade brasileira em direção à educação, bem como a existência de diversos problemas alojados no sistema educacional brasileiro, e a presença de deficiências na formação do psicólogo que tem sua atuação no contexto educacional.

Sobre a situação do Psicólogo Escolar no cenário educacional brasileiro, Bastos (1990) destaca a contradição instalada neste contexto, uma vez que diante da magnitude dos problemas educacionais brasileiros, em que se faz necessária uma absorção quantitativamente maior de psicólogos, o que tem ocorrido é justamente o contrário: há um número inexpressivo de profissionais em todo o sistema educacional.

Diante desses empecilhos a atuação profissional no cenário educacional, Benzi (1996), defende que a expansão dos serviços de psicologia escolar está diretamente relacionada ao conhecimento que as instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, tenham desse profissional, particularmente no tocante as contribuições deste em relação ao processo educativo. De acordo com essa autora, a realização de pesquisas que discutam a realidade deste profissional no âmbito de seus meios educacionais em nosso país constitui uma alternativa.

Ao final desta discussão sobre a inserção do psicólogo escolar no contexto educacional brasileiro, consideramos relevante a apreciação de Correia e Campos (2004) de que é a área escolar tem enfrentado dificuldades para a realização de inserções eficientes na instituição escolar, em decorrência de fatores históricos (como a influencia da psicométrica em seu fazer inicial, que explicavam as diferenças individuais e escamoteavam as desigualdades sociais), formação deficiente de profissionais, pluralidade e paradoxos entre tendências teóricas que deveriam fundamentar a sua atividade, além do confronto destes com outros profissionais que possuem funções aparentemente bem definidas no contexto educacional.

Bastos (1988) em sua análise sobre as áreas de atuação em psicologia, chama atenção para o reduzido potencial de fixação de profissionais na área escolar, se comparado a psicologia clínica ou a psicologia organizacional. Assim fatores como: a presença de dificuldades oriundas das condições de trabalho, que reconhecidamente é deficiente não só para o psicólogo, mas para todos os profissionais de educação, uma atuação clínica consolidada ao invés de uma atuação relacionada com o contexto educacional e a constatação de que o mercado relativo a esta área de atuação ainda não está claramente conquistado.

Como alternativa para a superação dos entraves mencionados Sass (1988) há algum tempo vem sinalizando para a importância que as entidades profissionais, as universidades e os próprios profissionais de psicologia têm na elaboração e envolvimento em propostas competentes e socialmente comprometidas, pois segundo este autor esta seria a melhor forma de reverter essa realidade de frágil inserção, ora discutida.

Embora tenhamos focado algumas particularidades do mercado de trabalho em relação ao profissional de Psicologia, gostaríamos de salientar, como ponto de vista, que os imperativos do mercado apelam geralmente para um tipo de racionalidade e produtividade que os psicólogos devem decifrar. E, apesar de existirem direcionamentos e interferências decorrentes dos critérios oferecidos pelo mercado de trabalho a esta categoria de profissionais, acreditamos do mesmo modo que Duran (1994), que estes critérios devem ser observados com cautela e ser vistos em sua natureza circunstancial e efêmera, de tal modo que este não deve ser considerado o principal orientador da formação do psicólogo.

Nesta direção encontramos também Botomé (1988) que chama atenção para o fato de que apesar de ser bastante difundida a noção de que as possibilidades de exercício de uma profissão sejam definidas pelo mercado, esta crença precisa ser examinada com bastante atenção, pois em verdade não se constitui uma relação *sine qua non*, pois este exercício está sob a vigência de outras interferências.

Como alternativa para esse contexto, Campos e Jucá (2006) apontam a necessidade, no âmbito da formação, de uma reflexão sobre as demandas do mercado de trabalho que a atingem, pois estas:

[...] servem como importantes referenciais de análise na medida em que requerem determinados comportamentos e posturas dos profissionais e uma sintonia, mínima que seja, com os sinais que emanam daquele mercado, por parte das agências formadora.

Assim após analisar algumas das questões relativas à atuação, formação e inserção do psicólogo e especialmente do Psicólogo Escolar, até o presente momento, faremos a seguir uma análise sobre a interferência que a articulação de cada uma destas questões proporciona à Psicologia Escolar e ao profissional que nela atua.

2.4.2 A interface atuação, formação e inserção no mercado de trabalho em Psicologia Escolar

A realidade do mundo do trabalho vem mudando em todas as áreas, inclusive na Psicologia. Uma destas mudanças é decorrente da exigência cada vez maior de qualificação e experiência dos trabalhadores a fim de que possam instrumentalizar-se para a superação dos desafios constantes da sua profissão.

A universidade, por sua vez, ao assumir o protagonismo na formação destes sujeitos, sofre com as interferências que, em certa medida, estão presentes em decorrência da evolução das sociedades, que torna sua tarefa cada vez mais complexa. Nesta trajetória esta instância formadora tem enfrentado obstáculos na preparação adequada dos profissionais frente às distintas realidades sócio-econômicas e sociais, apresentando de forma explícita, um descompasso entre os currículos acadêmicos e as demandas sociais.

No âmbito da formação, são constantes os dilemas quanto à integração e equilíbrio entre a dimensão teórica e a prática. No caso da Psicologia, Pimentel (2007) aponta alguns problemas ainda frequentes pela persistência do ultrapassado paradigma fragmentado de primeiro o aluno formar-se para depois inserir-se no mundo do trabalho, como se o aprendizado não requeresse uma relação com a prática.

Nesta direção, Botomé (1988, p.282) destaca que “os papéis dos cursos de graduação, de especialização, aperfeiçoamento ou complementação precisam ser claros para quem os utiliza, visando desenvolver a qualidade de atuação em um campo profissional”. Este autor vê os cursos de graduação como responsáveis pela maior parte do que é feito como trabalho profissional ao formar psicólogos com certas concepções, aptidões e repertório.

Ainda com base em Botomé (1988, p.283), destacamos que a noção de campo profissional, com distinções feitas em relação ao mercado de trabalho e à área de conhecimento, exige que a formação do profissional de Psicologia seja feita em função das necessidades da população, de acordo com as possibilidades de atuação do campo e a partir do conhecimento disponível. No entanto, raramente isto ocorre, uma vez que, em verdade, “o conhecimento não parece ser meio para definir o perfil profissional, pois ele parece ser a própria fonte e fim deste perfil”.

Além da interferência das questões mencionadas sobre o perfil deste profissional, Carvalho (1988, p.24) aponta uma circunstância presente na formação em Psicologia, o que seria mais um entre os múltiplos fatores que emperram a expansão da profissão em nosso país, pois na sua perspectiva esta formação:

[...] não transmite ao aluno - ou não o leva a elaborar - um conceito amplo de atuação psicológica, abstraído dos modelos específicos de trabalho aos quais é exposto nos cursos, parece-nos que não estamos formando profissionais capazes de construir a Psicologia, mas apenas de repeti-la.

Em relação a essa apreciação de Carvalho, consideramos importante sua preocupação com o caráter passivo gerado por essa perspectiva de formação, condição que deve ser superada, sob pena de ser perpetuada em nossa sociedade, a falta de credibilidade em relação aos serviços psicológicos oferecidos no contexto educacional, se estes não se direcionarem a transformação social, especialmente no que se refere a construção de uma sociedade mais justa e humana.

Na análise de Santana (2004) da precariedade na formação do psicólogo escolar resultam profissionais fragilizados, desprovidos de recursos teóricos consistentes e com pouca clareza do seu papel, que trazem dificuldades para que este profissional possa responder às exigências da realidade educacional em seu entorno

Nessa direção, Leite (2008) defende que a categoria dos psicólogos no âmbito do contexto educacional deve identificar os conhecimentos e práticas psicológicas consideradas relevantes para a formação de uma consciência crítica e transformadora, se realmente pretendem se constituir como uma categoria socialmente importante, no quadro da atual realidade educacional brasileira, devendo assumir desse modo o desafio histórico de reconstrução do sistema educacional brasileiro nessa direção.

Em relação a atuação deste profissional Cruces e Maluf (2007) sinalizam para a capacidade de este se adaptar as demandas locais, de levar em conta a realidade de escolares e de respeitá-las como aspectos que caracterizam uma atuação de qualidade na área escolar, essencial para o seu reconhecimento. Essas autoras esclarecem ainda, que a busca por práticas diferenciadas e mais eficazes no atendimento das demandas do contexto escolar foram dimensionadas como condições imprescindíveis a atuação que se destine ao exercício de ações críticas e transformadoras em educação.

Apesar de termos realizado esta exposição em torno dos entraves que ainda assolam a área escolar, enfocando tanto aspectos que se referem ao contexto da formação e que conseqüentemente repercutem sobre a atuação deste profissional, de maneira a concordarmos com Botomé (1988), em sua apreciação, de que as lacunas reveladas no âmbito do conhecimento, da atuação e da formação em Psicologia podem, ao contrário do que se pensa, servir como meios suficientes para apontar horizontes melhores que os que temos disponíveis, ao mirar novas perspectivas para a atuação profissional.

Nesse caso aparece-nos como opção, conforme perspectiva de Campos e Jucá (2006), a iniciativa de pelo menos se buscar um mínimo de articulação entre essas instancias, já que uma permanente sintonia só é possível como conjectura.

Tendo em vista a amplitude da tríade atuação-formação-mercado de trabalho relativo à Psicologia Escolar, discutida neste capítulo, convém ressaltar que nossa pretensão foi a de subsidiar a discussão sobre a referida área, a partir da exposição das rápidas transformações que a área vem sofrendo, bem como a de tentar afirmar que esta é uma área de atuação cada vez mais relevante e participante no desenvolvimento de soluções dos principais problemas que afetam a sociedade brasileira, na dimensão educacional, a partir das práticas instituídas, a formação oferecida e ideologias que conseguimos apreender neste movimento.

3 A DIMENSÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

Entendendo que a organização metodológica de uma pesquisa merece atenção especial, tendo em vista que esta repercute diretamente sobre a análise do fenômeno investigado e fidedignidade da pesquisa, apresentamos nesse capítulo, os pressupostos teórico-metodológicos que subsidiaram o planejamento e desenvolvimento desse estudo.

Ressaltamos que a escolha metodológica esteve pautada especialmente nas possibilidades de adequação a natureza do fenômeno investigado, assim como estar em consonância com a concepção teórica que adotamos como suporte para a compreensão da realidade investigada.

Desse modo, faremos uma panorâmica sobre os pressupostos teórico-metodológicos orientadores da nossa pesquisa, esclarecendo os critérios para a sua utilização, bem como os modos como cada procedimento foi adotado em seu desenvolvimento.

3.1 Pressupostos teórico-metodológicos

Como o fenômeno que investigamos é o processo de inserção do psicólogo escolar em Teresina, com vistas a compreender a atuação desse profissional no campo educacional, fizemos a opção pela pesquisa qualitativa, considerando, especialmente, sua natureza descritiva e explicativa. Essa opção se justifica porque acreditamos que para compreender nosso objeto de estudo é necessário descrever e explicar de forma detalhada as múltiplas determinações que o constituem, sobretudo o conhecimento e a prática dos envolvidos em seus contextos de vida.

3.1.1. Delineamento da pesquisa

A opção da pesquisa pelo delineamento de pesquisa qualitativa tem por base distintas características apontadas por Lüdke e André (1986), dentre os quais se destacam: a necessidade do contato direto com a situação na qual os fenômenos ocorrem ; a preocupação

com o processo e não com o produto da pesquisa; coleta de dados predominantemente descritiva; além da tentativa marcante de capturar a perspectiva dos participantes e ter o seu processo de análise dos dados normalmente orientado a partir de um processo indutivo na apreciação das questões investigadas.

Em face dessas características da pesquisa qualitativa, consideramos relevante enfatizar que a descrição, presente em todo o percurso da pesquisa, em virtude de todos os dados da realidade serem considerados importantes, faz com que o pesquisador esteja atento ao maior número possível de elementos presentes no fenômeno estudado, para uma maior compreensão dos problemas focalizados em seu entorno. A presença da descrição no âmbito da pesquisa qualitativa, conforme Moreira e Caleffe (2006), orienta o pesquisador que dela se utiliza a explorar especialmente as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente.

Além dessas características ressaltamos que nossa opção pela pesquisa de natureza qualitativa decorre, sobretudo pela constatação quanto as suas potencialidades, as quais, segundo Chizzotti (2006, p. 28), residem em representar:

[...] um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles.

Com esse entendimento de Chizzotti (2006), confirmamos a amplitude que esse delineamento possui, tendo em vista sua essência transdisciplinar, aspecto que nos auxiliou no reconhecimento das potencialidades desse tipo de pesquisa para a apreensão do fenômeno que investigamos. Outro aspecto para o fortalecimento da adoção desse tipo de pesquisa teve suporte no posicionamento de Lüdke e André (1986) e de Moreira e Caleffe (2006) que enfatizam suas potencialidades na área da educação, seja pela possibilidade de captura da dinâmica do fenômeno educacional, seja pela complexa realidade do cotidiano escolar, conseguindo desse modo atender às questões propostas pelos atuais desafios da pesquisa educacional.

Ressaltamos ainda que esta pesquisa segue a tendência explicativa, uma vez que apresenta como preocupação central, descrever e explicar os múltiplos fatores que contribuem para a ocorrência dos fenômenos que desejamos investigar. Justificamos nossa ênfase na

tendência explicativa em virtude dela buscar a identificação dos fatores que contribuem para a ocorrência e o desenvolvimento de um determinado fenômeno, a partir da busca pelas fontes e o porquê das coisas; aprofundando assim o conhecimento da realidade (GONSALVES, 2003; MOREIRA; CALEFFE, 2006).

3.2 O contexto empírico da pesquisa

O desenvolvimento de uma pesquisa empírica pressupõe a adoção de procedimentos metodológicos que garantam resultados que dêem conta de atender aos objetivos propostos. Nesse sentido, passaremos a descrever os procedimentos metodológicos que compõem o contexto empírico da pesquisa que desenvolvemos, delineando o cenário, apresentando os participantes e esclarecendo todo o processo de produção e análise dos dados e, ainda, de interpretação dos resultados.

3.2.1 O cenário da pesquisa

O recorte espacial conferido a esta pesquisa, tem como delimitação a cidade de Teresina, mais especificamente as escolas da rede pública e privada da cidade e que têm profissionais da área da psicologia em seu quadro de funcionários.

A escolha por Teresina se deve ao fato desta constituir-se como pólo irradiador do campo educacional piauiense, sendo até recentemente o único município a possuir o curso de Psicologia em todo o estado, além de ser a cidade que concentra maior número de profissionais da área de Psicologia do estado do Piauí.

3.3.2 Os participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa são psicólogos atuantes em escolas da rede pública e privada de Teresina. O critério de escolha para a participação na pesquisa foi a condição de pleno exercício da função de psicólogo junto ao cotidiano escolar das referidas escolas.

Em virtude de, em princípio, não haver o conhecimento de quantos profissionais estariam atuando nessa área, nem tão pouco de quais instituições estes seriam encontrados, buscamos suporte para a seleção dos possíveis sujeitos da pesquisa, na consulta à base de dados cadastrais presentes na representação do Conselho Regional de Psicologia no estado do Piauí, na qual todos os profissionais de psicologia em exercício estão regularmente cadastrados.

A pesquisa no Conselho Regional de Psicologia- CRP nos apontou a existência de seiscentos e setenta e oito (678) Psicólogos em todo o estado do Piauí, desse contingente de profissionais, cento e cinquenta e três (153) Psicólogos mencionaram na sua ficha de cadastro exercer atividade profissional na área educacional. A partir da análise aprofundada das cento e cinquenta e três fichas (153), verificamos que cerca de cento e trinta e oito (138) profissionais atuavam em Teresina.

Com vistas a definir os participantes dessa pesquisa, fizemos algumas abordagens via telefone para confirmar as informações que constavam nas fichas de cadastro do CRP referentes a esses cento e trinta e oito (138) profissionais, situação que nos oportunizou descobrir que cento e seis (106) destes, em verdade, estavam atuando na docência ou em outra área da Psicologia e não em Psicologia Escolar, conforme mencionado na época em que este profissional se filiou ao Conselho. Essa situação foi contornada no momento em que procuramos averiguar com afincos as informações apresentadas nas fichas cadastrais desses profissionais no CRP, via contato telefônico com os profissionais ou com as instituições que estes informaram estar vinculados.

Essa investigação inicial foi utilizada para confirmar a presença de profissionais no quadro funcional das escolas de Teresina, permitindo que encontrássemos ao final, um total de trinta e dois (32) psicólogos com atuação na área escolar na cidade de Teresina. Destes dezenove (19) mencionavam estar vinculados a escolas privadas, oito (08) a escolas filantrópicas e cinco (05) a escolas públicas municipais e estaduais.

Após definirmos o número de psicólogos que potencialmente fariam parte do grupo a ser pesquisado, realizamos em seguida visitas às escolas da cidade que possuíam o profissional de Psicologia em seu quadro de profissionais com o objetivo de convidá-los para participar da pesquisa. Nessa ocasião, entramos em contato com os trinta e dois (32)

psicólogos, obtendo vinte e nove (29) aceites, destes dezessete (17) eram de escolas privadas, sete (07) de escolas filantrópicas e cinco (05) de escolas públicas municipais e estaduais.

Assim, a seleção dos participantes da pesquisa foi pautada em dois critérios: os psicólogos estarem em pleno exercício da Psicologia Escolar; e a participação voluntária dos psicólogos na pesquisa, declarada a partir da assinatura do termo de consentimento (APÊNDICE A e B).

3.2.3 O processo de produção dos dados

O processo de produção dos dados da pesquisa envolveu a aplicação de dois instrumentos, que neste caso foram: o questionário, com questões abertas e fechadas e a entrevista para registrar as narrativas dos psicólogos.

Inicialmente aplicamos um questionário com os vinte e nove (29) psicólogos pesquisados, o que nos permitiu uma primeira aproximação com a categoria profissional alvo dessa pesquisa.

O questionário foi estruturado com questões fechadas e abertas. As questões fechadas tiveram o intuito de colher informações sobre dados pessoais, formação inicial e continuada; já as questões abertas, tiveram como objetivo investigar as condições de trabalho e os modos de compreender a atuação em Psicologia Escolar (APÊNDICE C).

A escolha pelo uso do questionário como instrumento de coleta de dados foi subsidiada pela constatação de que esse instrumento, segundo Barros e Lehfeed (2004), apresenta algumas vantagens, dentre elas a possibilidade de abranger um grande número de pessoas de uma só vez, maior probabilidade de retorno para o pesquisador, além de otimizar o tempo de realização da pesquisa, pois pode ser respondido na ausência do pesquisador, já que apresenta itens padronizados, que conferem ao pesquisador certo controle dos estímulos aos participantes, seja na forma ou na ordem em que são apresentados estes itens.

A utilização do questionário também apresenta a vantagem de, segundo Richardson (2008, p. 205), permitir uma “tabulação dos dados de maior facilidade e rapidez que outros instrumentos”. Além disso, esse autor ressalta que este instrumento permite em sua aplicação o contato direto com o sujeito da pesquisa, seja em casa, no trabalho e na rua, ou onde for melhor para os protagonistas da pesquisa, favorecendo com que ocorra “menos possibilidade

de os entrevistados não responderem ao questionário e ou deixarem algumas perguntas em branco” (RICHARDSON, 2007, p.196).

Essas vantagens apontadas a respeito da aplicação do questionário foram confirmadas na medida em que fizemos uso deste em nossa pesquisa nos possibilitando um contato satisfatório com os participantes, na medida em que o questionário por nós estruturado foi capaz de favorecer o encontro com um grande número de pesquisados de uma só vez, bem como o retorno de todos os que foram entregues aos pesquisados, tendo em vista requerer destes pouco tempo para a sua resolução.

A entrevista foi adotada como segundo instrumento para a obtenção dos dados da pesquisa e teve o propósito registrar narrativas orais dos pesquisados a respeito da sua relação com a Psicologia Escolar, notadamente sobre o encontro com essa área de atuação em psicologia e das motivações para permanecer atuando em Psicologia. (APÊNDICE D)

A opção por utilizar uma entrevista para o registro das narrativas está orientada pela perspectiva da história de vida temática que culmina no que Souza (2008a) entende por entrevista narrativa¹⁰ quando esclarece que esse tipo de entrevista se inscreve na subjetividade e está implicada com as dimensões espaço-temporal dos sujeitos ao narrarem suas experiências. Esse modo de narração possibilita a expressão das formas como os seres humanos vivem o mundo através de histórias pessoais, sociais e coletivas. Em suas palavras:

A pesquisa com entrevista narrativa inscreve-se neste espaço onde o ator parte da experiência de si, questiona sobre os sentidos de suas vivências e aprendizagens, suas trajetórias pessoais e suas incursões pelas instituições, por entender que as histórias pessoais que nos constituem estão produzidas e mediadas no interior de práticas sociais institucionalizadas. As entrevistas narrativas demarcam um espaço onde o sujeito, ao selecionar aspectos da sua existência e tratá-los através da perspectiva oral, organiza suas idéias e potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma auto-reflexiva como suporte para compreensão de sua intinerância vivida, caracterizando-se como excelente perspectiva de formação. (SOUZA, 2008a, p.91)

Como se pode observar a escolha pela entrevista narrativa no processo de obtenção de dados se deve a sua vinculação a abordagem biográfica, que em educação, conforme Souza (2008a; 2008b) revela uma dupla função: meio de investigação e formação. Na primeira, esta contribui para a apreensão dos percursos e cotidiano escolar, de questões relativas a profissão,

¹⁰ A necessidade de informar sobre o lugar da entrevista narrativa como uma das modalidades da abordagem biográfica se deve a constatação da diversidade terminológica e a variedade de possibilidades do trabalho sob essa abordagem, devidamente esclarecidas em Souza (2006).

de diferentes processos de aprendizagem, conhecimento e formação a partir das experiências e modos de narrar as histórias no âmbito individual e coletivo. Já a segunda função, permite a aproximação das práticas de pesquisa, bem como remete seus usuários ao espaço-tempo de sua própria formação, ao refletirem sobre suas ações, modelos e práticas expressas nas vozes e memórias de outros em desenvolvimento profissional.

3.2.4 A análise dos dados e interpretação dos resultados

O processo de análise dos dados envolveu o emprego da Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (2004, p.37), a qual 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.”

O emprego da técnica de Análise de conteúdo decorre basicamente da sua tarefa de desocultação de uma mensagem, que ocorre pelo fato desta técnica reunir ao mesmo tempo, em seu esforço de interpretação, dois princípios básicos: o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade.

Assim, a escolha pela técnica em questão tem origem no fato de ser viável sua diversidade de discursos, bem como possibilitar, segundo Bardin (2004), uma leitura mais aprofundada do material analisado, ao permitir que se atinjam através de significantes ou de significados (manipulados) outros significados (de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc) presentes nessas mensagens.

De acordo com Bardin (2004), a Análise de Conteúdo organiza-se em três fases que ocorrem ao longo do desenvolvimento da análise, são elas: a pré-análise (fase de organização propriamente dita da análise), a exploração do material (fase em que ocorre a administração das técnicas sobre o corpus, pois se trata da fase de análise) e, por fim, o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação (fase em que os dados após submetidos ao processo de inferência são devidamente interpretados).

Com vista a um desenvolvimento adequado da análise de conteúdo, adotamos também as orientações de Franco (2003) em relação aos procedimentos específicos que cada uma das fases da análise adotada encerra.

Assim, a orientação dessa autora nos direcionou no momento da pré-análise, a realizar leituras flutuantes do conteúdo das questões dos questionários e das entrevistas, e o confronto com as hipóteses emergentes e as argumentações construídas, oportunizando a escolhas de índices e a posterior construção de indicadores necessários ao processo de análise, materializados com a definição das unidades de análise, a partir de um processo denominado unitarização.

Na etapa seguinte, ocorreu a categorização, processo que tornou possível a definição de categorias de análise a partir do agrupamento de unidades de análise (criadas na fase anterior) que ocorreram por diferenciações e analogias subsidiadas por critérios semânticos previamente adotados. Ao final, as categorias de análise foram submetidas a um processo denominado inferência, que consiste na manipulação de maneira lógica dos conteúdos submetidos à análise, com a intenção de extrapolar os conteúdos manifestos destes, que podem estar associados a outros elementos como o emissor da mensagem, o receptor da mensagem, ou ainda as condições de produção da mensagem, sejam elas históricas ou sociais.

O produto destas inferências, ao ser confrontado com as teorias e contexto pragmático, culminou na última etapa prevista por esta técnica: a interpretação, que representa o ápice das descobertas em relação ao fenômeno investigado e caracteriza-se não por serem permanente, mas sim por estarem em constante aperfeiçoamento, apontando normalmente elementos para novas análises.

Essas orientações nos auxiliaram na organização dos dados obtidos na pesquisa, confirmando a aplicabilidade da Análise de Conteúdo nesse tipo de pesquisa.

Todo esse processo nos conduziu a analisar os dados e interpretar os resultados em torno de categorias e subcategorias. Conforme o mapeamento a seguir:



Figura 1 – Organização das categorias e subcategorias da pesquisa.

Ao finalizarmos esse momento em que esclarecemos a dimensão metodológica da pesquisa que desenvolvemos, consideramos relevante enfatizar que as três categorias de análise que sistematizamos permitiram desenvolvermos as análises necessárias à compreensão do processo de inserção do psicólogo escolar em Teresina, com vistas a compreender a atuação desse profissional no campo educacional. Essas análises estão sistematizadas no capítulo que segue e de modo a atender aos objetivos propostos nessa pesquisa.

4 DESVELANDO A PSICOLOGIA ESCOLAR EM TERESINA: aspectos de sua realidade de trabalho, do encontro com a psicologia escolar e particularidades de seus modos de compreender a atuação na área.

Tendo em vista o objetivo geral desta pesquisa, de investigar o processo de inserção do Psicólogo Escolar em Teresina, com vistas à compreensão da atuação deste profissional no campo educacional da cidade, a discussão que desenvolvemos neste capítulo se pauta basicamente na análise dos resultados da pesquisa, que estão organizados e apresentados a partir de três categorias de análise.

Na primeira categoria, analisamos o perfil profissional do psicólogo escolar teresinense, com vistas à contemplar nosso objetivo de delineamento do perfil profissional dos psicólogos escolares de Teresina e de discussão da formação inicial e continuada que estes profissionais têm recebido.

Na segunda categoria, investigamos o encontro do Psicólogo com a Psicologia Escolar e as motivações dos pesquisados para atuar nesta área, que permitiram concretizar nosso objetivo relativo à descrição da trajetória de inserção dos psicólogos escolares pesquisados.

Na terceira categoria, analisamos os modos dos pesquisados compreenderem a profissão de Psicólogo Escolar em Teresina, para dar conta do objetivo de compreender a profissão de Psicólogo Escolar.

4.1 O perfil do Psicólogo Escolar Teresinense

O perfil do psicólogo escolar teresinense foi retratado mediante a análise de algumas características inerentes aos profissionais desta área de atuação, reveladas por dados relativos à identificação, formação acadêmica e condições de trabalho dos pesquisados presentes no exercício profissional em Psicologia Escolar na cidade de Teresina. Os dados mencionados estão organizados em tabelas e gráficos, conforme está demonstrado nos sub-tópicos apresentados a seguir.

4.1.1 Identificação

A subcategoria de análise delimitada pela identificação dos psicólogos escolares foi estruturada mediante dados relativos à faixa etária, estado civil e sexo dos pesquisados. Estes dados constam nas tabelas relativas à distribuição do número de psicólogos escolares de acordo com sexo e faixa etária (tabela 1) e sexo e estado civil (tabela 2).

TABELA 1 - DISTRIBUIÇÃO DO Nº DE PSICÓLOGOS ESCOLARES DE ACORDO COM SEXO E FAIXA ETÁRIA

SEXO	FAIXA ETÁRIA								TOTAL POR SEXO	
	20 A 30 ANOS		31 A 39 ANOS		40 A 49 ANOS		MAIS DE 50 ANOS		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%		
MASCULINO	1	3,45	0	0,0	1	3,45	0	0,0	2	6,90
FEMININO	18	62,07	6	20,69	2	6,89	1	3,45	27	93,10
TOTAL POR FAIXA ETÁRIA	19	65,52	6	20,69	3	10,34	1	3,45	29	100,00

Fonte: Dados do questionário da pesquisa

Do total de psicólogos pesquisados, conforme a tabela 1, verificamos que a maior parte é do sexo feminino e está na faixa etária de 20 a 30 anos. As evidências para esta constatação são os percentuais de 93,10% dos pesquisados¹¹ pertencentes ao sexo feminino e apenas 6,9% pertencentes ao sexo masculino.

Sobre a faixa etária, também verificamos, na tabela 1, que pesquisados na faixa etária de 20 a 30 anos apresentam o maior percentual da amostra, 65,52%. Em contraponto ao percentual de 20,69% na faixa etária de 31 a 39 anos; 10,34% destes têm entre 40 a 49 anos, e apenas 3,45% têm idade acima de 50 anos.

¹¹ Neste momento da análise, referimo-nos a pesquisados tendo em vista que analisamos os dados referentes às questões fechadas do questionário aplicado com todos os 29 psicólogos escolares que compõem a amostra.

TABELA 2 - DISTRIBUIÇÃO DO Nº DE PSICÓLOGOS ESCOLARES DE ACORDO COM SEXO E ESTADO CIVIL

SEXO	ESTADO CIVIL						TOTAL POR SEXO	
	SOLTEIRO(A)		CASADO(A)		DIVORCIADO(A)		N	%
	n	%	n	%	n	%		
MASCULINO	1	3,45	0	0,0	1	3,45	2	6,90
FEMININO	14	48,28	13	44,82	0	0,0	27	93,10
TOTAL POR ESTADO CIVIL	15	51,73	13	44,82	1	3,45	29	100,00

Fonte: Dados do questionário da pesquisa

Do total dos psicólogos pesquisados, de acordo com a tabela 2, constatamos que a amostra é constituída por proporções equilibradas entre os estados civis de solteiro (a) e casado (a). Esta constatação decorre de termos encontrado os percentuais de 44,82% nos estados civil casado (a) e 51,73% no estado civil de solteiro (a).

Neste contexto, percebemos a predominância do sexo feminino no estado civil solteiros, com 48,28%. O sexo masculino por outro lado, teve pouca expressão no estado civil solteiro com apenas 3,45 % e representou a totalidade do estado civil divorciado, com um percentual de 3,45%.

Como se vê, os dados das tabelas 1 e 2 revelam os primeiros indícios do perfil do psicólogo escolar teresinense. Neste contexto, as características do grupo de psicólogos revelam aspectos que marcam tanto suas semelhanças quanto suas diferenças em relação à categoria profissional da qual fazem parte.

Neste contexto podemos inferir que o grupo pesquisado apresenta semelhanças com a categoria de psicólogos em nível nacional, tendo em vista ser formado em sua maioria por mulheres. Este aspecto se confirma em pesquisas como a de Rosas, Rosas e Xavier (1988), de que a psicologia é uma profissão feminina, pois o número de mulheres é sempre superior a 80% da quantidade de homens, além de pesquisas mais recentes, como as de Rosemberg (1984), Castro e Yamamoto (1998), Banhato e Passos (2002).

Outro aspecto que indica semelhanças neste grupo de profissionais em relação ao cenário nacional emerge da constatação de que este é formado, em sua maioria, por profissionais na faixa etária jovem, no intervalo compreendido entre 20 e 30 anos. Aspecto este constatado por pesquisa de Rosas, Rosas e Xavier (1988), de que a profissão de

Psicólogo é desenvolvida por profissionais na faixa etária jovem, geralmente no intervalo compreendido entre 22 e 39 anos. Nesta direção, encontramos também pesquisa recente de Yamamoto et al (2003) relativa à profissão de psicólogo no Rio Grande do Norte, a qual constata que 63,9 % dos psicólogos norte-rio-grandenses estão na faixa etária inferior a 40 anos.

Em contraponto ao cenário nacional da Psicologia, o estado civil dos pesquisados revela diferenças marcantes do grupo pesquisado, pois este apresenta uma distribuição equilibrada entre os estados civis de solteiro e casado, realidade que difere do panorama encontrado pela pesquisa desenvolvida por Rosas, Rosas e Xavier (1988), na qual o maior número de profissionais pesquisados, atuantes na região nordeste, era casado (a). A preponderância do estado civil casado junto a psicólogos nordestinos, também foi constatada na pesquisa de Yamamoto et al (2003) sobre psicólogos norte-rio-grandenses, onde o estado civil em questão representa a realidade da maior parte dos psicólogos deste estado.

Desse modo, a discussão realizada até o momento em torno dos resultados relativos à identificação dos profissionais atuantes na Psicologia Escolar em Teresina, nos levou a encontrar duas particularidades que marcam o perfil destes profissionais. A primeira delas é que o grupo pesquisado é composto em sua maioria por profissionais jovens e do sexo feminino, a segunda é que estes profissionais estão distribuídos equilibradamente entre os estados civis de solteiro (a) e casado (a).

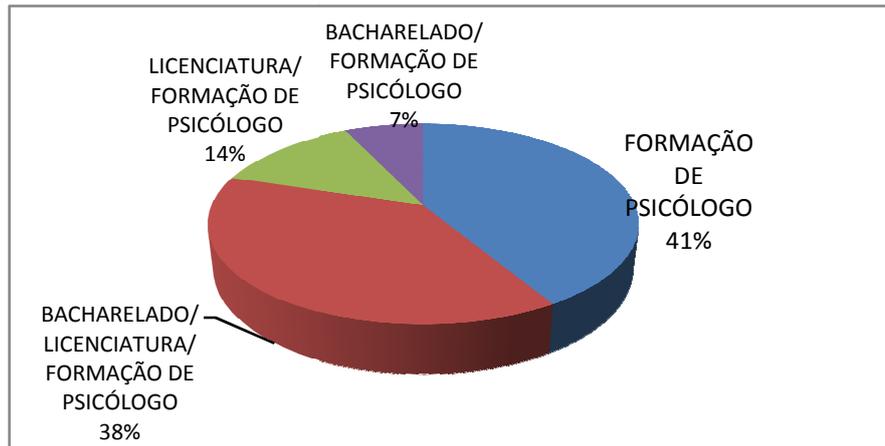
De posse destas colocações iniciais sobre o grupo de psicólogos pesquisados, aprofundaremos nossa análise discutindo a formação acadêmica que estes têm recebido.

4.1.2 Formação Acadêmica do Psicólogo Escolar Teresinense

A análise da formação acadêmica do psicólogo escolar teresinense revelou algumas particularidades da formação inicial e continuada do grupo pesquisado ao apreender aspectos relativos às habilitações em Psicologia (gráfico 1); Tempo de graduado (gráfico 2); Procedência da formação inicial (gráfico 3); Formação continuada via pós-graduação *Lato sensu* (gráfico 4); Áreas de concentração na pós-graduação *Lato sensu* (gráfico 5); Procedência da formação continuada via pós-graduação *Lato sensu* (gráfico 6); Formação continuada via pós-graduação *Stricto sensu* (gráfico 7); Áreas de concentração da pós-

graduação *Stricto sensu* (gráfico 8); Cursos complementares da formação – inicial e continuada (gráfico 9).

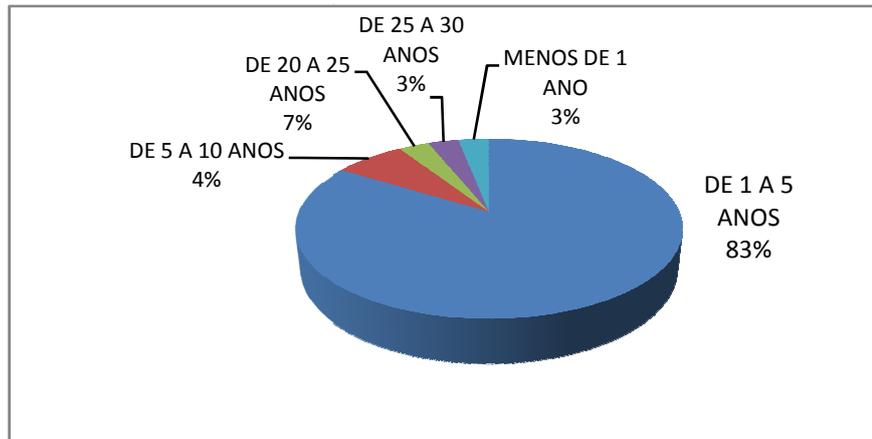
Gráfico 1- Habilitações em Psicologia



Fonte: Dados do questionário da pesquisa

Conforme o gráfico 1, verificamos que todos os pesquisados possuem pelo menos uma habilitação em Psicologia, com maior agrupamento de pesquisados em dois tipos de habilitação: Formação de Psicólogo, com um percentual de 41% e o Bacharelado/Licenciatura e Formação de Psicólogo conjugados, com 38%.

Observamos também neste gráfico que 14% dos pesquisados possuem como habilitação os cursos Licenciatura/Formação de Psicólogo e que 7% possuem Bacharelado/Formação de Psicólogo.

Gráfico 2- Tempo de graduado

Fonte: Dados do questionário da pesquisa

De acordo com o gráfico 2, verificamos que a maior parte é composta por profissionais que estão formados no intervalo de tempo compreendido de 1 a 5 anos, tendo alcançado um percentual de 83% da amostra.

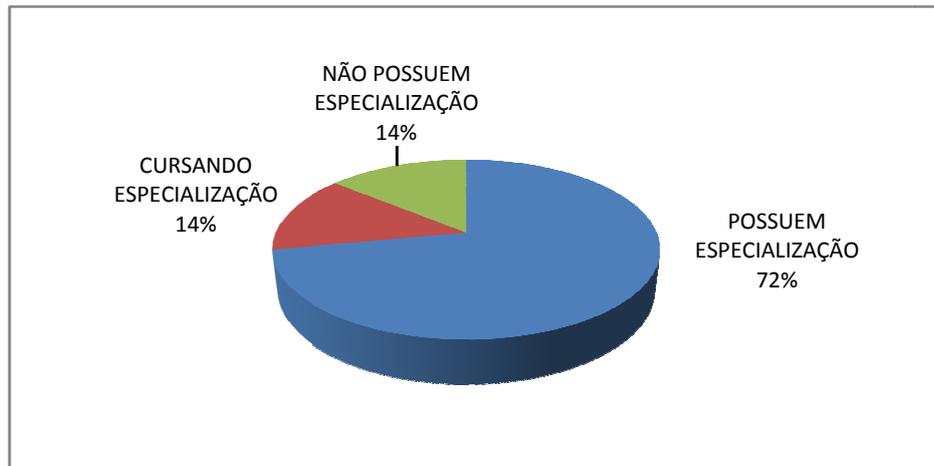
Analisando este gráfico, averiguamos grande assimetria em relação ao tempo de graduado dos pesquisados, uma vez que a maior parte destes são profissionais cujo tempo de atuação é de 1 a 5 anos, com um percentual de 83% , enquanto apenas 7% dos pesquisados atuam há um período compreendido entre 20 a 25 anos, 4% destes atuam há um período de 5 a 10 anos, e 3% atuam respectivamente no intervalo de 25 a 30 anos e a menos de 1 ano.

Gráfico 3- Procedência da formação inicial

Fonte: Dados do questionário da pesquisa

Com base no gráfico 3, verificamos que a formação inicial ocorreu basicamente em Teresina, em instituições como a Universidade Estadual do Piauí e a Faculdade Santo Agostinho, expressa por um percentual de 86%. E os 14% restantes realizaram a formação inicial fora de Teresina.

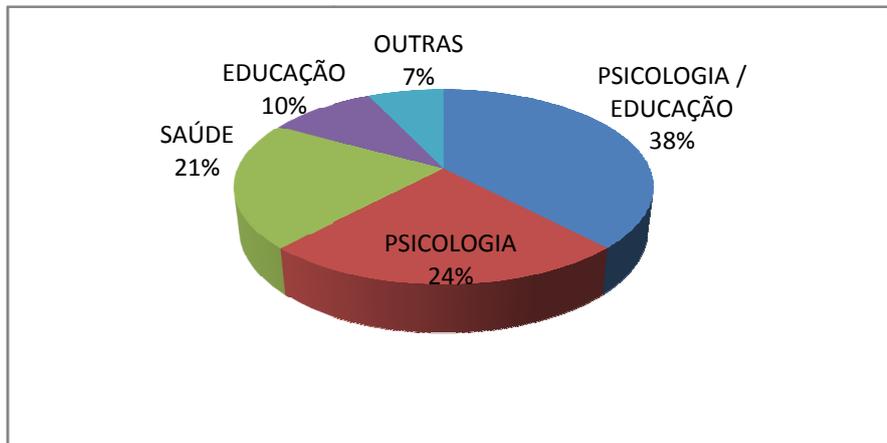
Gráfico 4- Formação continuada via pós-graduação *Lato Sensu*



Fonte: Dados do questionário da pesquisa

Baseados no gráfico 4, é possível verificar que a maior parte dos pesquisados possuem pelo menos um curso de pós-graduação *Lato sensu*, visto que um percentual de 72% destes já realizaram pelo menos um curso de especialização. Neste contexto constatamos também, que 14% dos pesquisados estão cursando uma especialização e que 14% destes não possuem curso de especialização.

Gráfico 5- Áreas de concentração da pós-graduação *Lato Sensu*

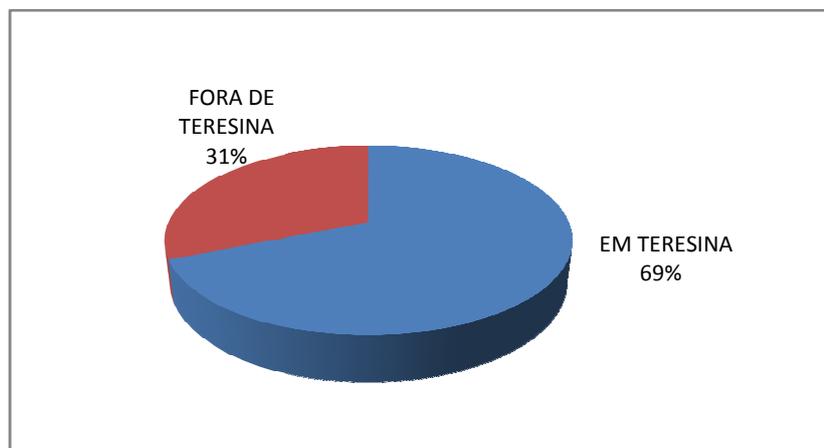


Fonte: Dados do questionário da pesquisa

De acordo com o gráfico 5, a área representada pela interface Psicologia e Educação é onde se reúne o maior número de pesquisados com percentual de 38%.

A partir do gráfico em questão, verificamos também que a área de concentração em Psicologia reúne 24% dos pesquisados; a área de saúde, 21% e a área de educação 10%; as outras áreas de concentração reúnem apenas 7% da amostra.

Gráfico 6- Procedência da formação continuada via pós-graduação *Lato sensu*

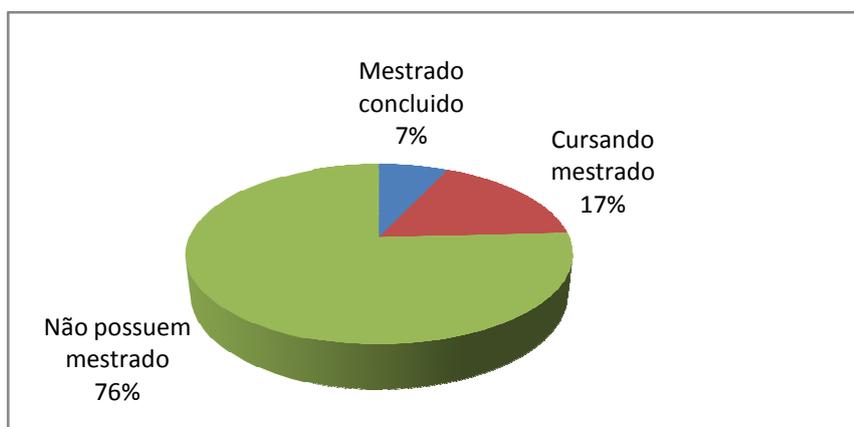


Fonte: Dados do questionário da pesquisa

De acordo com o gráfico 6, verificamos que a maioria dos pesquisados realizou a pós-graduação – especialização, na cidade de Teresina, a partir de um percentual de 69% .

Neste contexto, averiguamos também que 31% dos pesquisados realizaram a pós-graduação – especialização fora da cidade.

Gráfico 7 – Formação continuada via pós-graduação *Stricto sensu*

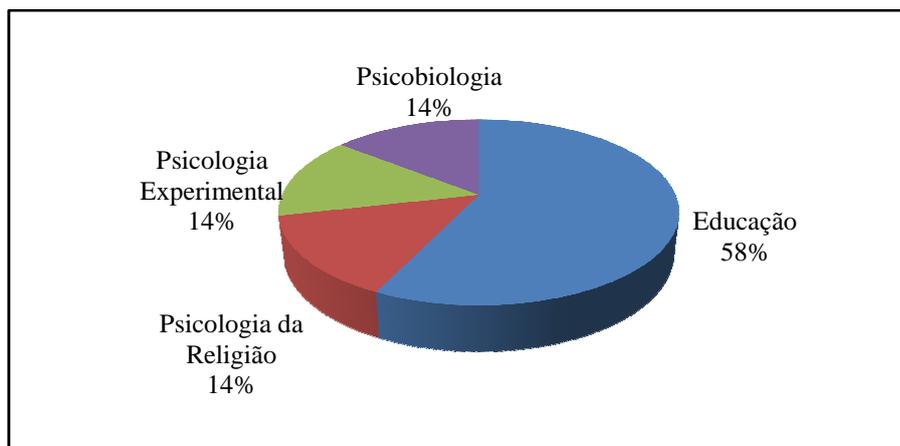


Fonte: Dados do questionário da pesquisa

Conforme o gráfico 7, é possível verificar que a maior parte dos pesquisados ainda não realizou nenhum curso de pós-graduação *Stricto sensu*, como mestrado ou doutorado, tendo em vista o percentual de 76% .

Com base neste gráfico, verificamos a existência, no grupo pesquisado, de um pequeno número de profissionais que possui este curso, representado por um percentual de 24%, que está distribuído da seguinte forma: 7% já concluíram o mestrado, enquanto 17% o estão cursando.

Gráfico 8 - Áreas de concentração da pós-graduação *Stricto sensu*

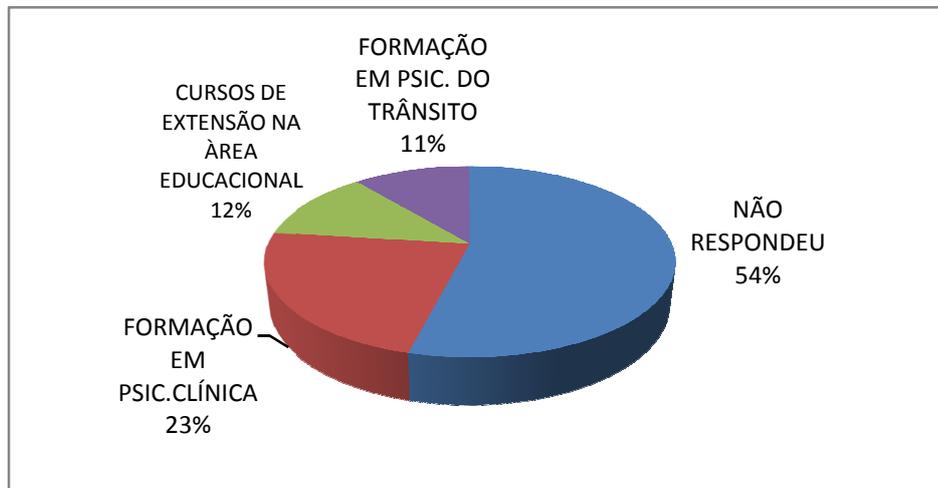


Fonte: Dados do questionário da pesquisa

O gráfico 8 demonstra que, do grupo de pesquisados que fez pós-graduação *Stricto sensu* em nível de mestrado, 58% o fizeram na área da Educação e os demais fizeram em Psicologia da Religião, Psicobiologia e Psicologia Experimental, cada uma destas com um percentual de 14%.

Nesta oportunidade, esclarecemos que dentre as áreas de concentração mencionadas, apenas a de Educação é acessível aos profissionais que optam por realizar a pós-graduação *Strito sensu* em Teresina.

Gráfico 9 - Cursos complementares da formação – inicial e continuada



Fonte: Dados do questionário da pesquisa

A partir do gráfico 9, constatamos que mais da metade dos pesquisados infelizmente não respondeu a respeito da realização de curso complementar da formação – inicial e continuada¹², formando um percentual de 54%.

Dentre os pesquisados que responderam sobre a realização destes cursos, verificamos que 23% fizeram curso em Psicologia Clínica; 11% em Psicologia do Trânsito. A realização de cursos na área educacional foi mencionada por apenas 12% destes.

¹² Informamos que, em virtude dos pesquisados não terem informado sobre o momento em que realizaram estes cursos complementares, optamos por fazer menção aos contextos de formação inicial e continuada indistintamente.

O cenário da formação acadêmica dos Psicólogos Escolares de Teresina nos ajudou a delinear o perfil deste profissional na medida em que esclarece algumas das particularidades inerentes à formação inicial e continuada, a qual têm sido submetidos os profissionais desta área de atuação da Psicologia.

Neste contexto, o grupo pesquisado revelou possuir especificidades no cenário da formação que nos permitiu encontrar aproximações e distanciamentos em relação ao cenário nacional da formação em Psicologia, referenciada pela literatura especializada da área.

Dessa forma, nos aspectos que aproximam o grupo pesquisado do contexto nacional da formação, encontramos em Teresina uma formação inicial que também oferece condições para diferentes possibilidades de profissionalização, ao oferecer as habilitações: Bacharelado, Licenciatura e Formação de Psicólogo. A respeito desta formação, Duran (1994) enfatiza que a maioria dos cursos está voltada para a habilitação de formação, embora em alguns contextos ela esteja mesclada ou com o bacharelado ou com a licenciatura. Neste sentido, o grupo pesquisado confirma esta realidade ao apresentar como habilitações mais frequentes as de Formação de Psicólogo e a que contempla a união das três habilitações: Bacharelado/Licenciatura/Formação de Psicólogo.

Na análise sobre o tempo de graduado dos pesquisados, confirmamos a percepção de que o estado do Piauí ocupa lugar periférico no cenário de formação em Psicologia, tendo em vista que a maioria dos pesquisados possui formação recente, de 1 a 5 anos, por instituições genuinamente piauienses. A este respeito acreditamos que a recente formação em psicologia no estado do Piauí, tenha relação com os contornos da história da Psicologia no Brasil, pois, conforme Pessoti (2004), esta área, na perspectiva de ciência e de profissão, teve seu estabelecimento inicial nas regiões Sudeste e Sul e, somente depois foi se interiorizando para as outras regiões do País, como a Norte e a Nordeste; uma vez que nesta última realidade está inclusa a Psicologia em Teresina.

A brevidade da história da formação inicial genuinamente piauiense também foi constatada quando examinamos a procedência dos cursos de graduação dos pesquisados e constatamos que um pequeno percentual, de 14% destes, buscaram a graduação fora de Teresina. Este percentual, a nosso ver, permanecerá em decréscimo por conta do estabelecimento de cursos de graduação em Teresina, tornando esta busca uma opção menos evidente.

Este aspecto também é enfocado nos dados reunidos pela pesquisa coordenada por Haddad et al (2006) sobre a trajetória dos cursos de graduação na área de saúde, no período compreendido entre 1991-2004, em que se verifica que o estado do Piauí foi o último dos

estados do Nordeste a possuir um curso de graduação em Psicologia, pois a chegada do primeiro curso de graduação nesta área só ocorreu no ano de 1998.

Na análise sobre a formação, confirmamos a busca por contextos de formação continuada, a partir da realização de cursos de pós-graduação *Lato sensu* e *Stricto sensu*, representados respectivamente por cursos de especialização e mestrado. Neste momento, constatamos a importância atribuída a este tipo de formação no âmbito da psicologia brasileira, tendo em vista que esta formação pode igualmente oportunizar uma atualização em relação ao conhecimento teórico e técnico em Psicologia, bem como representar uma oportunidade para o profissional completar ou até mesmo contornar uma formação inadequada ou insuficiente, conforme perspectiva de Witter e Ferreira (2005).

O cenário da formação continuada vivenciado pelos Psicólogos Escolares de Teresina é por nós avaliado como animador, pois constatamos que a maioria dos pesquisados já experienciou pelo menos a realização de um curso de especialização, apesar das condições sócio-econômicas oferecidas pela cidade para a realização de pós-graduação, que geralmente são onerosas e inacessíveis para a maioria dos profissionais atuantes na cidade.

O enfrentamento dos Psicólogos Escolares teresinenses diante das restrições de acesso à pós-graduação reflete uma circunstância bastante discutida no cenário da pós-graduação em Psicologia no Brasil, pois Gomide (1988) aponta dentre os vários desafios impostos à realização da pós-graduação, seja em cursos de especialização ou em cursos de mestrado e doutorado, a limitação de acesso conferida a estes cursos que, em sua maioria, são de natureza privada. Outra limitação diz respeito ao reduzido número de programas de pós-graduação em Psicologia que, segundo dados fornecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, em 2009, é de 64 em todo o País¹³. Destes, apenas 11 estão localizados na região Nordeste, sem que nenhum se encontre no estado do Piauí.

Ainda a respeito da formação continuada, em particular dos cursos de especialização, percebemos que as áreas de concentração de maior procura foram aquelas cujos domínios envolvem a Psicologia e Educação. Esta escolha pode ser explicada pela necessidade de conhecimento interdisciplinar do grupo pesquisado que, segundo Novaes (2001), é fundamental para a atuação do psicólogo escolar que deve privilegiar em seu desempenho

Para saber mais consultar: CAPES . **Relação de Cursos Recomendados e Reconhecidos**. Disponível em:<<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarIes&codigoArea=70700001&descricaoArea=CI%CANCINAS+HUMANAS+&descricaoAreaConhecimento=PSICOLOGIA&descricaoAreaAvaliacao=PSICOLOGIA>>

atual e futuro, a vivência plena da interdisciplinaridade com os vários profissionais da educação.

A análise empreendida sobre a formação continuada vivenciada pelo grupo pesquisado revelou condições semelhantes às da formação inicial, na medida em que encontramos uma parcela do grupo que precisou buscar em outras regiões fora do Piauí, cursos de especialização mais específicos para sua área de atuação. Esta constatação como já nos referimos anteriormente, deve-se à localização periférica do estado do Piauí e, conseqüentemente de Teresina, dos centros de divulgação de conhecimento representados pelas regiões Sul e Sudeste do País.

Ao analisamos a formação continuada vivenciada pelo grupo pesquisado no mestrado, encontramos um número reduzido de profissionais com esta titulação, uma circunstância que reflete a realidade do contexto inerente à pós-graduação em Psicologia no País que, de acordo com Langenbanc e Negreiros (1988), caracteriza-se por apresentar cursos de mestrado e doutorado em número reduzido, explicando a existência de poucos profissionais titulados neste nível da pós-graduação, devido às condições de acesso.

A análise acerca das áreas de concentração do mestrado, cursado ou em curso, revelou-nos a área compreendida pela Educação como a mais expressiva. Este achado pode ser entendido pela constatação quanto a não existência, no estado do Piauí, de nenhum programa de pós-graduação *Stricto sensu* na área de Psicologia, fazendo com que sobressaia a importância de outros programas para a formação do psicólogo escolar de Teresina, notadamente alguns Programas de Pós-Graduação em Educação, que têm contribuído de forma significativa para a formação neste nível de especialidade.

Em relação aos cursos complementares realizados pelo grupo pesquisado, verificamos, que a área circunscrita à Psicologia Clínica é a que reúne maior número de pesquisados. Uma explicação para este interesse, segundo Cruces (2006), deve-se a uma realidade muito presente no âmbito da formação inicial em Psicologia, em que muitas instituições formadoras privilegiam a área clínica em detrimento das demais, provocando repercussões marcantes para a formação e atuação desta categoria profissional como um todo.

Apesar de nossa tentativa de empreender uma análise aprofundada sobre o cenário da formação continuada vivenciada pelos psicólogos escolares em Teresina, estamos cientes, conforme Langenbanc e Negreiros (1988), de que a formação do psicólogo apresenta uma característica peculiar: sua abrangência e complexidade. E que esta formação não se limita apenas à aquisição contínua de saber, mais ou menos formalizado, em acréscimo ao curso de

graduação em Psicologia. Implica, também, um permanente aperfeiçoamento da própria personalidade, promovido através das psicoterapias, formações e vivências do profissional de Psicologia.

Deste modo, diante dos contornos retratados pela formação inicial e continuada de psicólogos escolares em Teresina, percebemos como particularidade do grupo pesquisado a constatação de que esta formação pode ser dimensionada pela sua existência recente, se for comparada a outras regiões do País como Sul e Sudeste. Tal percepção sustenta-se pela constatação quanto à chegada dos primeiros cursos de Psicologia na cidade de Teresina há pouco mais de 10 anos.

Esta condição, como já ressaltamos, permite-nos considerar o Piauí como pólo periférico no cenário da formação em Psicologia, que se confirma pelo pouco tempo de graduação que encontramos junto à maioria dos pesquisados, delimitado de 1 a 5 anos e pela referência destes no tocante à busca pela formação inicial e continuada fora do estado.

Consideramos importante ressaltar que, embora tenhamos focalizado a formação continuada numa dimensão mais formal, temos consciência de que a formação profissional é um processo *continuum*, que possui como eixo de referência o desenvolvimento profissional, que mantém relação com outros aspectos pessoais. Neste aspecto, reiteramos nosso entendimento de que a formação continuada se ancora tanto em cenários formais quanto informais de ensino, pois esta formação não se constrói apenas pela acumulação de conhecimentos ou de técnicas específicas, ao contrário, avança em relação às dimensões do saber e do conhecimento, encontrando elementos na experiência, identidade pessoal e profissional construída por cada profissional (NÓVOA, 1992b; TARDIF, 2002).

Com vistas a conferir a análise em questão atenção aos aspectos que podem contribuir para que esta seja desenvolvida em sua totalidade, passaremos a discussão sobre as condições de trabalho presentes no exercício da profissão.

4.1.3 Condições de trabalho no exercício da profissão de psicólogo escolar em Teresina.

Com vistas a alcançar maior compreensão sobre o exercício da Psicologia Escolar na cidade de Teresina, esta análise também se deteve nos aspectos relativos às condições de trabalho disponíveis a estes profissionais, representadas pelos seguintes aspectos: tempo de

atuação em psicologia escolar, natureza legal das instituições de trabalho, vínculo de trabalho e carga horária dos psicólogos escolares.

A análise destes aspectos foi possível organizando os dados em tabelas relativas à natureza legal das instituições de trabalho dos psicólogos escolares de Teresina e ao tempo de atuação em psicologia escolar (tabela 3); ao vínculo de trabalho e natureza legal das instituições de trabalho dos Psicólogos Escolares (tabela 4) e, por fim, ao vínculo de trabalho e carga horária (tabela 5).

TABELA 3 - DISTRIBUIÇÃO DOS PESQUISADOS QUANTO À RELAÇÃO ENTRE A NATUREZA LEGAL DAS INSTITUIÇÕES DE TRABALHO DOS PSICÓLOGOS ESCOLARES E TEMPO DE ATUAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR

NATUREZA LEGAL DAS INSTITUIÇÕES DE TRABALHO	TEMPO DE ATUAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR										TOTAL POR NATUREZA LEGAL DAS INSTITUIÇÕES DE TRABALHO	
	MENOS DE 1 ANO		DE 1 A 5 ANOS		DE 11 A 15 ANOS		DE 15 A 20 ANOS		MAIS DE 20 ANOS		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
PÚBLICA	1	3,45	2	6,90	1	3,45	0	0,0	1	3,45	5	17,25
PRIVADA	3	10,34	14	48,27	0	0,0	0	0,0	0	0,0	17	58,61
FILANTRÓPICA	2	6,90	4	13,79	0	0,0	1	3,45	0	0,0	7	24,14
TOTAL POR TEMPO DE ATUAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR	6	20,69	20	68,96	1	3,45	1	3,45	1	3,45	29	100,0

Fonte: Dados do questionário da pesquisa

Com base na tabela 3, encontramos evidências de que mais da metade do grupo, 68,96%, atua em Psicologia Escolar num período delimitado de 1 a 5 anos. Em contraponto, há 20,69 % dos pesquisados atuando há menos de 1 ano; 3,45% dos pesquisados encontram-se atuando respectivamente no intervalo de 11 a 15 anos, de 15 a 20 anos e há mais de 20 anos.

A referida tabela também nos mostra que a maior absorção dos profissionais de Psicologia Escolar é feita pela instituição privada, ao ocupar o maior número de psicólogos escolares, em um percentual de 58,61%; seguida pela instituição filantrópica, que reuniu o segundo maior número de psicólogos escolares, representados 24,14% e, por fim, a instituição pública, que congregou o menor número destes profissionais, com percentual de apenas 17,25%.

TABELA 4 – DISTRIBUIÇÃO DE PSICÓLOGOS ESCOLARES CONFORME VÍNCULO DE TRABALHO E NATUREZA LEGAL DAS INSTITUIÇÕES

NATUREZA LEGAL DAS INSTITUIÇÕES DE TRABALHO	VÍNCULO DE TRABALHO								TOTAL POR NATUREZA LEGAL DAS INSTITUIÇÕES DE TRABALHO	
	EMPREGADO - CLT		SERVIDOR-ESTATUTÁRIO		AUTÔNOMO-PRESTADOR DE SERVIÇO		OUTROS		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%		
PÚBLICA	0	0,0	4	13,80	1	3,45	0	0,0	5	17,25
PRIVADA	14	48,27	0	0,0	2	6,89	1	3,45	17	58,61
FILANTRÓPICA	5	17,24	0	0,0	2	6,90	0	0,0	7	24,14
TOTAL POR RELAÇÃO DE TRABALHO	19	65,51	4	13,80	5	17,24	1	3,45	29	100,0

Fonte: Dados do questionário da pesquisa

Conforme análise da tabela 4, verificamos que o vínculo de trabalho de mais da metade do grupo pesquisado é o de empregado – CLT. Esta constatação é possível porque este vínculo de trabalho está representado por um percentual de 65,5% dos pesquisados. O vínculo de trabalho autônomo, a partir da prestação de serviço, foi o segundo a reunir maior número de profissionais, com o percentual de 17,24%; o vínculo de servidor-estatutário foi o terceiro, com um percentual de 13,80%; e, por fim, o vínculo denominado de outros, que reuniu apenas 3,4% dos pesquisados.

A tabela 4 também mostra que, no tocante à absorção dos profissionais de Psicologia Escolar, a instituição privada é a que reúne o maior número de profissionais, com um

percentual de 58,61%; seguida pela instituição filantrópica, que reúne 24,1% e pela instituição pública, que congrega 17,2% dos profissionais entrevistados.

Neste contexto, também constatamos que a instituição privada é a que oferece mais condições para a permanência dos profissionais em seu interior, na medida em que o vínculo de trabalho privilegiado nesta instituição é o de empregado CLT, com um percentual de 48,27%, denotando uma condição mais estável se for comparada ao vínculo de prestador de serviço, que é de apenas 6,89%. Esta condição se revela diferenciada até mesmo das instituições filantrópicas, que acolhe 17,24% dos profissionais como empregados – CLT, enquanto que 6,90% estão vinculados como prestadores de serviço que, como sabemos, é um vínculo bem menos estável.

TABELA 5 – DISTRIBUIÇÃO DE PSICÓLOGOS ESCOLARES SEGUNDO RELAÇÃO DE TRABALHO E CARGA HORÁRIA.

NATUREZA LEGAL DAS INSTITUIÇÕES DE TRABALHO	CARGA HORÁRIA										TOTAL POR NATUREZA LEGAL DAS INSTITUIÇÕES DE TRABALHO	
	20 HORAS		24 HORAS		30 HORAS		40 HORAS		NÃO INFORMOU		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
PÚBLICA	0	0,0	0	0,0	2	6,90	2	6,90	1	3,45	5	17,25
PRIVADA	7	24,13	1	3,45	5	17,24	1	3,45	3	10,34	17	58,61
FILANTRÓPICA	1	3,45	1	3,45	5	17,24	0	0,0	0	0,0	7	24,14
TOTAL POR CARGA HORÁRIA	8	27,58	2	6,90	12	41,38	3	10,35	4	13,79	29	100,0

Fonte: Dados do questionário da pesquisa

A partir dos dados apresentados na tabela 5, constatamos que quase metade dos pesquisados tem carga horária de trabalho de 30 horas semanais, ao perfazer um percentual de 41,38%; 27,58%, 20 horas semanais; 10,35% trabalham 40 horas semanais; 6,9% trabalham 24 horas semanais e 13,8% não mencionaram a carga horária de trabalho.

Estes dados permitem perceber que a maior carga horária de trabalho – 40 horas, ocorre com maior percentual na instituição pública: 6,9%; a menor, que é de 20 horas, ocorre com maior percentual na instituição privada: 27,58% ; a carga horária de 24 horas ocorre em

igual proporção entre as instituições privadas e filantrópicas, sendo representada por um percentual de 3,45%.

Ao analisarmos os dados reunidos em torno das condições de trabalho no exercício da profissão de psicólogo escolar em Teresina, conseguimos perceber algumas características deste grupo de profissionais que o aproximam e outras que o distanciam da categoria profissional de Psicologia em nível nacional.

O primeiro aspecto que consideramos aproximar o grupo da realidade nacional em Psicologia Escolar é a constatação de que as instituições privadas de ensino são as que mais absorvem Psicólogos Escolares em detrimento das instituições públicas.

A distribuição desigual de profissionais de Psicologia nas instituições públicas e privadas da cidade, se assemelha ao cenário nacional, que na perspectiva de Witter et al (2005b), aponta a existência de condições totalmente diferentes entre estas escolas. A maior abertura das escolas privadas ao psicólogo se deve ao fato de esta oferecer um ambiente de maior acolhida a este profissional, uma vez que possui maior autonomia para a contratação de profissionais quando comparada a escola pública.

No contato com os pesquisados, percebemos o pouco tempo de atuação como psicólogo escolar evidenciado pela maioria dos pesquisados, limitado em Teresina ao período de 1 a 5 anos. Este tempo de atuação foi o mesmo encontrado em pesquisa de Benzi (1996), realizada com psicólogos escolares de Campinas. Para esta pesquisadora, embora à primeira vista este tempo de atuação seja pequeno, deve ser compreendido como positivo na medida em que esta é uma fase de fortalecimento da área escolar, que anteriormente era abandonada rapidamente pelos profissionais de Psicologia que nela se inseriam.

Um aspecto deste grupo que difere da realidade nacional foi a carga horária de trabalho, na qual verificamos que a média de 30 horas foi apontada por quase metade dos pesquisados, superando a média encontrada na pesquisa de Benzi (1996) de 20 horas de trabalho semanal junto a psicólogos escolares em Campinas. E a de Balbino (1991), que encontrou carga horária de 22 horas semanais junto a profissionais de Fortaleza.

Neste sentido, entendemos haver interferência de múltiplos fatores para a heterogeneidade no que diz respeito à carga horária do Psicólogo Escolar nas várias cidades do País. Dentre estes fatores, consideramos os distintos vínculos de trabalho destes profissionais, as circunstâncias socioeconômicas da sociedade capitalista e a especificidade de cada região. Além das próprias condições provenientes do crescente assalariamento da profissão que, segundo Duran (1994), ao permitir maior abertura das instituições ao psicólogo, altera amplamente suas relações de trabalho.

Os vínculos de trabalho dos psicólogos escolares pesquisados encontrados em Teresina apresentaram semelhanças com a realidade nacional dos profissionais de Psicologia, verificada a partir da pesquisa de Pasquali (1988), na qual os vínculos inerentes à maioria dos profissionais era o de empregado contratado pela Consolidação das Leis Trabalhistas e o de autônomo. A presença do primeiro vínculo se justifica, de acordo com Duran (1994), pelo assalariamento da profissão e o segundo vínculo é explicado em virtude do profissional de Psicologia iniciar basicamente na atividade liberal que, segundo Pasquali (1988), ocorre a partir de investimentos próprios do psicólogo.

A partir do exposto, percebemos contornos idiossincráticos da categoria profissional pesquisada, pois seu perfil revela que o grupo pesquisado é composto em sua maioria por mulheres jovens, que possuem pelo menos uma habilitação em Psicologia, obtida em grande parte em Teresina há bem pouco tempo, no intervalo de 1 a 5 anos. Estas profissionais, também em sua maioria, já tiveram alguma vivência relativa à formação continuada, seja através de cursos de especialização, mestrado ou ainda cursos complementares; e encontram-se atuando há pouco tempo - de 1 a 5 anos. Além disso, sua inserção tem ocorrido de modo preferencial nas instituições privadas de ensino, tendo como vínculo de trabalho mais freqüente o de empregado contratado pela Consolidação das Leis Trabalhistas; e carga horária média de trabalho de 30 horas semanais.

Após termos direcionado nossa atenção a aspectos mais objetivos da realidade inerente ao grupo pesquisado, deter-nos-emos, a seguir, a análise da segunda categoria de análise foco desta pesquisa, compreendida pelo encontro com a Psicologia Escolar e as motivações para atuar nesta área.

4.2 O encontro com a Psicologia Escolar e as motivações para atuar nesta área

No contexto relativo à trajetória profissional de Psicólogos Escolares em Teresina, damos ênfase ao encontro deles com a Psicologia Escolar, como área de atuação profissional bem como os fatores motivacionais que fazem com que eles continuem atuando nesta área da Psicologia¹⁴.

¹⁴ Nesse momento da análise, referimo-nos a pesquisadas, tendo em vista que analisamos os dados referentes à entrevista realizada com 10 psicólogas escolares da amostra pesquisada, selecionadas aleatoriamente com vistas a aprofundar a investigação de aspectos mais subjetivos da realidade pesquisada.

No âmbito desta análise, corroboramos o posicionamento de Bock e Aguiar (1995) de que a escolha profissional representa como tantas outras escolhas na vida, uma resposta possível, em um momento do indivíduo que se constitui a partir da dimensão subjetiva do homem em relação direta com o mundo objetivo. Esta condição é responsável por fazer com que a escolha da profissão inevitavelmente seja gestada na história do indivíduo, com reflexos de maior ou menor consciência das determinações essenciais em seu entorno.

Entendemos que, ao narrar sua história de vida, que é construída pela integração de todos os elementos que consideram relevantes, de suas experiências de vida, o sujeito trata não apenas da singularidade de sua vida, mas também da coletividade social da qual esta vida faz parte (BOLÍVAR, 2007).

Para compreendermos aspectos que marcam o encontro do Psicólogo com a Psicologia Escolar e a permanência destes profissionais na área escolar, estruturamos duas categorias de análise denominadas: contextos significativos relacionados ao encontro com a Psicologia Escolar e as motivações associadas à atuação em Psicologia Escolar¹⁵.

4.2.1 Contextos significativos relacionados ao encontro com a Psicologia Escolar

Os resultados encontrados revelaram que o encontro com a Psicologia Escolar ocorreu em contextos significativos, como a realização do estágio em Psicologia Escolar (58,4%), a influência de outros significativos no processo de formação (33,3%) e a experiência com a docência (8,3%)¹⁶.

Estes três contextos representam, respectivamente, as subcategorias relativas à categoria de análise compreendida por contextos significativos relacionados ao encontro com a Psicologia Escolar, como veremos a seguir.

4.2.1.1 O estágio em Psicologia Escolar

¹⁵ Reiteramos que a denominação Psicologia Escolar foi priorizada nesse texto apenas por questões estéticas do texto e não por visão limitada da área escolar/educacional. Informamos que nesta categoria houve menção pelas pesquisadas a mais de uma subcategoria de análise.

Esta subcategoria de análise retrata a importância da realização do estágio em Psicologia Escolar pelas entrevistadas na graduação e, por isso, é um dos contextos significativos relacionados ao encontro com a Psicologia Escolar. Como é sabido, o estágio é um momento importante que faz parte da formação inicial deste profissional, porque, de acordo com Vilela (1996), é onde se aprende de fato a ser psicólogo, pois este confere em grande medida o caráter vivencial e a aprendizagem deste profissional.

Neste sentido, o estágio na área escolar se constituiu um contexto significativo porque foi apontado pelas psicólogas como oportunidade de atuação em Psicologia Escolar, contexto oportuno à identificação e afinidade com a área escolar, despertar de interesse acadêmico pela área escolar além da possibilidade de inserção no mercado de trabalho em Psicologia. Isto ficou claro de modo expressivo por 58,4% das pesquisadas, conforme os trechos narrativos que se seguem:

Eu acho que os estágios de setenta e cinco horas lá da faculdade, eles oportunizaram pra que a gente pudesse escolher qual área despertou mais interesse. Eles eram obrigatórios e eu acredito que cada uma de nós, se direcionou pra aquele estágio que você tinha mais afinidade, ou aquele que ia ao encontro aos seus interesses pessoais mesmo. Pois o fato é que eu não gostei do estágio na área hospitalar... e com a área escolar foi diferente... assim, houve uma identificação por questões pessoais também, porque na escola não existe rotina, então eu sou uma pessoa que detesto rotina. Eu acho que isso me atraiu pra área escolar e também as possibilidades de emprego. Eu acredito que quando a gente estava fazendo esses estágios, poucas escolas tinham psicólogos. Então, no fundo, eu e as colegas que estava fazendo o estágio na escola... nós acreditávamos que essa área da psicologia poderia ser uma ponte pra uma futura contratação. Então no meu caso, eu também acho que isso foi um fator que influenciou, claro que esse motivo não foi o primeiro, nem o mais importante, mas com certeza, influenciou. Psicóloga 13

Bem tudo começou em 2003 quando tava no período dos estágios da UESPI e eu tinha cinco estágios para desenvolver, entre eles estava exatamente o de Psicologia Escolar. Com esse estágio houve a questão da própria identificação, e que está muito associada também a minha exclusão dos outros estágios da época, que eram de psicologia clínica e psicologia hospitalar, que foram bem diferentes. Psicóloga 29

Minha história com a Psicologia Escolar foi o seguinte: eu me formei na Facime e lá você tem cinco estágios no décimo bloco que faz você experimentar a psicologia escolar, a organizacional, a comunitária, a hospitalar e a psicologia clínica... assim eu fiz o estágio em escolar de setenta e cinco horas aqui no [nome do colégio], por já conhecer a escola, já, antes dela ser fundada, conhecer todo o histórico da escola, conhecer a fundadora da escola, até mesmo a questão do vínculo e como não tinha o serviço de Psicologia, eu pensei, vou lá implantar, começar com os estágios e depois quem sabe começar o projeto pra trabalhar. Então eu vim pro estágio de setenta e cinco horas, deu certo, depois veio o estágio de quatrocentas horas, que era o estágio final, eu fiz aqui também no colégio [x] e até hoje estou aqui.... Apesar de sempre ter gostado de psicologia hospitalar e de psicologia organizacional na minha vida acadêmica, mas quando eu fui para o estágio em escolar e comecei a atuar em escolar foi diferente, eu me apaixonei. Psicóloga 16

Bem, o contato com a Psicologia Escolar começou na academia, enquanto estágio, pela Facime que oferece cinco estágios obrigatórios, em cinco áreas da psicologia.

Então eu coloquei os pés dentro de uma escola, enquanto estagiária de Psicologia, e aí dentro desses cinco estágios, a gente escolhe um pra fazer com uma carga horária maior no último semestre, que na verdade era de 400 horas. Então, começou com 75 horas e depois eu escolhi o de 400 horas... Foi assim, ele começou com um namoro mesmo de estágio e aí a partir do dia, assim vivendo o dia-a-dia de um Psicólogo Escolar, eu me apaixonei pela área da Psicologia escolar, eu já gostava de desenvolvimento infantil, já gostava da área de aprendizagem, da área de educação, então a escola encaixou com os meus interesses acadêmicos prévios. A questão da empregabilidade, da conveniência pesou, mas não foi o principal fator, mas foi uma influência sim, porque nas supervisões a gente sempre ouvia as áreas mais promissoras, Escolar, Organizacional, eram áreas que tinham retorno rápido, tinham um reconhecimento rápido. Então, de certa forma, a escola foi pra mim uma aposta, que graças a Deus, eu colhi os frutos, mas esse era também o fator motivador, outra coisa foi a possibilidade da contratação de uma recém-formada, porque a nossa grande expectativa assim que se forma é estar trabalhando, todo mundo ficou com essa ansiedade, então a escola atendeu a essa expectativa, mas não foi o principal fator, porque logo que eu entrei lá, eu recebi outras propostas e mesmo assim eu não quis sair de lá. Psicóloga 24

Bem, esse interesse na verdade, ele ocorreu a priori na universidade, em Campina Grande, que foi a faculdade que eu estudei, a partir do estágio supervisionado na área de escolar, que através de palestras, de observação participante, da prática me despertou muita vontade de atuar na área escolar. Psicóloga 7

Desde o estágio em Psicologia Escolar, que poderia ter sido apenas um estágio pequeno, de setenta e cinco horas, mas acabou sendo um estágio com uma carga horária maior. Os nossos primeiros estágios eram obrigatórios, a gente não poderia escolher, eram cinco áreas: clínica, escolar, comunitária, hospitalar e organizacional. No final do curso, a gente poderia escolher que estágio a gente ia fazer no último ano. Então eu vim fazer estágio aqui no [nome do colégio], e a nossa carga horária se estendeu mais que 400 horas. Então foi a primeira vez que eu tive realmente contato com a prática em psicologia escolar, porque a teoria, eu já tinha estudado na faculdade. Psicóloga 8

A respeito destes posicionamentos sobre o estágio, percebemos que eles se pautam em recortes de circunstâncias significativas para cada uma delas, relativas ao momento da realização do estágio supervisionado, especialmente no tocante ao impacto deste sobre o seu desenvolvimento profissional e psicossocial. Este impacto está relacionado à aquisição ou reconhecimento de habilidades e competências para o exercício profissional nesta área, seja pela identificação com a proposta de trabalho a ela relacionada seja pela constatação quanto à viabilidade do trabalho em Psicologia Escolar. Desse modo, percebemos que os relatos em questão se referem ao estágio como: oportunidade de aproximação da atuação em Psicologia Escolar, de despertar o interesse acadêmico pela área escolar, de identificação e afinidade com a área escolar e possibilidade de inserção no mercado de trabalho.

A importância que nosso grupo de pesquisadas dá ao estágio reflete em grande medida uma realidade inerente ao estágio, compreendido por Silva (2005), como um momento de aprendizagem e de construção da subjetivação profissional dos estagiários. Sendo este último

aspecto, a reunião dos modos de apropriação e internalização das dimensões teóricas e práticas que vão sendo construídas pelo sujeito em relação à profissão.

O processo de identificação com a área escolar no contexto de estágio confirma o pensamento de Silva (2005, p.154), ao destacar a ocorrência de transformações nos estagiários que podem ser verificadas ao longo do estágio, especialmente no tocante à ampliação das percepções em relação ao trabalho a ser desenvolvido em Psicologia Escolar, as potencialidades deste trabalho e à própria identificação deste com a área, uma vez que “o aluno tem a possibilidade de verificar *in loco* a viabilidade do trabalho na instituição escolar”.

A importância que o estágio tem no processo de escolha do Psicólogo, pelas diferentes áreas de atuação, dentre elas a Psicologia Escolar, foi um aspecto também ressaltado por Costa Junior e Holanda (1996), ao postularem que o estágio constitui a situação prática mais distinta na formação deste profissional, constituindo-se uma forma acadêmica de profissionalização.

Ainda neste sentido, observamos também que as referências das entrevistadas sobre o contexto de estágio ilustram em sua amplitude a relevância deste no momento da formação inicial em Psicologia, especialmente com relação ao psicólogo escolar, quando verificamos o reconhecimento da função do estágio, de complementar o currículo acadêmico, ao oportunizar o contato dos futuros psicólogos com distintas realidades e o conseqüente enriquecimento da atuação psicológica, conforme a discussão empreendida por Witter et al (2005a).

O lugar privilegiado conferido ao estágio revela concordância com dois posicionamentos muito importantes sobre este momento da formação inicial. Primeiro o de Balbino (1991), quando evidencia que o estágio oportuniza certa consolidação do referencial teórico-prático veiculado ao longo da graduação em Psicologia. Segundo, o de Bousso et al (2000), ao esclarecer que o estágio representa um momento de transição da identidade de estudante para profissional, sendo um processo repleto de significações para os sujeitos envolvidos.

As distintas significações atribuídas ao contexto do estágio confirmam a perspectiva de Rego (2003), de que tais significações se relacionam com os contornos da singularidade humana, que permitem aos sujeitos a partir da interdependência de fatores, construir combinações específicas em suas histórias de vida, embora tenham vivenciado uma mesma situação em comum – neste caso, a realização do estágio em Psicologia Escolar.

Assim, os discursos deste grupo de psicólogas revelam a importância do estágio supervisionado para a formação do futuro psicólogo, uma vez que auxilia o processo de escolha deste profissional pela futura(s) área(s) de atuação da psicologia a ser seguida na

passagem para a vida profissional. Além disso, os estágios também foram dimensionados como contexto significativo porque neles estas profissionais começaram a vivenciar situações satisfatórias que as levaram a se interessar, identificar-se e a gostar da atuação em Psicologia Escolar.

Diante destes resultados, daremos prosseguimento a esta análise a partir do enfoque a outro contexto significativo relacionado ao encontro das pesquisadas com a Psicologia Escolar: a influência dos outros significativos.

4.2.1.2 A influência de outros significativos

Esta subcategoria de análise se refere à influência de pessoas que foram significativas no encontro com a Psicologia Escolar e se constitui em outro contexto que foi significativo na escolha pela área escolar. Esta circunstância foi referenciada por 33,3% das pesquisadas, sendo retratada a partir de trechos narrativos como estes:

Eu conheci a psicologia escolar, eu acho que em 2002, com a Milka (professora), que ela tinha, recém-formada na Paraíba, com mestrado, ela veio aqui pra Teresina. Então, eu não tinha esse contato, eu sabia que gostava de trabalhar com criança, eu já tinha feito alguns estágios, porque na UESPI a gente faz estágio desde o primeiro bloco, como você sabe, em creche, mas eu gostava mais do lúdico do propriamente da escola, tá? Aí Milka veio apresentar, veio falar da questão da dinâmica escolar, da questão do não parar, do ter que pensar muito, do ter que estar sempre acompanhando, do ter que estar perto. Então, me encantou muito aquilo ali, aí então eu comecei a gostar muito e passei a trabalhar em escolas... em várias escolas. Psicóloga 14

Bom, o meu encontro com a Psicologia Escolar eu acho que se deu primeiro por conta de uma professora da universidade, que foi a Delite (supervisora), que eu acho que no nosso curso universitário a gente teve poucos professores que realmente apresentavam um trabalho que eu julgava interessante, assim, bem fundamentado, que você via aquele profissional, como “poxa, aquele profissional bom, naquela área”. Então, assim, acho que foi mais uma coincidência, eu me interessei pela professora, por aquilo que ela tava falando e tive vontade de experimentar enquanto estágio, dentro da graduação. Psicóloga 9

E aí nesse tempo que eu encontrei de psicólogo escolar em Teresina mesmo e que realmente trabalhava na área era a Delite (professora). Ela foi explicando pra gente tudo como acontecia na escola, às vezes muito diferente do que a gente encontrava no livro texto, mas a gente tentava adaptar e adequar. Na faculdade, teve também a Milene (supervisora) que foi uma pessoa que falou bastante em Psicologia Escolar até porque ela teve uma disciplina teórica e acompanhou agente na supervisão do estágio final. Psicóloga 8

Bem, esse interesse na verdade, ele ocorreu a priori na universidade, em Campina Grande, que foi a faculdade que eu estudei, foi lá onde a gente teve bastante contato

com escola, houve influência de algumas professoras, que desenvolviam o trabalho na área de Psicologia Escolar. Psicóloga 7

A partir das assertivas acima, percebemos que as pesquisadas, ao longo do curso de graduação em Psicologia, foram influenciadas por seus professores, de modo que estes passaram a ser considerados como pessoas significativas, mencionados em sua participação na vida acadêmica das pesquisadas, seja ao ministrarem disciplinas teóricas, seja na condução de disciplinas práticas, os estágios obrigatórios, em que atuaram como supervisores.

Acreditamos que à menção a influência de outros significativos no contexto de encontro com a Psicologia Escolar ocorreu em virtude do reconhecimento de indivíduos no processo de socialização, conforme postulados de Berger e Luckmann (2007), constituem importantes modelos para a apropriação de atitudes e papéis sociais. De acordo com estes autores, no primeiro momento da socialização, denominado de socialização primária, os outros significativos são aqueles indivíduos, responsáveis diretos, pela socialização da criança e, posteriormente, no momento da socialização secundária, os sujeitos entram em contato com outras realidades exteriores à família em distintos contextos institucionais, onde suas interações são formalizadas. Na socialização secundária, os outros significativos se ampliam para indivíduos, grupos, organizações, instituições. Nestes contextos, ocorre aprendizagem de papéis sociais, com base em rituais, componentes normativos, cognitivos e os afetivos, ligados ao desempenho do indivíduo.

Dessa forma, concebemos a referência a professores da graduação pelas pesquisadas, como uma circunstância semelhante à encontrada por Soares, Macário e Gonçalves (2005) em pesquisa sobre a perspectiva de supervisionados sobre a supervisão de estágio em Psicologia Escolar, em que verificaram que docentes de graduação e, em especial os supervisores, foram referenciados como pessoas significativas para formação na área escolar, sendo as mais importantes nas experiências curriculares que prevaleceram na graduação. Este cenário remeteu à percepção de que a referência das pesquisadas a pessoas significativas corrobora o reconhecimento destas no tocante à importância das relações estabelecidas no âmbito acadêmico-profissional, em qualquer área do conhecimento e, inclusive destas psicólogas escolares.

Além destes dois contextos mencionados como significativos ao encontro com a Psicologia Escolar, encontramos outro contexto apontado por uma das pesquisadas, representado pela experiência com a docência.

4.2.1.3 A experiência com a docência

Esta subcategoria de análise se refere à influência decorrente da experiência com a docência para o encontro com a área de atuação em Psicologia Escolar. Esta circunstância foi referenciada por uma pesquisada (8,3%) e está retratada no fragmento narrativo:

Bom, eu sou formada em Pedagogia, me formei em noventa e seis, logo depois eu fiz especialização em Psicologia Educacional, então aí eu fui dar aula pra ensino fundamental, de primeira a quarta série, e aí ... senti a necessidade de fazer Psicologia, porque eu já estava ali, naquele, meio. ..Além da especialização em Psicologia Educacional, eu fiz também a de Psicopedagogia, eu sentia falta mesmo desse suporte da Psicologia, aí eu resolvi fazer Psicologia (graduação). Então, quando eu me formei, aí já tinha aquela prática, já conhecia aquelas pedagogias... Então quando você já tem essa experiência da sala de aula, conhece toda a dinâmica da escola, então por mais que você queira ir para outro lado, algo te chama. E aí quando eu me formei, antes mesmo de me formar, me convidaram pra vir trabalhar nesse setor. Então eu saí da função de professora e vim atuar na área de Psicologia Escolar, inclusive é algo que eu gosto, é algo assim apaixonante. Psicóloga 1

Este fragmento revela que a experiência como professora e profissional da Educação se constituiu em contexto significativo para a escolha pelo curso de Psicologia, visto que esta experiência inicial na docência possibilitou a vivência de estudos, de interações constantes com o meio escolar e especialmente de inquietações no sentido de buscar solução para os problemas vivenciados no trabalho docente. Este aspecto foi o diferencial para que esta profissional realizasse graduação em Psicologia e estivesse consciente no momento de escolha pela atuação em Psicologia Escolar.

A busca de suporte na Psicologia por professores em sua atuação profissional foi a circunstância abordada na pesquisa de Guimarães, Bzuneck e Sanches (2002) que, ao investigarem as orientações motivacionais e o envolvimento de alunos na disciplina Psicologia Educacional, verificaram que a motivação deles para aprender os conteúdos das disciplinas pedagógicas, Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Metodologia, Prática de Ensino e Psicologia Educacional, expressava-se, em parte, em decorrência das suas preocupações em aprofundar o nível de conhecimento ou ainda em atingir uma fundamentação adequada para o desempenho da função docente. Assim, estes pesquisadores concluíram que o contato direto com problemas reais do cotidiano da sala de aula contribuiu para que eles tivessem uma percepção destas disciplinas como um território no qual a compreensão e a superação dos problemas pudessem ser viabilizadas.

Apesar de Guimarães, Bzuneck e Sanches (2002) ressaltarem que as soluções vislumbradas pelos alunos de licenciatura, não serem simples, eles reiteram que a oportunidade de sua discussão na graduação, pelo menos cumpre a intenção de propiciar a conscientização dos alunos para a necessidade de assumirem efetivamente sua profissão e, como resultado, buscar uma formação mais sólida. Neste sentido, acreditamos que as expectativas da psicóloga pesquisada como professora vai ao encontro dos resultados desta pesquisa, ao se revelar motivada com o conhecimento oferecido pela Psicologia na medida em que possibilitou a elaboração de estratégias de intervenção ancoradas em alguma medida neste saber.

De qualquer modo, consideramos relevante mencionar que os resultados apresentados sobre os contextos significativos relacionados ao encontro com a Psicologia Escolar, revelam-nos a interferência de distintos contextos, carregados de significações também diversificadas, decorrente das histórias de vida que, na perspectiva de Bolívar (2007, p.13), ao mesmo tempo “em que organizam as múltiplas experiências de vida em torno de uma trama ou argumento, com uma dimensão temporal, relações sociais e um espaço, elas conseguem constituir mais radicalmente a identidade de cada um como projeto”.

O processo de escolha pela área escolar como área de atuação, como vimos, foi gestada por algumas psicólogas no momento do estágio, fruto de uma construção social, oportunizada pelas distintas relações estabelecidas por elas nos âmbitos da aprendizagem, da ampliação do conhecimento de si, capaz de fortalecer a identificação de preferências e interesses, da influência de outros significativos, da construção da subjetivação profissional e da formação de vínculos com as instituições e pares. O contexto em questão é visto por nós como o grande responsável para que estas psicólogas, conforme perspectiva de Bock e Aguiar (1995, p.12), pudessem adquirir as “condições para a construção de projetos de vida, organizando suas ações e intenções, baseado nas possibilidades e necessidades.”

Discutidos os contextos significativos relacionados ao encontro com a Psicologia Escolar, dirigimo-nos, a seguir, aos fatores dimensionados como aspectos motivacionais associados à atuação em Psicologia Escolar.

4.2.2 Motivações para atuar em Psicologia Escolar

A influência de aspectos motivacionais no âmbito do trabalho e na vida do homem como um todo é reconhecida pela capacidade em geral mobilizar as pessoas em direção a um objetivo.

Segundo Woolfolk (2000), a motivação é concebida como o estado interior, responsável pelo estímulo, direcionamento e manutenção de comportamento pelos indivíduos. Este estado se manifesta de duas formas: extrínseca e intrínseca. Na primeira, as causas atreladas ao agir do indivíduo são internas, na segunda são externas.

Nesta pesquisa, a motivação foi um fator mencionado, de modo que a categoria de análise que ora apresentamos retrata o conjunto dos fatores que justificam as motivações das pesquisadas para atuarem em Psicologia Escolar, a partir da menção às duas principais formas de motivação mencionadas, expressas a partir de cinco fatores distintos¹⁷. Três destes fatores foram dimensionados no âmbito da motivação intrínseca, a natureza do trabalho em Psicologia Escolar (31%), circunstâncias de bem-estar no exercício da profissão (31%) e a natureza do contexto escolar (24,2%) e dois deles no âmbito da motivação extrínseca – remuneração – 6,9%, e formação na área educacional – 6,9%.

4.2.2.1 A natureza do trabalho em Psicologia Escolar

De acordo com Woolfolk (2000, p.328), a motivação que deriva de fatores como interesse ou curiosidade é intrínseca. Pautados nesta perspectiva, consideramos a subcategoria de análise compreendida pela natureza do trabalho em Psicologia Escolar equivalente a este tipo de motivação que, na perspectiva de Guimarães, Bzuneck e Sanches (2002), refere-se ao envolvimento em determinada atividade por sua própria causa, por esta ser interessante, envolvente ou, de alguma forma, geradora de satisfação, responsável por uma orientação pessoal para dominar tarefas desafiadoras, associadas ao prazer derivado do próprio processo, evidenciando curiosidade e persistência.

Assim esta subcategoria foi retratada a partir do relato do interesse das pesquisadas pelas características percebidas como específicas da atuação na área escolar, que motivam sua permanência no cotidiano das instituições escolares. Esta motivação foi apontada por 31% das

¹⁷ Esclarecemos que nesta categoria houve menção pelas pesquisadas a mais de uma subcategoria de análise

pesquisadas que especificaram isto em fragmentos narrativos como os apresentados logo abaixo:

O que me mantém na área escolar? Eu acredito que seja o objetivo mesmo do trabalho, eu vejo assim que na área escolar, você consegue enxergar os resultados, é um trabalho que tem começo, meio e fim. Então, quando você vê, por exemplo, quando você cria um projeto sobre, gosto muito de trabalhar com projetos, gosto muito de criar e colocar em prática. Então, quando você enxerga os resultados e vê que realmente funciona e aquilo te motiva a continuar. Psicóloga 13

Eu gosto de Psicologia Escolar. Acho que na escola você tem uma abrangência muito maior de atuação, porque você tem um contato cotidiano com um grupo grande de crianças e adolescentes. Então, o que mais me motiva é isso, saber que eu posso estar contribuindo como psicóloga escolar, com a formação de crianças, jovens pra que possam fazer um mundo melhor em todos os aspectos, não só nos aspectos educacionais, mas como ser humano. Eu acho que a Psicologia te dá esse suporte muito bom pra trabalhar com o ser humano em diferentes aspectos, nos aspectos sociais, nos aspectos interpessoais, na questão de valores, de moral, de respeito, eu acho que colaborar com uma sociedade mais justa. Psicóloga 7

Então por estar atuando na escola eu sinto que estou do lado daquela criança e que estou fazendo um trabalho de prevenção mesmo, e não de reajustamento, de readaptação, pois é uma atuação bem preventiva e isso é uma motivação muito forte pra continuar na escola. Psicóloga 24

O trabalho em si, ele é dinâmico e eu gosto dessa coisa dinâmica, eu consigo trabalhar assim. Eu não sei se eu trabalharia muito bem, se fosse tudo muito certinho, tudo organizadinho e onde eu não pudesse... sabe, ir, vir, modificar, repensar. Então eu gosto dessa forma de trabalho também, que me faz permanecer. A equipe com quem eu trabalho também é uma motivação... e é engraçado, mas ela me mantém muitas vezes quando eu paro pra pensar se vale a pena continuar aqui. É um ponto forte, que me faz permanecer trabalhando nesse ambiente. Pois de uma forma geral, eles estudam sobre Psicologia Escolar, estão preparados para atuar na escola, para trabalhar em equipe, por isso, sinto segurança e satisfação em atuar com eles. Psicóloga 8

Eu acho que atuar em psicologia escolar é como se fosse um quebra-cabeça, pra você ir... é aquela criança não tá aprendendo, então, o quê que é? É o professor, é a metodologia que ele utiliza, é a dinâmica da sala de aula, é a dinâmica da escola ou é a família. Eu me sinto extremamente motivada, e não é algo que fica, por exemplo, atrás do birô ou só fazendo aquele serviço burocrático você tem que arregaçar as mangas... Eu acho que o melhor de tudo é você poder ajudar na escola, e ver que realmente que os alunos aprenderam e esse processo correndo de forma satisfatória. Acho que depois que você conhece a área... eu digo que é uma cachaça, porque depois que você entra, vicia mesmo! Psicóloga 1

Bom... eu sei que contribuo com a área de Psicologia Escolar quando eu sei que eu posso melhorar o comportamento desses alunos, a aprendizagem desses alunos, no que faz interferir no processo ensino-aprendizagem... Tem momento que a gente atua como psicólogo escolar é muito gratificante quando você vê o antes e o depois... tudo isso, porque tudo interfere no processo de ensino-aprendizagem, é por isso que é interessante, continuar na área. Psicóloga 16

Me motiva muito estar aqui, a questão da equipe de trabalho, pois a gente fez uma coisa bem coesa, tá? A gente já está com três anos trabalhando juntos, então a gente tem uma liberdade muito grande um com o outro. Psicóloga 14

Eu não posso deixar de dizer que me motiva também estar trabalhando em um grupo específico de psicólogos, pois eu gosto muito de trabalhar em grupo, eu acho que a gente trabalha muito melhor em grupo do que sozinho, eu preciso disso, da troca, e essa troca acontece no espaço no qual eu trabalho com a Psicologia Escolar.
Psicóloga 9

A partir das vozes das psicólogas, percebemos que elas retomam características específicas da atuação na área Escolar dimensionadas como aspectos interessantes do trabalho que realizam, seja pela identificação com a dinâmica relativa à Psicologia Escolar, que é ordenada, pois deve acompanhar o ritmo do processo educativo ao qual está relacionada, pelo entendimento quanto aos fins e objetivos desta atuação, que é o de contribuir para otimizar o processo de ensino-aprendizagem, bem como do reconhecimento da abrangência da Psicologia Escolar ao participar da formação de pessoas no processo educativo, auxiliar na transformação dos indivíduos e sociedade, ou ainda nas potencialidades de uma atuação preventiva.

Assim, percebemos que o reconhecimento destas características da área escolar, reveladas quando as participantes dimensionaram seus interesses pela atuação na área, possibilitaram a confirmação de que os aspectos apresentados revelam o quanto estas profissionais se envolvem nas atividades do trabalho, sem ênfase na recompensa externa ou pressão, mas especificamente pelo prazer derivado da atividade em si, favorecendo sua curiosidade e persistência.

Neste sentido, confirmamos a perspectiva de Spector (2006) de que as características do trabalho, relativas ao conteúdo ou a natureza das atividades executadas, funcionam como importantes meios de contribuição para a satisfação no trabalho. A importância deste reconhecimento, também é ressaltada por Masini (1981) ao postular que o conhecimento de características próprias da Psicologia Escolar, pelo profissional inserido nesta área, contribui para uma atuação satisfatória e motivadora.

A referência ao trabalho em equipe mencionado pelas pesquisadas, revela consonância com o ponto de vista de Witter (1998) quando ela discute a viabilidade do trabalho em equipe na atuação de psicólogos escolares, esclarecendo que o espaço da escola por si só é receptivo ao trabalho em equipe em virtude de concentrar profissionais que atuam com a mesma formação, bem como com formação em áreas diversas do conhecimento.

Na discussão sobre o trabalho em equipe por Psicólogos Escolares, Witter (1998) defende sua posição de que a universidade deve preparar este profissional para o trabalho em equipe, seja ele de orientação unidisciplinar ou multidisciplinar, ao conferir espaço nos cursos de graduação de disciplinas que contemplem conteúdos mais amplos e que apresentem

programas cujos objetivos se destinem a oferecer subsídios para uma atuação interdisciplinar e intradisciplinar, seja com estudantes de uma mesma formação seja com formação distinta. Além das disciplinas teóricas, a autora sinaliza também para os estágios como outra possibilidade profícua para o aprendizado, se estes não fossem preferencialmente unidisciplinares e mono teóricos.

A seguir, apresentamos a próxima subcategoria de análise representada pelas circunstâncias de bem-estar no trabalho, fator que tem motivado estas profissionais a atuarem na Psicologia Escolar na cidade de Teresina.

4.2.2.2 Circunstâncias de bem-estar no trabalho

Em virtude da motivação intrínseca se referir às mobilizações que se originam da atividade em si, fazendo com que as pessoas realizem atividades pelo simples prazer que sentem em realizá-las, consideramos a subcategoria em questão no mesmo patamar que esta forma de motivação, ao retratar algumas circunstâncias de bem-estar na atuação em Psicologia Escolar. Estas condições foram dimensionadas por avaliações positivas sobre o trabalho desenvolvido e expressas por 31% das psicólogas, em fragmentos narrativos como os apresentados a seguir:

Em relação ao meu trabalho eu poderia dizer que eu não estou frustrada não! Eu sempre digo a mesma coisa, estou atuando na área porque eu já tinha uma vivência na área escolar, então pra mim ficou mais fácil, pois é algo que eu gosto e eu tenho a impressão que foi um casamento perfeito, eu me sinto assim muito satisfeita mesmo de atuar nessa área e não me vejo atuando em outra área da psicologia. Então eu te digo que o que me motiva a atuar é o prazer mesmo de trabalhar! Psicóloga 1

Hoje eu já tenho aproximadamente dezoito anos que trabalho na área (educação inclusiva). É uma área da qual eu não pretendo sair de forma alguma, muito pelo contrário, eu quero ampliar, quero fazer capacitações para de fato estar aí, em um novo rumo da antiga educação especial, que é a educação inclusiva. Eu sinto uma satisfação em relação ao trabalho que realmente eu estou fazendo por eles (jovens com deficiência) e isso é muito importante pra mim seja como profissional, seja como pessoa pois é só um crescimento ...todos nós crescemos! Psicóloga 2

Como a gente sabe que a sociedade esta sofrendo muitas transformações, consequentemente os problemas na escola estão se tornando tão sérios que às vezes a gente se surpreende, nesse aspecto você terminar por enxerga que você é realmente importante, nessa mediação, nesse compromisso, que seu trabalho como psicólogo escolar pode fazer a diferença e isso também é reforçador pra atuar na área... O que me motiva a continuar é também o reconhecimento por parte da clientela. Então, a cada dia eu preciso me organizar pra conseguir atender a todo mundo, então já sou bem aceita aqui na escola, os alunos já entendem minha função, eles mesmo

buscam, a figura do psicólogo, quando necessitam partilhar algo e não há resistência quando eu preciso fazer um trabalho coletivo com eles. Psicóloga 13

Muitas vezes, os alunos ou a direção vêm e falam que você conseguiu ajudá-los, daí você diz: olha, realmente valeu a pena eu ter estudado, ter passado por tanta coisa, está ali, valeu a pena ter conseguido ajudar essa pessoa! Situações como essa me deixam muito satisfeita com o trabalho que realizo. Psicóloga 29

Acredito que na minha passagem aqui, pelo [nome da escola], minha atuação foi crescendo, crescendo... tanto que hoje a gente ocupa a Psicologia Escolar junto com a gestão da escola, então tudo isso faz eu me apaixonar cada vez mais e o meu trabalho...E...Permaneço até mesmo pela a questão do vínculo que eu tenho com a escola. Psicóloga 16

São muitos aspectos que me fazem continuar na área escolar ... hoje mesmo eu estou vivendo um momento em que eu tenho que sair da escola e não consigo, por um vínculo afetivo muito forte que eu tenho com a instituição, com as pessoas, porque eu me sinto responsável por ter criado o serviço de psicologia escolar na instituição e com a qualidade da atuação aí desenvolvida. Outra coisa é que eu me sinto bem na escola e eu sei que produzo e me sinto satisfeita como profissional. Outro fato que me motiva a continuar é o reconhecimento de todo mundo, das famílias, dos diretores, dos professores da instituição. Psicóloga 24

Uma das motivações para atuar é perceber que o trabalho da gente é valorizado e é reconhecido. É muito legal perceber que os alunos e professores procuram o psicólogo escolar, quando eles recorrem a gente pra planejar junto uma atividade, pra trabalhar determinada demanda ou uma problemática que exista. Isso é motivador porque eles confiam, porque eles acreditam na nossa ciência, na nossa linha de pesquisa. Além disso, sinto uma grande felicidade de estar trabalhando nesta escola e também uma realização profissional com o que faço, diante desses fatores não tem nada que me diga que aqui não é meu lugar. Psicóloga 11

Estar trabalhando com inclusão de crianças na escola regular, me deixa muito satisfeita profissionalmente e pessoalmente. Psicóloga 9

A partir dos fragmentos acima percebemos que as pesquisadas se referem à vivência de situações consideradas prazerosas, evidenciadas tanto pelo sentimento de satisfação no trabalho quanto pelo reconhecimento dos outros, que, neste caso, são representados pela escola, comunidade profissional, colegas e comunidade escolar.

Ao narrarem as motivações para atuar em Psicologia Escolar percebemos que as pesquisadas explicitam uma série de circunstâncias relacionadas diretamente ao bem-estar que vivenciam no trabalho. Estas circunstâncias estão expressas nos relatos em que mencionam estar satisfeitas, realizadas, felizes, valorizadas, confiantes, reconhecidas e apaixonadas pelo trabalho que desenvolvem na escola, e ainda pelos vínculos afetivos que conseguiram estabelecer nas instituições em que trabalham.

Neste contexto, percebemos que a ênfase das pesquisadas em relação a sua satisfação com o trabalho desenvolvido, confirma os postulados de Siqueira e Padovam (2008), de que o constructo compreendido pelo bem-estar no trabalho, consta em sua constituição dos seguintes componentes: satisfação do empregado no trabalho, envolvimento do empregado

com o trabalho e comprometimento afetivo com o trabalho realizado. Sendo a satisfação, um componente de destaque, ao ser caracterizado por estes autores como:

[...] um vínculo afetivo positivo com o trabalho, definida como aspecto específico deste vínculo, obtida nos relacionamentos com as chefias e com os colegas de trabalho, com o salário pago pela empresa, com as oportunidades de promoção ofertadas pela política de gestão da empresa e, finalmente, em relação com as tarefas realizadas. (p. 206).

O posicionamento dos autores sobre a satisfação quando dimensionam sua importância na vinculação positiva das pessoas ao trabalho que realizam nos levam a acreditar que este aspecto ao ser ressaltado pelas pesquisadas tem influências decisivas no direcionamento do trabalho desenvolvido em Psicologia Escolar por estes profissionais no âmbito das escolas de Teresina, bem como o compromisso a ele atrelado, pois a satisfação, segundo Spector (2006), é uma variável de atitude que mostra como as pessoas se sentem em relação ao trabalho que têm, seja no todo, seja em relação a alguns de seus aspectos.

Além das circunstâncias de bem-estar no trabalho, percebemos a natureza do contexto escolar como outro fator que tem motivado estas profissionais a continuar atuando na Psicologia Escolar, área a qual têm se dedicado profissionalmente, constituindo a próxima subcategoria de análise por nós estruturada.

4.2.2.3 A natureza do contexto escolar

A presente subcategoria se refere à natureza do contexto escolar vista como uma das motivações intrínsecas para atuar em Psicologia Escolar. A menção a esta motivação foi realizada por 24,2% das pesquisadas, a partir de fragmentos narrativos como estes:

Bom, o dia-a-dia na escola, eu acho que o que mais me faz permanecer é a riqueza de demandas assim, por mais que a gente tenha as rotinas instituídas, reunião de pais, processo de adaptação, orientação profissional, mas todo dia eu tenho uma avaliação diferente com uma criança diferente, com história diferente, com uma mãe, então, todo dia eu preciso tá estudando, eu preciso estar lendo, e é essa novidade da escola, nenhum dia é igual ao outro numa escola. Eu acho que isso é que me motiva a continuar. Psicóloga 13

Eu acho que o que mais me motiva é porque acho que a escola é um espaço onde você pode ser colaborador desse processo de transformação da sociedade... E do próprio sujeito também. Acho que é um grande espaço pra você estar junto, que te

abrem várias perspectivas de informação, que de certa forma vai contribuir para o crescimento do cidadão, pra ele ser mais justo, mais honesto, mais humano, mais colaborador. Psicóloga 7

Sabendo que a escola é de tamanha importância para a transformação de qualquer um... Eu acho que atuar na escola é muito interessante, acho que é um campo que te possibilita trabalhar com as pessoas e trabalhar de uma forma mais ampla, a clínica acaba sendo uma atuação individual, ela restringe o seu tempo, ela ainda é muito cara também, eu acho que isso atrapalha muito e ela não te permite ter um contato mesmo com grupos maiores e você fica restrito àquelas pessoas específicas, e pronto. A escola não, a escola é muito ampla, e eu gosto também, tô gostando muito desse contato com professor, eu acho que o... conhecimento da pedagogia..a troca e eu acho que ela complementa, eu acho que tem algumas coisas que ajudam a trabalhar aquela pessoa mesmo, entender o contexto dela de aprendizado, eu acho também que quando você pensa em escola, que é um ambiente que te prepara pra vida, pro lado profissional e não só pro lado profissional, pois é onde você tem vivência com os amigos, é onde você tem, é seu primeiro contato com a sociedade fora da sua casa, então assim, é muito amplo, é muito gostoso trabalhar, poder interferir nesse espaço, porque aí eu consigo mexer com o indivíduo no grupo. Psicóloga 9

A partir dos trechos acima percebemos que estes se direcionam à identificação das características definidoras do contexto escolar, vistos pelas pesquisadas como elementos motivadores, na medida em que tornam interessante o seu cotidiano de trabalho.

O encontro desta realidade confirma a perspectiva de que o ambiente de trabalho possui influência sobre o tanto que as pessoas gostam do trabalho delas, isto porque as pessoas reconhecem diferentes características neste ambiente a partir de características pessoais destas pessoas (SPECTOR, 2006).

As colocações oriundas dos trechos apresentados demonstram consonância com a perspectiva de Oliveira (1996), de que a escola envolve uma gama de pessoas, com características diferenciadas, inclui um número significativo de interações contínuas e complexas, em função dos estágios de desenvolvimento do aluno, tendo em vista a escola ser um ambiente dinâmico, marcado pelo multiculturalismo que abrange também a construção de laços afetivos e o preparo para inserção na sociedade.

Observamos também que as pesquisadas se referem a características da escola, apontadas por Mahoney (2002), que concebe a escola como um contexto diversificado de desenvolvimento e aprendizagem, na medida em que é um espaço que reúne uma variedade de conhecimentos, atividades, regras e valores, sendo permeado por conflitos, problemas e diferenças.

O cenário de identificação das características da escola apresentado pelas pesquisadas, vai ao encontro da perspectiva de Rego (2003) sobre a escola ao dimensioná-la como espaço físico, psicológico, social e cultural em que os indivíduos processam o seu desenvolvimento

global, mediante as atividades programadas e realizadas dentro e fora de sala de aula, tendo em vista as atividades educativas da escola serem sistemáticas, assumirem uma intencionalidade deliberada e um compromisso explícito em conferir acessibilidade ao conhecimento formalmente organizado.

Neste contexto, percebemos também que as pesquisadas fizeram alusão às funções sociais da escola. Estas funções, na perspectiva de Rego (2003), refletem a complexidade da escola pela diversidade em que elas ocorrem. De acordo com esta autora, a escola tem as seguintes funções: a social, pois compartilha com as famílias a educação das novas gerações; a política, pois contribui para a formação da cidadania e a pedagógica, na medida em que é o local privilegiado para a transmissão e construção de um conjunto de conhecimentos relevantes e de formas de operar intelectualmente segundo padrões deste contexto social e cultural. E a função de socialização que segundo Sacristán e Gómez (1998), possibilita aos sujeitos a incorporação de normas de convivência destinada a manter a dinâmica e o equilíbrio nas distintas instituições sociais.

Com base no exposto até aqui, sobre as motivações das pesquisadas relacionadas a natureza do contexto escolar, percebemos que a atração pela área escolar tem relação com a perspectiva de Bardon e Bennett (1975) de que: a Psicologia Escolar e especialmente aqueles que nela atuam, possam ver a escola como uma arena sem paralelo da vida que deve ser estudada e compreendida, especialmente se o propósito for o de colaborar na solução dos problemas das pessoas que vivem na escola.

De maneira que a perpetuação da perspectiva destes autores no âmbito da Psicologia Escolar pode ser verificada quando constatamos sua ressonância em posicionamentos mais atuais como o de Maluf (2008, p.66) de que “ao psicólogo que atua nos meios educacionais cabem tarefas que dizem respeito às interações próprias do processo educacional e das situações de aprendizagem, abrangendo indivíduos, famílias e sociedade.”

Dando continuidade a esta análise, deter-nos-emos, a seguir sobre outro aspecto motivacional referenciado pelas pesquisadas: a formação na área educacional.

4.2.2.4 A formação na área educacional

Nesta pesquisa, a formação na área educacional foi apontada como uma das motivações para atuar em Psicologia Escolar. Este aspecto foi dimensionado como uma

motivação extrínseca, por ser decorrente da formação que elas receberam na área educacional até o presente momento. Esta subcategoria foi apontada por 6,9% das pesquisadas a partir dos seguintes trechos narrativos:

Logo depois de eu me formar, eu terminei uma especialização em Psicologia da Educação, foi um período em que aumentou meu interesse por educação inclusiva, que não deixa de ser Psicologia Escolar também. A Especialização me propiciou a busca constante pela pesquisa, novas maneiras de trabalhar na escola, com professor, com aluno, com funcionários e família. De certa forma me deixou atualizada na teoria e me propiciava reflexões com relação a minhas postura e atuação. Uma constante avaliação, reavaliação e autoavaliação. O mesmo está acontecendo no mestrado, só que de maneira mais intensa com discussão de casos, o meu despertar para trabalho com o professor e as prática inclusiva (prática que se tornou necessária este ano por ser meu objeto de pesquisa da dissertação). Psicóloga 14

A motivação pro trabalho vem da minha identificação tamanha com a área escolar e que foi que acabou me conduzindo a buscar qualificações dentro da área de psicologia, infelizmente não foi na psicologia escolar, mas como aqui em Teresina surgiu psicologia da educação, então eu acabei indo fazer o curso, então esse momento foi mais um ponto que reforçou a minha identificação com a escola. Dentro da minha especialização de psicologia da educação, eu não posso negar que mudou a minha visão sobre a escola, que eu achava que eu tava ali pra ajudar as pessoas, e eu estou pra ajudar, eu não posso negar isso, mas eu percebi a partir de uma leitura que eu fiz, que eu era uma pessoa que contribuía pra adequar o aluno indisciplinado ao padrão normal, entre aspas assim, que a escola exigia, e a escola queria um padrão e a gente tinha que trazer o aluno pra esse padrão. E isso de certa forma me inquietou, me inquietou a ponto de eu até querer desistir da especialização, porque eu ficava assim: Por que eu vou investir numa especialização, numa coisa que eu não estou mais acreditando? Mas aí minha próxima disciplina, como foi assim Vigotsky, então assim mudou, me fez conhecer uma linha de conhecimento que diz assim: não, tu pode ajudar sim, tu vai conseguir ajudar, tu vai conseguir mediar, tu vai conseguir trabalhar com aquele aluno, então isso aí acabou me dando condições, pra não me desmotivar, mas assim eu fico pensando muito nas conquistas, de ter ajudado alunos, de ter ajudado os pais. Psicóloga 29

Percebemos que as referências acima, a respeito da formação na área educacional, direcionam-se à valorização dos conhecimentos e aprendizagens relevantes para a atuação desenvolvida por estas profissionais até o momento, seja de contextos formativos de especialização em Psicologia da Educação seja ainda de mestrado em Educação.

A questão da formação apontada pelas pesquisadas em sua interface com a Educação, tem sido um fator igualmente dimensionado por Masini (1981), especialmente quanto à necessidade de que esta seja uma formação adequada, contemplando as áreas Psicologia e Educação, fornecendo desta forma ao psicólogo escolar recursos para uma ação satisfatória neste âmbito de atuação. Esta apreciação da autora se pauta na perspectiva de que as propostas de formação destinadas a psicólogos escolares devam ser capazes de oferecer recursos científicos da Psicologia a estes profissionais para que eles contribuam como

auxiliares das condições educacionais que propiciam desenvolvimento do indivíduo, salvaguardando a crença exagerada apenas a técnicas e instrumentos.

Ao discorrer sobre a formação do Psicólogo Escolar, Masini (1981) é enfática na defesa à orientação de que o Psicólogo Escolar possa ter uma formação interdisciplinar de Psicologia e Educação, visto que o trabalho deste profissional é ativo em dois campos, um pedagógico e outro psicológico que são complementares e inseparáveis. Com este conhecimento estima-se que o profissional possuidor desta formação tenha maiores possibilidades de opção para responder melhor às demandas a ele apresentadas, atuando com mais liberdade.

4.2.2.5 Remuneração

De acordo com Woolfolk (1983 p.329), a motivação extrínseca é aquela em que a ação do sujeito ocorre em virtude “de fatores ambientais, externos, como recompensas, pressão social, punição, etc”. A remuneração é a última subcategoria de análise desta pesquisa e retrata esta forma de motivação. Esta subcategoria foi mencionada por 6,9% das pesquisadas e explicitada por trechos narrativos como estes:

O salário também é um fator que me motiva a trabalhar na escola, que é meu emprego propriamente dito, tenho meu salário todo mês. Então isso é importante também. Psicóloga 8

Outro aspecto que também é um fator motivacional pra um empregado, é a questão da remuneração. Hoje, por a gente ter uma quantidade de horas grande, a gente recebe um salário consideravelmente bom em relação ao mercado de trabalho de Teresina. Psicóloga 11

A menção à questão da remuneração incide no reconhecimento desta como um importante atrativo para a atuação em Psicologia Escolar, fazendo-as permanecer e manterem-se interessadas nesta área de atuação da Psicologia. A referência à remuneração por uma pequena parcela das pesquisadas, em contrapartida a outros fatores motivacionais, para atuar na área escolar, leva-nos a encontrar semelhanças com os achados de Carvalho e Kavano (1982), pois em sua pesquisa sobre os motivos para a escolha da área de atuação em Psicologia, eles constataram que psicólogos que optaram pela área escolar mencionaram de

modo significativo a importância do trabalho por eles realizado, com destaque ao alcance social desta atuação, em detrimento da remuneração.

O contato com as narrativas apresentadas a respeito das motivações associadas à atuação em Psicologia Escolar possibilitou encontrar aspectos em que se contemplam as duas dimensões básicas da motivação, representadas pela motivação intrínseca e extrínseca.

No âmbito da motivação intrínseca, as psicólogas consideraram a natureza do trabalho em Psicologia Escolar, a natureza do contexto escolar e circunstâncias de bem-estar no trabalho. Este reconhecimento confirma a perspectiva de Guimarães, Bzuneck e Sanches (2002), quanto à constatação de que a motivação intrínseca se refere ao envolvimento revelado em determinada atividade por sua própria causa, por esta ser interessante, envolvente ou, de alguma forma, geradora de satisfação e, sobretudo, com ausência de constrangimentos externos ou internos.

Já a outra dimensão representada pela motivação extrínseca, realizada a partir da menção a remuneração e formação na área educacional, pode ser explicada também com base na perspectiva de Guimarães, Bzuneck e Sanches (2002), sobre a motivação extrínseca, que mobiliza os sujeitos a trabalhar em resposta a algo externo à tarefa, como a obtenção de recompensas materiais ou sociais, de reconhecimento ou atendimento aos comandos de outras pessoas.

No entanto, percebemos que, em virtude das motivações intrínsecas terem sido apresentadas em proporção maior que as motivações extrínsecas, como justificativa à atuação em Psicologia Escolar, supomos que o trabalho, bem como as atividades a ele relacionadas, são vistas em si como recompensadoras, denotando especialmente envolvimento e comprometimento destas ao que fazem.

Ao vislumbrar o momento final do movimento de análise em torno dos contextos significativos identificados no encontro das pesquisadas com a Psicologia Escolar e as motivações para atuar nesta área, obtivemos a percepção de que o momento do estágio recebeu certa distinção por oportunizar a estas psicólogas o exercício da profissão, a identificação com a área escolar e a formação de vínculos significativos, favorecedores da busca pela inserção como profissionais nas escolas de Teresina. No tocante às motivações para atuar, as pesquisadas atribuíram à dimensão intrínseca, maior influência para a sua permanência na área.

Para ampliar esta discussão, enfocaremos a última categoria de análise, estruturada em torno dos modos como os pesquisados compreendem a profissão de Psicólogo Escolar em Teresina.

4.3 Modos de compreender a profissão de Psicólogo Escolar em Teresina¹⁸

O trabalho como atividade humana assume formas e sentidos variados, tal pluralidade também se revela em contextos que contam com estruturas próprias como as relativas a cada profissão, no qual se percebe diferenciações dadas por cada sujeito em suas formas de organizar e exercer a atividade profissional.

Isto significa que ao fazermos referência aos modos de compreender a profissão de Psicólogo Escolar dos pesquisados, expressamos em igual medida nosso reconhecimento em relação à pluralização do trabalho realizado por estes profissionais, bem como as diferenciações nos modos próprios deles em organizá-lo.

Dessa forma, a categoria de análise compreendida pelos modos de compreender a profissão de Psicólogo Escolar foi estruturada por cinco subcategorias, a saber: as concepções sobre Psicologia Escolar; os direcionamentos da atuação em Psicologia Escolar; as funções desempenhadas pelo Psicólogo Escolar; as dificuldades relativas à atuação na área escolar e as peculiaridades do mercado de trabalho de Teresina em relação à Psicologia Escolar.

4.3.1 Concepções sobre Psicologia Escolar

Esta subcategoria retrata a compreensão que os pesquisados têm a respeito da Psicologia Escolar e está circunscrita a duas perspectivas: a de área de aplicação da Psicologia (62%) e a de área de atuação profissional (38%).

Na perspectiva relativa à psicologia escolar como área de aplicação, foi mais expressiva a compreensão dos pesquisados sobre a área escolar, retratando a Psicologia Escolar como um campo de adaptação dos conhecimentos e técnicas psicológicas ao contexto escolar, explicitadas pelos seguintes trechos discursivos:

¹⁸ Neste momento da análise nos referimos a pesquisados tendo em vista que analisamos os dados referentes às questões abertas do questionário aplicado com todos os 29 psicólogos escolares que compõem a amostra.

Área de aplicação da Psicologia que auxilia no desenvolvimento comportamental junto às instituições de ensino. Psicóloga 3

A Psicologia escolar é uma área eminentemente aplicada que tem como finalidade promover o desenvolvimento e o bem-estar dos sujeitos que atuam no cotidiano escolar. Psicóloga 1

A Psicologia Escolar é uma área aplicada que avalia teorias e técnicas da psicologia que possam ser transferidas para situação escolar, com o objetivo de vitalizar o processo de ensino e aprendizagem. Psicóloga 5

Área em que se aplica os conhecimentos, os recursos e as técnicas psicológicas aos problemas da educação. Psicóloga 6

Entendo Psicologia escolar como uma área aplicada com práticas voltadas para a prevenção para avaliação e para reeducação de situações que possam prejudicar o desenvolvimento de cada aluno nas atividades escolares. Psicóloga 9

É uma área da psicologia aplicada que tem como função otimizar o processo ensino-aprendizagem, nos aspectos cognitivo, emocional, social e motor. Psicóloga 19

Com base nestes trechos discursivos, podemos captar no âmbito desta compreensão a perspectiva de mera modelagem dos constructos e técnicas da Psicologia ao contexto educacional, ignorando em alguma medida, as especificidades relativas a esta área de atuação em Psicologia.

A presença desta compreensão em relação à Psicologia Escolar demonstra consonância com a perspectiva de Novaes (1970) em suas considerações sobre as possibilidades de aplicação da Psicologia aos diversos campos da atividade humana, dentre elas a Educação.

A outra perspectiva apresentada em relação à compreensão da Psicologia Escolar foi a de que esta é uma área de atuação profissional. Este entendimento foi revelado por 38% dos pesquisados que consideraram a Psicologia Escolar como um campo do exercício profissional em Psicologia, conforme relatos como estes:

A Psicologia Escolar é uma área de atuação na interface Psicologia e Educação, que compreende ações preventivas e de promoção de habilidades e competências na comunidade escolar. Psicóloga 24

É um campo de atuação da Psicologia que visa compreender as dimensões subjetivas do sujeito contribuindo para o processo educativo de forma que os problemas que comprometam o bom desempenho e o convívio social dos integrantes desse grupo sejam sanados. Psicóloga 11

É a área de atuação da Psicologia que se dedica a práxis educação-aprendizagem, que engloba a formação do sujeito no âmbito da família-escola, buscando melhorar essa relação. Psicóloga 23

A Psicologia Escolar é uma área de atuação do Psicólogo em instituições de ensino, tendo como foco a aprendizagem. Psicóloga 13

A partir destas referências, é possível perceber que eles enfatizam a dimensão profissional da Psicologia em seus direcionamentos específicos, a depender do *locus* onde esta acontece, respeitando suas peculiaridades. Esta perspectiva corresponde em grande medida ao que Del Prette e Del Prette (2001) postulam sobre as áreas de atuação em Psicologia ao afirmarem que:

A especificidade epistemológica da psicologia confere uma identidade geral básica ao psicólogo, articula-se dialeticamente ao desenvolvimento de áreas de atuação, que em suas particularidades, tanto produzem conhecimentos específicos como gerais, criando diferenciações dentro da psicologia e vinculações desta com outras áreas de conhecimento, em termos de níveis de análise e de perspectivas conceituais e metodológicas. (p. 141).

Como podemos observar, o posicionamento dos autores aponta a natureza dinâmica inerente às diversas áreas em que a psicologia interage com a sociedade, atualmente dimensionada pelas áreas Clínica, Escolar, Organizacional, Hospitalar e Comunitária, dentre outras. Neste contexto, Del Prette e Del Prette (2001) chamam atenção para o fato de que é possível a percepção de que os espaços relativos ao campo profissional apresentam limites que vão além das técnicas de intervenção psicológica, englobando as relações sociais, os valores e os papéis assumidos pelos psicólogos dentro do ambiente de trabalho.

Desse modo, o encontro das perspectivas em relação à compreensão dos pesquisados sobre a Psicologia Escolar, a nosso ver, reflete as duas orientações básicas que normalmente estão presentes na área escolar como eixos orientadores dela. A primeira perspectiva, relativa à área de aplicação, esteve em voga, especialmente no primeiro momento do desenvolvimento da área escolar, cuja influência é manifesta até hoje. E a segunda perspectiva, que representa uma compreensão mais atual dirigida à evolução do potencial de articulação da psicologia com outras áreas do conhecimento, expresso nos diversos *locus* sociais em que o fazer psicológico possa ocorrer.

Neste cenário, encontramos a análise de Maluf (2004) direcionada à Psicologia Escolar, que revela discordância em relação ao pensamento de Novaes (1970), especialmente na defesa de que a Psicologia Escolar não pode e não deve ser reduzida a uma área de aplicação, pois o psicólogo ao estar situado em meios escolares deve reconhecê-los como sendo também meios educacionais e agir considerando a complexidade deste meio, que requer práticas que dêem conta de suas especialidades e não apenas de alguns pontos mais emergentes.

Concebemos que este modo de Maluf (2004) compreender a Psicologia Escolar sinaliza basicamente à evolução de uma visão sobre a área escolar que inicialmente era vista como uma área restrita à aplicação da Psicologia e que progressivamente passa a encarar a grande interferência que a natureza dos distintos lócus sociais têm sobre a atuação do profissional de Psicologia.

Em suma, a análise sobre a compreensão dos pesquisados em relação à Psicologia Escolar nos fez perceber que há basicamente dois modos de compreender, que são: como área de aplicação da Psicologia e como área de atuação profissional em Psicologia.

Percebemos que estas formas de compreender a Psicologia Escolar, estão diretamente relacionadas com a formação que estes profissionais têm recebido, especialmente se consideramos as interferências que ela confere ao fazer em Psicologia, ao oportunizar a construção de distintas concepções sobre a profissão e possibilidades de atuação. Desse modo, os posicionamentos apresentados, sugerem a existência de entraves na formação recebida ao revelarem em sua maioria uma concepção mais tradicional da área em que atuam. No entanto, não desconsideramos o potencial para a superação deste contexto, caso novos contextos de formação continuada sejam oportunizados a estes profissionais.

Com base nessa compreensão sobre a Psicologia Escolar, passaremos a análise das condições concretas em que ocorre a prática deste profissional, a partir do entendimento dos direcionamentos conferidos à atuação em Psicologia Escolar.

4.3.2 Os direcionamentos da atuação em Psicologia Escolar

A subcategoria em questão congrega o modo dos pesquisados compreenderem os direcionamentos conferidos a sua atuação no contexto escolar.

Ao desvelar o movimento presente no fazer destes psicólogos, encontramos entre os principais direcionamentos conferidos à atuação no espaço escolar a referência a três eixos de atenção: o aluno (31%), a díade professor-aluno (41,4%) e a comunidade escolar (27,6%).

O direcionamento da atuação do Psicólogo Escolar para a díade professor-aluno foi referenciado por um grupo significativo e está ilustrado conforme fragmentos dos discursos apresentados a seguir:

Os psicólogos atuam ao abordar assuntos com alunos e professores (sexualidade, luto, separações, etc) para que as angústias sejam diminuídas, dando espaço para novas discussões com maior sensibilidade. Psicóloga 10

Numa instituição escolar o trabalho do psicólogo se faz indispensável para a interação entre o aluno-professor. Psicóloga 8

É importante para superação de vários obstáculos escolares desde o processo de avaliação até o acompanhamento do professor e aluno na escola. Psicóloga 2

Consubstanciados nas referências dos pesquisados sobre o direcionamento da atuação em Psicologia Escolar a alunos e professores, percebemos que esta realidade vai ao encontro do que Marinho-Araújo e Almeida (2005a) indicam quando a atuação do psicólogo escolar está voltada para o processo de ensino aprendizagem, pois a atenção deste profissional deve necessariamente se dirigir à relação professor-aluno, visto como núcleo deste processo, por suas possibilidades equivalentes em gerar obstáculos ou avanços na construção do conhecimento pelos alunos.

Neste contexto, houve também a menção ao direcionamento da atuação do Psicólogo Escolar ao aluno, por 31 % dos pesquisados, revelada pelos trechos de discursos, apresentados a seguir:

Acredito que a atuação do psicólogo escolar auxilia na relação/interação do aluno com a escola, buscando sanar os problemas que comprometam o bom desempenho e o convívio social desses. Psicóloga 18

A atuação do Psicólogo cuida principalmente, do aluno para melhor desempenhar suas ações como educando, de modo que tenha mais qualidade de vida ao aprender. Psicóloga 7

Porque o psicólogo é figura-chave neste ambiente na atenção ao aluno, auxiliando nas distintas circunstâncias através do apoio para a solução de problemas. Psicóloga 23

Estas referências confirmam o posicionamento de Campos e Jucá (2006), de que a atuação profissional do psicólogo escolar continua atendendo à tradicional solicitação para o acompanhamento do aluno nos seus problemas afetivos e comportamentais em sua individualidade. Resultando na permanência de modos de atuação em psicologia escolar, continuamente criticado pelo frágil compromisso e ressonância social.

Outro direcionamento conferido pelos pesquisados à atuação no âmbito escolar foi à comunidade escolar, entendida neste contexto como o corpo social de uma escola, composto por docentes, por discentes e outros profissionais da escola, além de pais ou de responsáveis

pelos alunos¹⁹. Este direcionamento foi revelado por 27,6% dos pesquisados, conforme fragmentos discursivos como estes:

A atuação da Psicologia reside na ação na comunidade escolar (alunos, pais e/ou responsáveis, funcionários e professores). Psicóloga 22

O psicólogo escolar atua como um agente de mudança, mobilizando toda a comunidade escolar para uma reflexão crítica sobre a instituição educacional. Psicóloga 11

Analisando estes direcionamentos, entendemos que a atuação do psicólogo escolar em si é diversificada e assume contornos com vistas a se adequarem à realidade de cada instituição de ensino, de cada Psicólogo Escolar, bem como dos atores com os quais pretende intervir.

Assim, é possível perceber direcionamentos da atuação em Psicologia Escolar desde aspectos mais tradicionais, como a atenção individualizada ao aluno, a atuações mais abrangentes a partir do investimento do profissional na atenção ao processo de ensino aprendizagem e à comunidade escolar.

Neste contexto, o direcionamento da atuação do Psicólogo Escolar junto aos alunos e professores é predominante e pode ser compreendido, conforme Coll (2004), pela postura do psicólogo em considerar de maneira inter-relacionada as atuações do professor e do aluno, como subsídio equivalente no momento das análises e intervenções educativas que pretendem realizar no espaço educativo.

Percebemos que a atuação dos pesquisados também se apresenta direcionada ao aluno que, como sabemos, é mola propulsora de todo o universo escolar. No entanto, o encontro deste direcionamento deve ser analisado com certa cautela, uma vez que não oferece maior alcance social à atuação do psicólogo escolar e pode ter a tendência a culpabilizar o aluno, conforme críticas já tecidas por Patto (1996), Bock (2003a), Campos e Jucá (2006), dentre outros.

Neste cenário, descobrimos que a atuação do Psicólogo Escolar também pode estar direcionada à comunidade escolar. Este direcionamento representa uma tendência mais abrangente da atuação deste profissional retratada por Maluf (1994), em virtude deste fazer priorizar atenção equitativa e qualitativa a todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, tendo em vista constituírem a comunidade escolar.

¹⁹ Definição adotada a partir da **Thesaurus Brasileiro da Educação, disponível em : www.inep.gov.br**

No entanto, consideramos importante apresentar nossa posição de que os direcionamentos aqui encontrados, ao sinalizarem para a díade aluno-professor e para a comunidade escolar em maior proporção do que apenas ao aluno, permitem-nos perceber um movimento tênue de mudança da atuação dos pesquisados, que começa a despertar para a abrangência real do seu fazer, sinalizada não apenas pelos estudos empreendidos na área, mas, sobretudo pelas exigências feitas nos espaços educativos aos quais a sua atenção é destinada.

No âmbito destes direcionamentos encontrados na atuação, não poderíamos deixar de considerar o suporte que possivelmente tem sido oferecido pela formação continuada realizada por eles, tendo em vista a procura pela interface Psicologia e Educação no âmbito desta formação.

Ressaltamos que a análise em torno dos direcionamentos da atuação do psicólogo escolar, sinaliza para a estreita relação com as funções que este profissional é chamado a desenvolver, pois estas constituem formas de expressão da atenção assumida pelo profissional no espaço escolar.

4.3.3 As funções desempenhadas pelo Psicólogo Escolar

Considerando que os modos como os pesquisados compreendem a função do escolar está em sintonia com aquilo que é prescrito, a estruturação desta subcategoria tomou como parâmetro basicamente a Lei 4.119, de 27 de agosto de 1962, que regulamenta a profissão de Psicólogo e que delimita até hoje as funções privativas deles no exercício profissional nas distintas áreas de atuação em Psicologia. Assim esta subcategoria consiste nas funções desempenhadas pelo Psicólogo Escolar no seu lócus de atuação profissional.

Ao refletirem sobre as atividades desenvolvidas, os pesquisados fizeram referência às distintas funções que devem ser desempenhadas pelo Psicólogo Escolar, a saber: Orientação (34,3%); Intervenção (23,9%); Formação/treinamento (20,9%); Diagnóstico/Avaliação (17,9%) e de Pesquisa (3%).

A função de orientação foi mencionada com maior frequência e se refere à responsabilidade do psicólogo pelo aconselhamento, apoio e auxílio na tomada de decisão por aqueles que optarem por sua colaboração na resolução de problemas. Esta função foi revelada por fragmentos de discursos como estes:

Orientação a pais e alunos, bem como aos colaboradores da Instituição. Psicóloga 18

É freqüente a orientação à família e professores de alunos com alguma dificuldade pedagógica. Psicóloga 21

Na escola faço orientação aos alunos, professores, coordenadores e direção da escola e à família. Psicóloga 11

Faço constantes orientações aos alunos, pais e aos professores, coordenadores e direção da escola. Psicóloga 12

A partir destas menções, percebemos a confirmação da perspectiva de Martínez (2006), de que a função de orientação pelo Psicólogo Escolar assume diferentes formas de expressão, incluindo qualquer tipo de orientação psicológica capaz de otimizar o processo educativo, comportando assim abordagens individuais e/ou grupais, escolhidas e empregadas, tendo em vista as necessidades e as especificidades dos sujeitos deste processo.

Confirmamos a importância deste tipo de função para Psicólogos Escolares Teresinenses quando encontramos a predominância da função de orientação na pesquisa de Barbosa (2004), realizada junto a Psicólogos Escolares da rede particular da cidade de Teresina.

No âmbito das funções desempenhadas pelo Psicólogo Escolar, os pesquisados também fizeram menção à intervenção que se refere basicamente à possibilidade do psicólogo implementar ações direcionadas à promoção de mudanças de circunstâncias e fenômenos insatisfatórios ao contexto escolar. A discriminação desta função pelos pesquisados foi especificada de acordo com fragmentos discursivos como os que se seguem:

Dentre as atividades que realizo cotidianamente estão: a elaboração e execução de projetos interventivos. Psicóloga 17

Na escola são muitas atividade, dentre elas realizo: análise e intervenção relacionadas às interações em sala de aula. Psicóloga 1

Eu realizo muitas intervenções, em processos que estão em desenvolvimento, procurando abranger todas as áreas da escola desde a família do aluno até os funcionários da instituição. Psicóloga 28

Os relatos dos pesquisados retratam basicamente o reconhecimento deles em relação à interferência de sua atuação sobre o contexto escolar no qual estão inseridos. Este reconhecimento reflete a perspectiva de Martínez (2006), de que a função de intervenção pode ter um direcionamento individual, grupal e institucional, podendo ser desenvolvida, inclusive de modo sistemático e simultâneo no espaço escolar, em relação a algum elemento do

processo educativo que mostra a necessidade de ser modificado, com vistas a alcançar seu próprio aprimoramento.

Outra função mencionada foi a de Formação/Treinamento, manifesta por 20,9% dos pesquisados. Esta função compreende a socialização do conhecimento construído pela psicologia junto a grupos de alunos, suas famílias, grupos de professores ou de funcionários, com vistas ao aprimoramento do processo formativo vivenciado por eles. Tal função foi expressa pelos seguintes fragmentos discursivos:

Através do serviço de psicologia da escola realizo reuniões de pais; reuniões de professores; participação em encontros pedagógicos. Psicóloga 29

Realizo encontros de formação humana, para otimizar o relacionamento interpessoal e convivência organizacional da comunidade escolar; a escola de líderes, com encontros mensais para a discussão de várias temáticas como os líderes de turma; palestras, realizadas semestralmente com a família, alunos, professores e funcionários. Psicóloga 22

A equipe de psicólogos realiza muitas atividades, participando de reuniões com pais, mestres e funcionários. Psicóloga 20

A menção dos pesquisados à função de Formação/Treinamento denota consonância com o que Martínez (2006) e Campos e Jucá (2006) postulam sobre a importância assumida por esta função no âmbito escolar, em seu intento de contribuir com a formação humana. Sua importância também foi confirmada na pesquisa de Barbosa (2004), realizada junto a Psicólogos Escolares da rede particular da cidade de Teresina.

Dentre as funções desempenhadas pelo Psicólogo Escolar, os pesquisados apontaram também a de Diagnóstico/Avaliação, que consiste na investigação e apreciação do psicólogo no tocante a aspectos do desenvolvimento dos sujeitos em processo educativo. Esta foi referenciada por 17,9% dos pesquisados, desvelada por trechos como:

Realizo avaliação e acompanhamento psicoeducacional de alunos com dificuldades de aprendizagem. Psicóloga 24

Trabalho com o diagnóstico e avaliação de alunos com dificuldades. Psicóloga 16

Na escola faço orientação aos alunos, professores, coordenadores e direção da escola e à família. Psicóloga 11

Como meu trabalho é com educação especial o nosso trabalho difere em alguns aspectos do ensino regular. Faço anamnese, avaliação psicológica. Acompanho diagnósticos, etc. Psicóloga 4

A função de Diagnóstico/Avaliação mencionada pelos pesquisados reflete o entendimento de Martínez (2006), de que esta é uma das funções mais típicas entre as exercidas tradicionalmente pelos psicólogos escolares. No entanto, a autora afirma que, sobretudo na atualidade, esta função acontece de maneira mais abrangente e, ao contrário de outrora, não deve se limitar ao diagnóstico de dificuldades de aprendizagem, de distúrbios de comportamento, mas, igualmente, dirige-se à avaliação em relação à motivação dos alunos para o estudo, a satisfação com a escola, o interesse dos professores pelo trabalho docente, entre outros aspectos.

Em virtude desta função ter sido igualmente referenciada por Psicólogos Escolares da rede particular da cidade de Teresina, na pesquisa de Barbosa (2004), confirmamos as interferências que práticas tradicionais, apesar de criticadas por suas mazelas, ainda possuem na atualidade no fazer destes profissionais.

Ao final das referências sobre as funções desempenhadas pelo Psicólogo Escolar, houve também a menção pelos pesquisados à Pesquisa. Esta função consiste na ação investigativa que constitui o momento empírico do processo de produção de conhecimento em psicologia pelo profissional em seu lócus de trabalho. Tal função foi desvelada por 3% dos pesquisados e pode ser expressa por meio de fragmentos discursivos como:

Dentre as atividades realizamos: pesquisas com alunos, professores, família etc.
Psicóloga 13

A escola é um verdadeiro laboratório, onde podemos realizar a atividade de pesquisa com alunos, pais. Psicóloga 6

Sobre o contexto investigado, percebemos que as indicações dos pesquisados a respeito das funções desempenhadas pelo psicólogo escolar de Teresina, confirmam a viabilidade que a instituição escolar oferece para a realização destas funções pelo Psicólogo Escolar (MARTÍNEZ, 2006; WITTER, 2001; CAMPOS; JUCÁ, 2006).

No que diz respeito ao Psicólogo Escolar, Martínez (2006) informa que as funções previstas em sua atuação são as de orientação, de intervenção, de formação/treinamento, de avaliação/diagnóstico e de assessoria/consultoria. De acordo com esta autora, estas funções realizadas pelo psicólogo escolar nas formas assumidas, nas prioridades dadas e articulações alcançadas dependerão, essencialmente, das competências e características destes psicólogos, das projeções e características da instituição escolar, das particularidades do processo educativo nela desenvolvido e das especificidades dos sujeitos que a integram.

O predomínio da função de Orientação revela uma percepção satisfatória da atuação profissional, na medida em que, conforme Martínez (2006), esta função é a que mais claramente é identificada no perfil profissional do Psicólogo Escolar em seu contexto de atuação.

O reconhecimento expressivo da função de orientação foi animador por sugerir a busca de mais estudos por parte do profissional com vistas a poder exercer com desenvoltura esta função e assim contribuir para o bem-estar das pessoas que o procuram. Porém, em contrapartida, isto nos fez pensar sobremaneira na ética e responsabilidade social que este psicólogo deve ter, em não se deixar conduzir por maior fascínio pelo fato de estar subsidiando os processos de tomada de decisão dos outros e que é chamado a auxiliar, e assim ao se sentir onipotente, mais uma vez na história da atuação desses profissionais haver por parte deles a parceria para o estabelecimento da dominação ou alienação dos indivíduos, como aconteceu outrora com o uso da psicometria no contexto escolar.

Apesar da função de pesquisa não ter sido referenciada de modo significativo, consideramos relevante o fato dos pesquisados terem feito pelo menos alguma menção a esta função, uma vez que concordamos com a posição de Witter (2001), em relação à importância dela que, ao gerar saberes, orientar fazeres, tende a alicerçar poderes para a intervenção a ser realizada pelo psicólogo escolar no seu espaço de atuação. Esta realidade pode ser compreendida, segundo a autora, pela constatação de que esta função ainda é bem restrita, na medida em que a formação inicial nem sempre oferece as bases para que esta função se realize a contento, comprometendo, posteriormente, a atuação do psicólogo-pesquisador-profissional.

Além destes aspectos apontados como interferentes sobre a função de pesquisa, consideramos importante mencionar a interferência das escolas, que não possuem, dentre as expectativas em relação ao trabalho do Psicólogo Escolar, o desenvolvimento de pesquisas no espaço escolar por este profissional.

Sobre o cenário pesquisado, percebemos como satisfatório o fato de que no geral, foram feitas menções a quase todas as funções do psicólogo escolar ressaltadas por Martínez (2006), que apontou as funções de orientação, intervenção, formação/treinamento, diagnóstico/avaliação, pesquisa e assessoria/consultoria.

Neste aspecto, ressaltamos o fato de, ao encontrar funções como a de avaliação e intervenção, percebemos que elas se revelam, em grande medida, como importantes elos destes profissionais às instituições de ensino, pois tais funções fazem parte das expectativas e deliberações de diretores em relação ao trabalho do Psicólogo Escolar. A presença das

funções de pesquisa e de formação/treinamento, ao não ser prevista a priori pelas instâncias deliberativas das escolas, leva-nos a crer que elas deve estar sendo fruto de conquista dos profissionais em seu exercício profissional. A ausência de menção à função assessoria/consultoria pode ser justificada basicamente pelo estágio de desenvolvimento desta área em Teresina que, por sua recente inserção no cenário educacional, ainda apresenta uma imagem profissional que congrega funções mais tradicionais como a de avaliação e de intervenção.

Acreditamos que as possibilidades de atuação destes profissionais expressas a partir das funções mencionadas têm origem em múltiplos fatores, dentre eles as competências e características destes psicólogos, que são adquiridas na formação, pois só um nível de preparação consistente pode subsidiar o acometimento de tarefas apropriadas ao contexto educacional, à segurança na busca por atividades não tradicionais e potencialmente novas. No caso dos pesquisados, o reconhecimento destas funções pode estar atrelado à natureza da formação inicial que receberam, nos conhecimentos oferecidos pelas disciplinas teóricas que dão suporte à atuação na área educacional e, mais especificamente, nos estágios supervisionados na área escolar, dimensionados por estes como oportunidade para o exercício profissional nesta área.

Diante dessas colocações e cientes da multiplicidade de interferências das circunstâncias sobre a atuação do Psicólogo Escolar, passaremos, a analisar as principais dificuldades presentes neste contexto, pois acreditamos que elas conferem influências substanciais a sua prática.

4.3.4 As dificuldades relativas à atuação

No exercício de uma profissão, alguns contextos podem se revelar como obstáculos ao desempenho satisfatório pelos profissionais. Esta realidade também assume materialidade no trabalho desenvolvido pelo Psicólogo Escolar, conforme demonstra esta categoria de análise, que contempla o elencar as situações vistas como entraves à atuação no cotidiano de trabalho.

Assim, as dificuldades discriminadas pelos pesquisados foram dimensionadas a partir de três subcategorias, a saber: dificuldades relacionadas à interação do psicólogo escolar com a comunidade escolar (43,5%); dificuldades relacionadas às condições objetivas de trabalho

do Psicólogo Escolar (37%); dificuldades relacionadas à própria área compreendida pela Psicologia Escolar (19,5%).

4.3.4.1 Dificuldades relacionadas à interação do Psicólogo com a comunidade escolar

Esta subcategoria de análise reúne as percepções sobre as situações que dificultam a atuação do Psicólogo Escolar decorrentes de sua interação com a comunidade escolar.

Esta dificuldade foi a mais referenciada, sendo representada por um percentual de 43,5% dos pesquisados, discriminada a partir da interferência de duas instâncias principais: família, revelando uma participação deficitária no processo educativo de seus membros e comunidade escolar como um todo, ao revelar desconhecimento do trabalho do Psicólogo Escolar.

No âmbito das dificuldades relatadas aquelas relativas à interação com a comunidade escolar como um todo, foram as mais referenciadas, assumido 28,3% das referências dos pesquisados e por fragmentos discursivos como estes:

A maior dificuldade está relacionada ao entendimento que a comunidade escolar deve ter nas diferenças existentes entre a atuação do psicólogo clínico e do psicólogo escolar, que deve possuir sim um olhar clínico enquanto ação reflexiva para promover construção do conhecimento. Psicóloga 11

Percebo que há uma dificuldade para o convencimento para com o professor frente às metodologias adotadas pelo profissional de Psicologia. Outra dificuldade que encontrei na atuação ao longo dos meus primeiros seis meses de trabalho foi o fato do diretor e a equipe de profissionais da escola estarem acostumados com a Psicologia Clínica Meu desafio foi a reconstrução do conceito de Psicólogo Escolar. Psicóloga 14

Visão equivocada escola que o psicólogo irá solucionar todos os problemas, com receitas prontas para resolverem qualquer adversidade em sala de aula; e a visão equivocada dos professores que consideram o psicólogo como alguém que sempre está do lado do aluno, em uma linguagem deles passando a mão na cabeça dos alunos, isso dificulta muito o trabalho de mediação que se pretende realizar. Psicóloga 29

Resistência de alguns professores da escola frente às soluções propostas pela Psicologia, devido este ser um serviço novo na escola. Psicóloga 20

Fui contratada recentemente e percebo que mesmo nosso papel não está bem definido para os empregadores no campo da psicologia escolar. Psicóloga 8

A perspectiva dos pesquisados, aponta a interferência à atuação em Psicologia Escolar decorrente da interação com a comunidade escolar, tendo em vista o desconhecimento dos membros desta comunidade quanto à atuação em Psicologia Escolar, expresso por expectativas equivocadas a respeito do trabalho realizado, críticas às formas de intervenção priorizadas pelo profissional de psicologia, imediatismo nos resultados ou ainda desconfiança acerca dos propósitos da atuação, vistos como protecionismo aos alunos. Além da presença de dificuldades no enquadramento funcional deste profissional na escola.

No âmbito das dificuldades relativas ao enquadramento funcional do Psicólogo Escolar, a pesquisa de Barbosa (2004) confirmou a falta de definição do papel do Psicólogo Escolar, o desconhecimento de professores, pedagogos, diretores sobre a atuação real deste psicólogo na escola e a existência de expectativas equivocadas da comunidade escolar sobre o seu trabalho.

No bojo das dificuldades relativas à interação com a comunidade escolar, aquela relativa à interação com a família foi apontada, especialmente no tocante a sua participação deficitária no processo educativo. Esta foi representada por um percentual de 15,2%, sendo ilustrada pelos seguintes fragmentos discursivos:

Uma das dificuldades para o nosso trabalho é trazer a família para a escola e formar com ela uma parceria. Psicóloga 16

Falta de conscientização/sensibilização de familiares quanto a sua importância para a vida escolar dos educandos. Psicóloga 15

A maior dificuldade que eu encontro é a da falta de uma parceria com a família. Psicóloga 14

A perspectiva dos pesquisados, destaca as interferências que emergem no cenário da atuação em Psicologia Escolar decorrente da participação deficitária da família no processo educacional de seus filhos, ao não demonstrar compreender sua importância para a vida escolar deles e ter dificuldade em adotar posturas de colaboração com a escola.

Percebemos que esta dificuldade é ratificada em outras pesquisas realizadas com psicólogos escolares em Teresina, seja por Mendonça (2007), seja por Barbosa (2004), que constataram a abstenção da família em sua participação na escola, como uma das dificuldades dimensionadas na atuação do Psicólogo Escolar de Teresina.

Assim, de modo geral, no tocante às dificuldades da atuação, percebemos que, para o grupo pesquisado, a interação com a comunidade escolar é reconhecida como obstáculo ao exercício da profissão, uma vez que ela ainda demonstra considerável desconhecimento de

seu papel, funções e atribuições no espaço escolar pela interferência de equívocos cometidos com a não distinção em relação à atividade desenvolvida pelo psicólogo clínico que, como sabemos, tem papel bem distinto do psicólogo escolar.

Dificuldades situadas no interior das instituições de ensino relativas à confusão de papéis desenvolvidos pelo psicólogo escolar e outros profissionais da Educação e a resistência ao trabalho do psicólogo escolar por alguns componentes do corpo docente, foram apontadas também em pesquisa realizada por Banhato e Passos (1996) sobre o psicólogo escolar na rede particular de Juiz de Fora. Para as autoras, a explicação apresentada para o esclarecimento da confusão de papéis e funções do Psicólogo com outros profissionais da Educação estaria ligada à constatação de que ainda é comum que alguns profissionais como, por exemplo, o orientador educacional, ocupe a função do psicólogo dentro da escola e esta situação funciona como um dificultador para a inserção do psicólogo escolar e até sua efetiva atuação no interior deste cenário. As resistências provenientes do corpo docente estariam ligadas a não concretização de expectativas errôneas sobre a atuação do psicólogo escolar, direcionadas a resultados imediatos, diagnóstico e acompanhamento de alunos problemas.

A menção dos pesquisados à representação errônea da comunidade sobre si ou sobre o seu trabalho, infelizmente ainda se revela condição comum à maioria dos profissionais da área em todo o País, ressaltada por um grande número de pesquisas realizadas neste contexto de atuação da Psicologia Escolar até o presente momento (BENZI, 1996; ROSSI, 1996; MARTINS, 2002; LEITE, 2002; VALLE, 2003; SANTANA, 2004; NEVES, 2004).

Neste contexto, Santana (2004), defende o posicionamento de que, diante da constatação de que os profissionais da Educação, em sua maioria, não sabem ao certo, como o Psicólogo Escolar pode colaborar no espaço educativo, o Psicólogo Escolar deve investir de forma maciça no esclarecimento de seu papel no contexto educacional, com vistas à legitimação de sua atuação neste espaço.

Como resposta ao desconhecimento do papel do psicólogo escolar pela população em geral, Rossi (1996) aponta a necessidade de sensibilização da população e dos órgãos governamentais ao Psicólogo Escolar no sentido de conscientizar sobre a importância do trabalho realizado por este profissional, como tentativa de inserção dele no cenário educacional brasileiro.

O reconhecimento das dificuldades presentes no exercício da profissão na interação com a família, também foi encontrado por Benzi (1996), ao investigar a realidade dos psicólogos escolares na rede particular de ensino de Campinas. Em sua análise, a percepção dos psicólogos, a respeito das dificuldades em lidar com a família, deve-se ao fato de a escola

solicitar constantemente que o profissional de psicologia esteja à frente nas interações realizadas entre as instâncias família e escola, tendo em vista a formação do psicólogo possibilitar que ele seja considerado para a escola, o profissional mais adequado para colaborar na aproximação e integração família-escola, embora nem sempre esta integração aconteça em plenitude, exigindo dele maiores esforços e criatividade.

A alusão às dificuldades relativas à interação com a família podem ser compreendidas, de acordo com Lacasa (2004), em sua percepção de que entre os cenários educativos compreendidos pela família e a escola, podem ser encontrados contextos dinâmicos de descontinuidade, bem como de continuidade, que não são plenamente conhecidos, embora de algum modo contribuam com contornos importantes para o desenvolvimento dos educandos e do processo educativo que se dá na interação entre estes cenários.

A atenção à interferência destes movimentos entre família e escola, pelo psicólogo escolar favorece que este profissional se encontre diretamente envolvido nas constantes negociações que são vivenciadas continuamente pela família e escola. Para Del Prette (2007), com vistas à busca de relações mais produtivas entre a escola e a instância educativa representada pela família, a mediação entre estes contextos pode ser tomada como demanda que o psicólogo está habilitado a atender, na medida em que possa se dirigir ao aperfeiçoamento desta relação, a partir da prestação de serviços mais abrangentes e interdisciplinares, direcionadas ao envolvimento da família com a vida escolar dos filhos, compreensão do desenvolvimento humano de crianças e adolescentes.

No entanto, outras dificuldades são discriminadas pelos pesquisados no exercício da profissão, conforme analisaremos a seguir.

4.3.4.2 Dificuldades relacionadas às condições objetivas de trabalho do Psicólogo Escolar

As dificuldades provenientes das condições objetivas de trabalho do profissional de psicologia escolar em suas instituições de trabalho estão representadas por 37% das referências emitidas pelos pesquisados. Os pesquisados mencionaram a interferência de três aspectos: carga horária insuficiente (19,6%), estrutura física e condições materiais deficitárias das instituições (10,9%) e a remuneração insatisfatória (6,5%).

A carga horária insuficiente foi a dificuldade mais enfatizada pelos pesquisados, dimensionada especialmente pela avaliação em relação à abrangência do trabalho que

realizam nas instituições escolares. Esta foi representada por um percentual de 19,6%, revelada por verbalizações como as que se seguem abaixo:

A exigüidade do tempo diante do excesso de trabalho. Psicóloga 7

É muita coisa para realizar em pouco tempo. Psicóloga 22

[...] a sobrecarga de atribuições que não permite que sempre possamos realizar atividades com qualidade que almejamos, mas considero essas dificuldades normais para este tipo de instituição (privada). Psicóloga 26

Como podemos observar, os posicionamentos destacam as dificuldades presentes no cotidiano de atuação em Psicologia Escolar, tendo em vista a carga horária de trabalho ser avaliada como insuficiente em virtude da diversidade e do número de atividades que devem ser realizadas pelo profissional nas instituições em que estão inseridos.

A carga horária de trabalho do Psicólogo Escolar foi um aspecto também avaliado em um estudo empreendido por Balbino (1991), na cidade de Fortaleza, que constatou que a maioria dos profissionais atuantes na área escolar, trabalhava em média apenas 20 horas semanais. Esta carga horária de trabalho, na opinião desta pesquisadora, é incipiente e interfere na prática do psicólogo escolar, tendo em vista que ela inviabiliza a concretização de atuações mais abrangentes esperadas para a atuação deste profissional.

Assim, podemos supor que, de algum modo, os psicólogos escolares por nós pesquisados, pensam a questão da carga horária de modo semelhante ao que é sinalizado por Balbino (1991), em sua pesquisa com Psicólogos Escolares de Fortaleza, que também reconhecem a amplitude de sua atuação e especialmente as limitações que ela sofre quando estes profissionais têm uma carga horária insuficiente para realizar o que deveria no espaço escolar em que estão inseridos.

No rol das dificuldades da atuação provenientes das condições de trabalho, encontramos 10,9% dos pesquisados que apontaram dificuldades decorrentes da estrutura física deficitária e da falta de condições materiais das instituições que fazem parte, a partir de fragmentos discursivos como estes:

Espaço inapropriado para desenvolver atividades específicas em grupo. Psicóloga 29

Falta de estrutura física que atenda as nossas necessidades. Psicóloga 23

... e falta uma estrutura física melhor e mais confortável. Psicóloga 4

Falta de material adequado para cada situação pertinente ao trabalho. Psicóloga 2

Como trabalho em uma escola pública, o que mais sinto falta é com material mais moderno (brinquedos, jogos etc). Psicóloga 4

A perspectiva dos pesquisados destaca as dificuldades que emergem no cenário de atuação em Psicologia Escolar oriundas da estrutura física que ainda não é adequada para realização de atividades planejadas pelo profissional de psicologia, bem como da falta de condições materiais deficitárias que dificultam a realização das atividades que os psicólogos escolares poderiam realizar nas instituições escolares em que atuam.

Esta dificuldade de atuação emergente da estrutura física inadequada e das condições materiais deficitárias das instituições das quais fazem parte os pesquisados, foi uma dificuldade enfatizada em outras pesquisas realizadas junto a esta categoria profissional, especialmente os achados da pesquisa realizada por Neves (2005), em que os pesquisados destacaram dentre as dificuldades fundamentais para a realização das suas atividades na escola, a falta de materiais básicos para o desenvolvimento de sua atuação. E de Pereira (2005), sob a denominação de condições físicas insuficientes das escolas para o desenvolvimento do trabalho do psicólogo. Em ambos os casos, reitera-se a interferência que as condições estruturais conferem à atuação deste profissional, tendo em vista os impedimentos e limitações impostos a esta atuação.

A remuneração foi outro fator elencado pelos pesquisados no âmbito das dificuldades relativas à atuação em Psicologia Escolar provenientes das condições de trabalho. Neste aspecto houve menção basicamente à remuneração insatisfatória recebida pelos profissionais da área, manifesta por 6,5% da amostra, ilustrada por fragmentos discursivos como estes:

Considero o aspecto remuneração, pois a Psicologia ainda não é tão valorizada pelo tudo que tem oferecido à educação. Psicóloga 29

A remuneração não é adequada e deixa muito a desejar na maioria das instituições em que este profissional está inserido. Psicóloga8

Outra dificuldade é a remuneração que poderia ser melhor. Psicóloga 19

O posicionamento emergente dos pesquisados, como podemos observar sinalizam basicamente para as dificuldades oriundas da remuneração insatisfatória que o Psicólogo Escolar de Teresina tem recebido nas instituições escolares em que está inserido. Tal condição é entendida como uma desvalorização da sua atuação neste cenário, apesar de seus contributos à educação.

A baixa remuneração também foi apontada como uma das causas limitadoras da atuação do psicólogo escolar na pesquisa realizada por Banhato e Passos (2002). Essa constatação foi entendida como uma condição determinante para a busca deste profissional por outra atividade fora do contexto escolar. Esta situação tem marcado a realidade da categoria de profissionais da Psicologia Escolar, sendo mencionada de modo até mais freqüente pelos resultados da pesquisa recente, realizada por Cruces (2006) junto a psicólogos escolares brasileiros.

Porém, como veremos a seguir, os pesquisados mencionaram a existência de dificuldades no âmbito da atuação situados na própria área escolar, representando a última subcategoria de análise desta categoria.

4.3.4.3 Dificuldades relacionadas à própria área compreendida pela Psicologia Escolar

Dentre as dificuldades provenientes da própria área compreendida pela Psicologia Escolar, os pesquisados fizeram alusão àquelas materializadas no cotidiano da atuação profissional, dimensionadas pela interação com os outros psicólogos escolares da cidade, dinâmica da área escolar em Teresina, adoção de posturas equivocadas pelos próprios psicólogos escolares da cidade. Estas dificuldades foram apontadas por 19,5% dos pesquisados, explicitadas a partir de verbalizações como estas:

Falta de interação entre profissionais da própria Psicologia Escolar.
Psicóloga 6

Só sinto falta de mais cursos e eventos voltados para a área que possam oferecer conhecimentos mais amplos. Psicóloga 18

Na realidade muitos colegas, a partir de sua prática, desenvolvem Psicologia Clínica e não Escolar, em algumas escolas, dificultando assim uma representação mais fidedigna desse profissional no meio educacional. Psicóloga 13

Os posicionamentos que emergiram das falas dos pesquisados sinalizam basicamente para as dificuldades relacionadas à área compreendida pela Psicologia escolar em Teresina, expressa pela adoção de posturas equivocadas pelos próprios psicólogos escolares, a pouca interação com os outros psicólogos escolares e a dinâmica da área escolar, onde poucos eventos na área escolar têm ocorrido.

Em nossa perspectiva, as dificuldades apontadas pelos pesquisados em relação à adoção de posturas equivocadas de outros psicólogos escolares da cidade, ratificam os dados encontrados pelas pesquisas de Rossi (1996) e Pereira (2005). Sobre isto, destacamos particularmente as colocações de Rossi (1996) de que:

É muito provável que, o desconhecimento do psicólogo escolar de suas tarefas e limites de atuação, o tenham levado a um desempenho inadequado na área escolar quanto às necessidades advindas do meio. A indefinição entre os papéis profissionais leva o psicólogo escolar a transitar de forma confusa entre objetivos, funções e expectativas externas. (p. 12)

A pouca interação entre os psicólogos escolares encontrada no cenário de Teresina, pode ser compreendida pela ausência de uma organização destes profissionais em sindicatos ou associações que pudessem estimular o intercâmbio entre eles. Neste aspecto, podemos enfatizar a inexistência de representação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar/Educacional- ABRAPEE, no estado do Piauí.

Em relação à dificuldade oriunda dos poucos eventos na área escolar na cidade, deve-se basicamente à localização periférica do estado, já referenciada nesta discussão, em relação aos eixos em que esta área de atuação está bem mais estabelecida, onde se situa, por exemplo, o escritório geral da ABRAPEE (São Paulo), ou as suas representações, localizadas apenas nos estados de Minas Gerais, Paraná e Rondônia.

A alusão dos pesquisados à percepção da existência de poucos eventos na área escolar, reflete de algum modo, conforme Rossi (1996), a preocupação destes profissionais em atualizar e complementar possíveis lacunas na sua formação, além de funcionarem como meio concreto para evitar a desinformação e isolamento profissional, que em sua análise comprometem a atuação deste profissional.

Finalizamos esta análise com o posicionamento de que o reconhecimento das dificuldades na atuação pelos pesquisados, é por nós compreendido como reflexo não apenas do seu envolvimento, mas especialmente do desejo de superação dos desafios impostos a sua prática profissional. Neste último aspecto, atribuímos à formação, fecunda participação na eliminação de entraves à atuação, tendo em vista conferir condições para que estes profissionais possam acompanhar as mudanças constantes da sociedade brasileira, de seu mercado de trabalho e da própria área escolar. No caso de Teresina, percebemos que tanto a formação inicial quanto a continuada, ao se concentrarem no âmbito da educação, constituem um fator preditivo de novas posturas.

Assim, ao aprofundar a análise sobre as dificuldades presentes na atuação do psicólogo escolar teresinense, fomos impulsionados a buscar compreender as peculiaridades do mercado de trabalho nesta cidade, especialmente na sua interferência junto à profissionalização deste no campo em questão.

4.3.4.5 As peculiares do mercado de trabalho

O mercado de trabalho, em suas nuances de absorção ou de restrição de profissionais, viabiliza condições próprias para o estabelecimento de uma profissão. Com a psicologia escolar não é diferente, de modo que, ao longo dos diferentes momentos históricos, a questão da profissionalização vem sofrendo com a ação de contextos sócio-econômicos bastante distintos.

Neste sentido, a presente subcategoria de análise consiste nas apreciações dos pesquisados a respeito das atuais características reveladas pelo mercado de trabalho aos profissionais com atuação em Psicologia Escolar na cidade de Teresina. Esta subcategoria de análise esteve pautada por duas apreciações distintas: a de crescimento (58,6%) e a de restrição deste mercado de trabalho (41,4%).

Mais da metade dos pesquisados mencionou considerações em torno da restrição oferecida pelo mercado de trabalho em Psicologia Escolar na cidade de Teresina, através de um percentual de 58,6% dos pesquisados. A apreciação em questão foi revelada por fragmentos discursivos como os apresentados a seguir:

Bastante restrito, pois o ideal seria que em todas as escolas houvesse o profissional de Psicologia. Psicóloga 3

Ainda muito pequeno. Percebo que deixa muito a desejar na rede pública de ensino, tanto municipal como estadual. Psicóloga 7

A psicologia escolar até o momento apresenta precárias condições de crescimento. Psicóloga 15

Não se sobressaiu e ainda não conquistou o crescimento e o espaço merecido nas instituições de ensino. Psicóloga 6

O posicionamento dos pesquisados a respeito da restrição do mercado de trabalho em Teresina, esteve expresso pela percepção quanto à frágil inserção destes profissionais nas

esferas públicas, estaduais e municipais, sendo este o principal fator avaliativo do pequeno crescimento da área escolar nesta cidade.

Neste contexto, houve também destaque das considerações dos pesquisados sobre o crescimento do mercado de trabalho em Teresina, por 41,4%, ilustradas de acordo com fragmentos de discurso como os apresentados a seguir:

A atuação do psicólogo no ambiente educacional na cidade de Teresina vem crescendo ao longo dos anos de forma cada vez mais evidente. Visto a importância do trabalho deste profissional junto a professores e pais, passa a ser reconhecido quando o mesmo responde às dificuldades e dúvidas daqueles que convivem com crianças e adolescentes, assim como, demonstra com eficácia os efeitos de serviços psicológicos sobre os problemas e/ou dificuldades apresentado pelos alunos. Psicóloga 21

É um campo que tem bastante ascensão, pois as instituições de ensino atualmente estão percebendo a real necessidade da implantação do psicólogo escolar em suas instituições. Psicóloga 17

Percebo como um campo em aberto, porém, em exacerbado crescimento... uma das áreas mais promissoras da cidade, devido ao grande impacto que os eficientes profissionais da área vêm oferecendo a educação. Psicóloga 25

A perspectiva a respeito da absorção do Psicólogo Escolar pelo mercado de trabalho em Teresina esteve expresso pela percepção quanto à absorção satisfatória destes profissionais pelas escolas da cidade, dimensionada como um fator de crescimento da área escolar nesta cidade.

Esta avaliação positiva do mercado de trabalho em Teresina vai ao encontro da perspectiva de Barbosa (2004, p. 68), de que este mercado “vem aceitando bem os serviços que o psicólogo dispõe a sociedade piauiense”. A respeito deste cenário, consideramos necessário informar que a apreciação apresentada nesta pesquisa se deve ao fato desta pesquisa ter sido realizada no ano em que os primeiros profissionais formados por instituições genuinamente piauienses eram colocados à disposição desta sociedade, que possuía na época apenas dois cursos de graduação em Psicologia em todo o estado.

Com a análise destas apreciações, sobre as peculiaridades do mercado de trabalho, verificamos que elas se dirigiram basicamente à estimativa sobre as condições de absorção e de restrição deste em relação ao profissional, na qual se sobressaiu o reconhecimento dos pesquisados em relação às restrições oferecidas pelo mercado de trabalho em Teresina.

As apreciações das condições restritivas do mercado em relação ao trabalho do psicólogo escolar teresinense se revelam indicativo da vivência de condições semelhantes às condições impostas à categoria de Psicólogos Escolares em todo o País, em que se verifica uma grande assimetria na abertura das instituições públicas de ensino a estes profissionais

quando comparada com a abertura das instituições de natureza privada, pois esta última possui maior autonomia para a contratação do psicólogo escolar (BENZI 1996; BANHATO; PASSOS, 2002; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001).

Estas apreciações, a nosso ver, encontram certas semelhanças com as apreciações de Witter et al (2005a) em relação à constatação de que:

O Psicólogo Escolar não tem um lugar legalmente instituído nas escolas. Aparece em alguns sistemas estaduais atuando nas secretarias; mais raramente em alguns sistemas municipais tem trabalhado oficialmente como psicólogo nas escolas. Muitas vezes o que se encontra ainda é um docente que tem formação em psicologia atuando como psicólogo, mas sendo seu contrato de trabalho o de professor. Em escolas particulares as vezes é melhor, mas em outras é apenas mais uma figura de **marketing**. (p. 106).

Sobre este panorama nada animador, Guzzo (2001) afirma que é notória a dificuldade de inserção do profissional no sistema educacional brasileiro, devido à presença de imagem distorcida que ocasionalmente se propaga quando sua forma de trabalhar não demonstra ressonância na sociedade, o que contribui para que isso continue a ocorrer, dificultando a consolidação e crescimento da Psicologia Escolar.

Embora a pesquisa de Witter (2005a) reúna dados que revelam que a atuação em Psicologia Escolar tem crescido nas últimas décadas, especialmente a partir dos anos 80, este crescimento é considerado inexpressivo, se considerarmos a grande demanda pelo profissional de psicologia escolar e seus serviços nas instituições de ensino em todo o País. Consideramos que as apreciações dos pesquisados de que o campo compreendido pela Psicologia Escolar está em crescimento no mercado profissional de Teresina pode ser entendida em seu relativismo, uma vez que se pauta apenas na realidade de algumas das escolas privadas de Teresina, mais especificamente aquelas ditas tradicionais, deixando de lado o universo total das escolas que funcionam em Teresina²⁰.

A presença de apreciações distintas sobre o mercado de trabalho apresentada pelos pesquisados, pode ser um pouco mais esclarecida se atentarmos para as colocações de Del Prette (2001) em sua avaliação de que a profissionalização do psicólogo escolar no País esbarra em um curioso paradoxo, em que:

²⁰ Neste aspecto, informamos que o Psicólogo Escolar foi encontrado em apenas 7% do total das escolas privadas que tem seu funcionamento autorizado pelo Conselho Estadual de Educação do Estado do Piauí.

De um lado, tem-se um reconhecimento cada vez maior quanto às possibilidades de contribuição da Psicologia à Educação, bem como do conjunto de problemas educacionais que estão a requerer soluções imediatas, seja como uma questão de cidadania, seja como uma questão mais pragmática e técnica do desenvolvimento político e econômico. De outro, tem-se um modelo de desenvolvimento que teima em desconsiderar a prioridade dos investimentos na Educação, associado a uma política educacional equivocada que continua criando novos problemas e, ao mesmo tempo, impondo restrições à profissionalização daqueles que operam na área e que poderiam contribuir para superá-los. (p. 142).

Diante destas colocações a respeito das contradições presentes no contexto de profissionalização do Psicólogo Escolar, resta-nos, como profissional da área e pesquisadora, dar voz à necessidade da categoria profissional, e realizar uma reflexão mais crítica com vistas à busca pela mudança destes aspectos que de algum modo fragilizam nossa prática profissional, ao tolher as condições necessárias para a permanência de maior número de profissionais na área, que potencialmente poderiam vir a somar na busca por melhores condições de ensino, de aprendizagem e, especialmente bem-estar a todos os sujeitos presentes no espaço educativo.

A busca por compreender um pouco mais sobre os elementos presentes nas concepções dos pesquisados sobre a psicologia escolar pauta-se no entendimento convergente com o posicionamento de Martínez (2006), de que as concepções que o psicólogo escolar constrói em relação à Psicologia Escolar, sustentam o trabalho realizado por estes nas diversas instituições de ensino na qual estão inseridos.

Assim, do mesmo modo que esta autora, entendemos que as possibilidades de uma prática profissional se desenvolver em consonância com a concepção que o profissional possui, depende de uma variedade de fatores, ligados não só aos próprios profissionais ou às suas instituições, mas também ao processo educativo desenvolvido em cada instituição, que tem relação com as especificidades dos sujeitos que a integram.

Neste sentido, apreendemos que o grupo pesquisado revelou uma compreensão da área pautada em sua maioria na sua percepção como meio de aplicação dos conhecimentos e técnicas da ciência psicológica. Aspecto que acreditamos ter sérias interferências no fazer dos Psicólogos Escolares, pois sugere o caráter de reprodução de conteúdos e técnicas provenientes das várias áreas do conhecimento psicológico, subtendido no posicionamento destes profissionais. Embora, acreditemos no potencial que uma formação mais atenta às especificidades do fazer em psicologia escolar possa revelar para transformar este cenário, o

reconhecimento deste potencial foi revelado pelos pesquisados na medida em que eles têm buscado de modo expressivo este tipo de formação em Teresina.

Ao tomar conhecimento das funções desempenhadas no interior das instituições de ensino e dos direcionamentos da atuação dos pesquisados, identificamos as vozes que, sem dúvida, são como ecos de tentativas corajosas por uma atuação mais abrangente e significativa no espaço escolar e sociedade piauiense. Esta atitude de resistência ocorre, apesar da área escolar, na perspectiva de Cruces (2006), para revelar a presença de algumas fragilidades como a desvalorização da área, que não manifesta a mesma sedução ou poder que a área clínica, mostrando-se, ao contrário, mais complicada em suas práticas, dadas as dificuldades do sistema educacional e das escolas.

Assim, encontramos como espólio desta luta por uma atuação mais abrangente no espaço escolar, o reconhecimento de dificuldades no exercício da profissão e percepções nem sempre positivas acerca do mercado de trabalho destinado a receber estes profissionais, o que para nós revela quanto tem sido desafiadora a sua permanência no contexto educacional de Teresina. Esta realidade traz como responsabilidade para estes profissionais a proposição de alternativas consistentes com vistas à conscientização e reconhecimento de sua importância para a educação teresinense. Além da busca contínua por contextos de formação que possam fornecer subsídios a sua atuação nesta área.

Neste sentido, acreditamos que o delineamento de novas práticas na atuação deste profissional seja um investimento necessário e indispensável para que, efetivamente, este propósito se materialize no contexto educacional. No caso de Teresina, embora não tenhamos encontrado práticas inovadoras, as práticas tradicionais aqui desenvolvidas já não são mais as mesmas ao apresentar propósitos mais conscientes e abrangentes, se forem comparadas a momentos anteriores da história da psicologia escolar, o que para nós se configura como um começo e por isso é valorizado em seu valor para a superação de práticas unilaterais reinantes na área escolar, destinadas apenas à adaptação dos sujeitos ao sistema escolar ou ainda à culpabilização destes nas distintas situações de fracasso escolar.

Ao analisar o modo como este grupo de profissionais dimensiona as dificuldades relacionadas às condições de trabalho subjacentes à atuação do Psicólogo Escolar, percebemos que o panorama apontado não é surpreendente, uma vez que contempla problemáticas semelhantes às vivenciadas no panorama nacional, no que diz respeito à pequena carga horária de trabalho, considerando a abrangência deste tipo de trabalho e a baixa remuneração (BALBINO, 1991; NEVES, 2004; PEREIRA, 2005; CRUCES, 2006; MALUF, 2008).

No entanto, revelou-se animadora a percepção de que os pesquisados discriminaram com mais ênfase as dificuldades relativas às condições objetivas de trabalho em detrimento das outras dificuldades possíveis e isso, a nosso ver, denota maior compromisso deles com a transformação de sua atuação com vistas a contribuir efetivamente com o espaço educacional e se estabelecer neste a partir de uma atuação específica, contrariando as fortes expectativas de que esta área seria apenas um trampolim para atuar em outras áreas da psicologia, como a psicologia clínica, conforme apreciação realizada por Guzzo e Wechsler (1993) com base em pesquisa realizada por estas, em momentos iniciais da atuação da Psicologia Escolar no Brasil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

"A primeira condição para modificar a realidade consiste em conhecê-la."

Eduardo Galeano

Após termos realizado o percurso previsto a uma experiência no universo da pesquisa, aprofundando nossas análises no arcabouço teórico escolhido e realizando a coleta e a análise de dados relativos ao fenômeno investigado, chegamos ao momento em que sistematizamos às possíveis contribuições decorrentes dessa experiência, além de avaliarmos os caminhos trilhados até aqui e sinalizarmos outros percursos de pesquisas viáveis sobre essa temática.

Esclarecemos ainda que a pesquisa que realizamos se encontra no âmbito das investigações sobre a atuação de profissionais de psicologia no contexto escolar, tendo como objeto de estudo o processo de inserção e a atuação do Psicólogo Escolar da cidade de Teresina.

Nessa oportunidade contamos com o suporte dos trabalhos produzidos na área Escolar sobre atuação, formação, realidade de trabalho e inserção do Psicólogo Escolar, a partir da contribuição de autores como: Novaes (1970); Patto (1996; 1997); Del Prette (2007); Bock (1999; 2003); Marinho-Araújo; Almeida (2005a); Silva (2005); Witter et al (2005a, 2005b); Martínez (2006); Cruces (2006); Antunes (2007), dentre outros.

Na busca por alcançar êxito nessa investigação em torno da atuação desse profissional no campo educacional da cidade de Teresina, tivemos como objetivos específicos: delinear o perfil profissional do Psicólogo Escolar teresinense, descrever os processos de inserção destes profissionais na área da psicologia escolar e analisar a relação entre os processos de formação inicial e continuada do psicólogo escolar e sua atuação profissional em Teresina.

O contexto empírico desta pesquisa envolveu procedimentos metodológicos que oportunizaram a estruturação dos resultados em torno das seguintes categorias de análise: perfil profissional do Psicólogo Escolar em Teresina, o encontro com a Psicologia Escolar e as motivações para atuar nessa área e os modos de compreender a profissão de Psicólogo Escolar.

No tocante ao perfil profissional, constatamos que a categoria é formada predominantemente por psicólogos, na faixa etária jovem (no intervalo entre 20 a 30 anos),

distribuído equilibradamente entre os estados civis de solteiro (a) e casado (a). As habilitações em Psicologia encontradas com maior frequência foram às de Formação de Psicólogo e a que contempla a união das habilitações de Bacharelado/Licenciatura/Formação de Psicólogo. Essa formação ocorreu em período relativamente recente (de 1 a 5 anos) por instituições genuinamente piauienses, embora tenha ocorrido menção a realização da formação inicial em psicologia fora de Teresina.

Compondo o perfil desses profissionais está a formação continuada em cursos de pós-graduação *Lato sensu* (especialização), pós-graduação *Stricto sensu* (mestrado) e complementares. Em relação à especialização encontramos um cenário animador, pois constatamos que esse nível de pós-graduação é a que predomina, apesar das limitantes condições sócio-econômicas oferecidas a eles. Já em relação ao mestrado, o cenário não é tão animador, pois encontramos um número reduzido de profissionais com essa titulação. Também percebemos que a interface Psicologia e Educação foi mencionada como área de concentração de maior procura tanto na especialização quanto no mestrado; somente nos cursos complementares é que a área de concentração mais procurada esteve circunscrita à Psicologia Clínica.

A atuação em Psicologia Escolar ajuda a delinear o perfil dessa categoria profissional na medida em que constatamos que ela tem ocorrido no período de 1 a 5 anos, sendo a instituição privada o lócus no qual há maior concentração. O vínculo de empregado foi o mais freqüente, vivenciado a partir de uma carga horária de trabalho média de 30 horas semanais.

Assim, os resultados da pesquisa até aqui apresentados são suficiente para a compreensão de que esta categoria profissional em sua integralidade se encontra em momento inicial de estruturação e organização na cidade de Teresina, em virtude do recente estabelecimento dos cursos de graduação em Psicologia (pouco mais de 10 anos) e da condição periférica do estado do Piauí no cenário nacional de formação nessa área. Além disso, percebemos a inexpressiva inserção destes profissionais no cenário educacional em questão, uma vez que tem se concentrado em maior proporção apenas nas instituições privadas. A justificativa para abertura mais expressiva da instituição privada se deve a ausência de entraves burocráticos nessa instituição, pois se comparada às públicas, estas se revelam mais prejudicadas nesse aspecto, ao serem vítimas da ausência de regulamentação que permita a presença do Psicólogo em escolas dessa rede de ensino.

A respeito do cenário retratado neste perfil profissional, sugerimos a realização de investigações que possam responder aos questionamentos: Quais interferências das diferentes

abordagens psicológicas no perfil e atuação desses profissionais? Que procedimentos em Psicologia Escolar são postos em prática realmente no cenário educacional pesquisado? As diferentes instituições de ensino contribuem para um fazer diversificado pelo Psicólogo Escolar em Teresina?

Nessa pesquisa também investigamos a inserção profissional deste Psicólogo, especialmente no âmbito do processo de escolha por essa área de atuação. Nesse sentido, percebemos que o momento do estágio foi um contexto de gestação dessa escolha, uma vez que oportunizou distintas relações nos âmbitos da aprendizagem, da ampliação do conhecimento de si (capaz de fortalecer a identificação de preferências e interesses), da influência de outros significativos (importantes na formação de vínculos com a instituição e pares), que juntos se revelaram fundamentais a subjetivação profissional de cada um destes em seu processo de desenvolvimento.

Ainda no âmbito da inserção profissional, conseguimos apreender as motivações que contribuem para a permanência deste na área escolar, que foram dimensionadas em maior proporção por motivações intrínsecas (a natureza do trabalho em Psicologia Escolar, circunstâncias de bem-estar no exercício da profissão e a natureza do contexto escolar,) do que motivações extrínsecas (como a remuneração e formação recebida). Essa constatação nos levou a compreender que o trabalho realizado por estes profissionais tem sido vislumbrado em si mesmo como recompensador, conferindo particular envolvimento destes com o seu fazer nas escolas de Teresina.

O encontro dessa realidade, a nosso ver, sugere de alguma forma a influência da cultura de valorização da educação como possibilidade de ascensão social, que constitui característica marcante da cidade de Teresina, reconhecida por seus habitantes como importante pólo educacional da região norte/nordeste. Além disso, acreditamos na possibilidade de interferência da compreensão do Psicólogo Escolar a respeito da importância do seu trabalho em uma dimensão basilar na vida do homem – a Educação, aspecto que estaria funcionando como principal motivação para a atuação desenvolvida.

A presença de motivações dessa ordem nos permite constatar aspectos que contrariam de algum modo as fortes expectativas de que essa área seria apenas trampolim para atuar em outras áreas da psicologia como a clínica ou organizacional, na qual consideramos oportuno a realização de estudos que possam trazer maior aprofundamento sobre questões do tipo: Qual a contribuição da supervisão nos estágios supervisionados em Psicologia Escolar? Quais as influências que podem ser atribuídas ao professor-supervisor para a escolha dos profissionais pela Psicologia Escolar em Teresina? Que aspectos da identidade formada por esse

profissional, estão contribuindo para que estes se mantenham atuando nessa área? Que aspectos da subjetivação profissional têm sido peculiares na realidade em Teresina?

Nesta pesquisa, buscamos analisar também os modos do Psicólogo Escolar compreender sua profissão, a partir do desvelar das concepções sobre Psicologia Escolar, dos direcionamentos presentes na sua atuação, nas funções desempenhadas e nas dificuldades relativas à atuação em Psicologia Escolar e, por fim, no reconhecimento de peculiaridades do mercado de trabalho em relação a essa área de atuação. Neste momento, percebemos o quanto essas concepções fornecem sustentação a prática desses profissionais nas diversas instituições de ensino que estão inseridos, com base em construções próprias em decorrência de sua formação (inicial e continuada) que vem recebendo, pelas habilidades que esta permite desenvolver ou ainda da promoção de competências necessárias para a atuação, que se revela pelas diferentes perspectivas que esse profissional poderá assumir em relação ao processo educativo desenvolvido nestas instituições e, conseqüentemente, das interferências que sua atuação pode trazer à dinâmica das escolas e aos diferentes sujeitos.

Assim percebemos que este profissional compreende sua profissão como área de aplicação dos conhecimentos e técnicas da ciência psicológica e também como área de atuação profissional. Houve também o reconhecimento que a atuação pode estar direcionada as distintas instâncias (aluno, professores, família e comunidade escolar) bem como das funções esperadas para esse profissional (orientação, formação/treinamento, intervenção e avaliação), além da menção às dificuldades presentes no fazer destes profissionais oriundas não apenas dos desafios práticos, mas também do mercado de trabalho. Nesse contexto, percebemos a relação que essas concepções possuem com o nível de desenvolvimento dessa área em Teresina, que como já afirmamos está em seu início, seja ao considerarmos a dimensão da atuação profissional seja a dimensão formativa, especialmente a inicial.

Esse nível de desenvolvimento da psicologia escolar teresinense se confirmou pelos seguintes aspectos: o reconhecimento de quase todas as funções previstas para a atuação em Psicologia Escolar, exceto as funções de assessoria/consultoria vistas como mais inovadoras e até mesmo mais complexas dentro da atuação; a predominância dos direcionamentos da atuação junto aos alunos e professores, que além do limitado alcance social dessa atuação, se constitui uma atuação prevista com certa ênfase no primeiro momento desenvolvimental da Psicologia Escolar em nosso país, e, ao dimensionarem a Psicologia Escolar em seu desenvolvimento crescente na cidade, embora este seja aparente apenas em um determinado tipo de instituição de ensino.

A compreensão sobre a profissão de Psicólogo Escolar também foi ressaltada a partir da análise das dificuldades presentes em sua atuação e no reconhecimento de restrições do mercado de trabalho em Teresina, aspectos que juntos oferecem fortes impedimentos para o desenvolvimento da área nessa cidade. Essa apreciação nos inquietou a ponto de sugerirmos o aprofundamento de outras pesquisas que possam investigar as seguintes questões: O que os profissionais dessa área, bem como as instituições formadoras têm feito para que a Psicologia Escolar seja conhecida ou mesmo reconhecida na cidade? Qual a percepção e posicionamento da categoria em relação à luta para o desenvolvimento de um trabalho apropriado aos desafios e conflitos vivenciados pela educação brasileira e neste caso piauiense? Existe alguma organização desta categoria com foco na ampliação de espaços para a atuação do psicólogo escolar teresinense? Se existe, que tipo de organização tem sido adotada pela categoria para maior absorção no âmbito educacional teresinense?

Não poderíamos deixar de mencionar que os caminhos percorridos até aqui não foram tranquilos, especialmente por termos constatado que o desenvolvimento da pesquisa constitui-se em movimento. De maneira que, em relação aos movimentos que realizamos, destacamos, por um lado, o alcance, a partir da experiência no âmbito da pesquisa, de elementos necessários à identificação e aquisição de algumas habilidades relativas ao pesquisador. Por outro lado, destacamos os movimentos de descobertas, reflexões e conseqüente formação oportunizada pelas vivências nesse momento, pois além de pesquisadora fazemos parte dessa categoria profissional, em virtude da atuação desenvolvida como psicóloga escolar em Teresina.

Nesse contexto, apresentamos ainda a compreensão de que a experiência como pesquisadora foi impulsionada pela necessidade de contribuir com o exercício profissional, que como é sabido encontra-se marcado pelos constantes desafios que perpassam a realidade educacional brasileira e teresinense. No entanto, o que aconteceu nesse percurso superou essa expectativa ao possibilitar oportunidades significativas para a reflexão sobre a nossa história profissional, uma vez que pudemos nos encontrar em tantos relatos a respeito das distintas experiências vivenciadas nessa área, seja no tocante a alguns itinerários escolhidos pelos psicólogos que pesquisamos (ao revelarem aspectos significativos sobre as opções e entrada na profissão), seja na apreciação de ações, modelos e práticas presentes no cotidiano de trabalho (oriundos dos saberes e aprendizagens da profissão). Além de confirmar a presença de dificuldades na atuação e na permanência na área, vivenciadas e enfrentadas não apenas por nós mas por todos os psicólogos que compõem essa categoria em nossa cidade, revelados

especialmente na busca por contextos de formação continuada que ofereçam subsídios ao fazer reflexivo e comprometido socialmente.

Não poderíamos deixar de ressaltar que este estudo não responde a todas as nossas inquietações a respeito da atuação do Psicólogo Escolar em Teresina, o que nos fez ressaltar a necessidade de novas investigações sobre essa categoria profissional e atingirmos o estágio sugerido por Galeano na epígrafe que inicialmente selecionamos – a de que a real transformação de uma dada realidade só ocorre a partir de alguns desvelamentos, que acreditamos serem possíveis a partir de pesquisas como esta.

Imbuídos dessa perspectiva, esperamos, com esse estudo, sensibilizar profissionais bem como a sociedade sobre a existência dessa categoria profissional, cuja atuação começa a se estruturar em solo teresinense. Nessa oportunidade, assinalamos nossa percepção de que esta área poderá conseguir um desenvolvimento sustentável, na medida em que esteja atenta as oportunidades para mostrar o quanto pode contribuir na busca de novos rumos para o cenário educacional em questão, especialmente a partir da estruturação de novas práticas e compromissos. Desse modo, fica aqui o convite para a realização de novas pesquisas, em outras palavras, que novos caminhos sejam explorados por outros possíveis desbravadores da psicologia escolar teresinense.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: Veiga, I. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. São Paulo: Papyrus, 2000.
- ALMEIDA, L. S.; GUZZO, R. S. L. A relação Psicologia e Educação: perspectivas históricas do seu âmbito e evolução. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 9, n. 3, p. 117-131, 1992.
- ANDALÓ, N. V. O papel do psicólogo escolar. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 4, n. 1; p. 43-46. 1984.
- ANDRADA, E. G. C. de. Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto alegre, v. 14, n. 3, p. 196-199, 2005.
- ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromisso e perspectivas. In: Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional. 8, 2007, São João Del Rei, MG. **Anais do VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional**. São João Del Rei, MG: ABRAPEE, 2007, 01-16.
- ANTUNES, M. A. M. et al. A Psicologia Escolar na implementação do projeto político-pedagógico da rede municipal de ensino de Guarulhos: construindo um trabalho coletivo. In: MEIRA, M. E. M; ANTUNES, M. A. M. M. **Psicologia Escolar: práticas críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 105-128.
- BANHATO, E. F. C.; PASSOS, S. M. A. **O psicólogo escolar: possibilidades e limites na atuação na rede particular de ensino de Juiz de Fora**. Juiz de Fora, MG: UFJF, 2002. 234p.
- BALBINO, V. R. Psicólogos Escolares em Fortaleza: dados da formação, da prática e da contextualização da atividade profissional. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v.10, n. 2-4, p. 50-57. 1991.
- BARAUNA, L. M. P. B. Da história da Psicologia para uma História na Psicologia. In: VILELA, A. M. J.; RODRIGUES, H. de B. C. (Orgs.). **História da Psicologia no Brasil**. 1. ed. Rio de Janeiro: UERJ-NAPE, 1999.p.234-254.
- BARBOSA, C. C. N. S. **O perfil do psicólogo escolar que atua em escolas particulares da cidade de Teresina (PI)**. Teresina, 2004. 102p. Monografia.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004. 223p.

BARDON, J. L.; BENNETT, V. C. **Psicologia Escolar**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975. 237p.

BARROS, A. J. S.; LEHFEED, N. A. S. **Fundamentos de Metodologia Científica**: um guia para a Iniciação Científica. 2. ed. ampliada, São Paulo: Pearson/Makron, 2004. 133p.

BASTOS, A. V. B. Áreas de atuação: em questão o nosso modelo de profissional. In: BASTOS, A. V. B.; GOMIDE, P. I. C. Conselho Federal de Psicologia. **Quem é o psicólogo brasileiro?** São Paulo: Edicon, 1988. p. 163-193

BASTOS, A. V. B. Mercado de Trabalho: uma velha questão e novos dados. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 10, n. 2-4, p. 28-39, 1990.

BENZI, N. P. **Psicologia Escolar na rede particular de ensino de Campinas**. 1996. 122f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Instituto de Psicologia da Pontifícia, Campinas-SP, 1996.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Tradução Floriano de Souza Fernandes. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 248p.

BOCK, A. M. B. Psicologia da Educação: cumplicidade ideológica. In: ANTUNES, M. A. M.; MEIRA, M. E. M. **Psicologia Escolar**: práticas críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003a. p. 79-103.

BOCK, A. M. B. A Psicologia e o caminho do novo século: identidade profissional e compromisso social. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 4, n. 2, p. 315-329. 1999.

BOCK, A. M. B.; AGUIAR, W. M. J. Por uma prática promotora de saúde em Orientação Vocacional. In: BOCK, A. M. B. et al. **A escolha profissional em questão**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995. 247p.

BOLIVAR, A. O esforço reflexivo de fazer da vida uma história. **Pátio**. Porto Alegre, n. 43, a. XI, p. 13-15, ago-out, 2007.

BOTOMÉ, S. P. Em busca de perspectivas para a Psicologia como área de atuação e como campo profissional. In: Conselho Federal de Psicologia. **Quem é o psicólogo brasileiro?** São Paulo: Edicon, 1988. p. 273-297.

BOUSSO, R. S. et al. Estágio curricular em enfermagem: transição de identidades. **Revista da Escola de Enfermagem**. USP, v. 34, n. 2, p. 218-25, jun. 2000.

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/legislacao/pdf/decreto_n_53.464.pdf> Acesso em: 30 mar. 2007.

BRASIL. Lei nº. 11.127, de 28 de junho de 2005. Altera os arts. 54, 57, 59, 60 e 2.031 da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002, que institui o Código Civil, e o art. 192 da Lei nº 11.101, de 9 de fevereiro de 2005, e dá outras providências. Estatuto da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. **Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. Disponível em: <<http://www.abrapee.psc.br/estatuto.htm>> Acesso em: 15 jul. 2008

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20/12/ 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://www.unifesp.br/reitoria/reforma/ldb.pdf>> Acesso em: 12 mai. 2007.

BRASIL. Lei nº. 5.766 de 20-12-1971. Cria o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Psicologia e dá outras providências. **Conselho Federal de Psicologia**. Disponível em: <http://www.pol.org.br/pol/export/sites/default/pol/legislacao/legislacaoDocumentos/lei_1971_5766.pdf> Acesso em: 30 mar. 2007.

BRASIL. Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de Psicólogo. **Associação Brasileira de Ensino de Psicologia**. Disponível em: <<http://www.abepsi.org.br/web/linhadotempo.aspx>> Acesso em: 24 mar. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer nº. 62, de 19 de fevereiro de 2004a. Dispõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. **Conselho Nacional de Educação**. Disponível em: <http://www.crpasp.org.br/a_orien/legislacao/normatizacao/outros-de-int-categoria/fr_cne_parecer62-04.htm> Acesso em: 14 mai. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer nº. 403, de 19 de dezembro de 1962. Dispõe sobre o currículo mínimo dos cursos de psicologia. Conselho Federal de Educação. **Conselho Federal de Psicologia**. Disponível em: <http://www.abepsi.org.br/web/linha_do_tempo/memoria/docs/fr_1962_3.htm> Acesso em: 04 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 8, de 07 de maio de 2004b. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. **Conselho Nacional de Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_04.pdf> Acesso em: 14 mai. 2008.

BRZEZINSKI, I. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002. 196p.

CAMPOS, H. R.; JUCÁ, M. 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 competência na formação e atuação profissional**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006. p. 37-56.

CARVALHO, M. T. de M.; SAMPAIO, J. dos R. A formação do psicólogo e as áreas emergentes. **Psicologia Ciência e profissão**: Brasília, v. 17, n.1, p. 14-19. 1997. Disponível em: < <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/pcp/v17n1/03.pdf>> Acesso em: 06 mai. 2009.

CARVALHO, A. M. A. Atuação psicológica: uma análise das atividades desempenhadas pelos psicólogos. In: BASTOS, A. V. B.; GOMIDE, P. I. C. Conselho Federal de Psicologia. **Quem é o psicólogo brasileiro?** São Paulo: Edicon, 1988. p. 217-235.

CARVALHO, A. M. A.; KAVANO, E. A. Justificativas de opção de trabalho em Psicologia: uma análise da imagem da profissão em psicólogos recém-formados. **Psicologia**, São Paulo, v. 8, n. 3, p. 01-18, 1992.

CASTRO, A. E. F. de. YAMAMOTO, O. H. A Psicologia como profissão feminina: apontamentos para estudos. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 3, n. 1, p. 147-158. 1998.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.144p.

COLL, C. Concepções e Tendências Atuais em Psicologia da Educação. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. (Orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia evolutiva**. Tradução: Fátima Murad. 2. ed. vol. 2. Porto Alegre: Artmed, 2004. 472p.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Atribuições Profissionais do Psicólogo no Brasil**. Brasília, 1992, 10p. Disponível em: <
http://www.pol.org.br/pol/export/sites/default/pol/legislacao/legislacaoDocumentos/atr_prof_psicologo.pdf> Acesso em: 04 mar. 2007.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Ano da Psicologia na Educação: textos geradores**. Brasília, 2008. 80p.

CORREIA, M.; CAMPOS, H.R. Psicologia Escolar: histórias, tendências e possibilidades. In: Yamamoto, O.H.; Neto, A.C. **O Psicólogo e a Escola: uma introdução ao estudo da psicologia escolar**. 2. ed. rev. E ampl. Natal, RN: EDUFRN, 2004.p.137-185.

COSTA, A. C.; KUMATA, L. Y.; SIQUEIRA, S. de L. **Esclarecimento do papel do psicólogo em instituição escolar e levantamento nas escolas das facilidades/dificuldades encontradas pelos estagiários**. Relatório de Pesquisa. Londrina: Dep. Psicologia Social e Institucional/UEL. 1994, mimeo.

COSTA JUNIOR, A. L.; HOLANDA, A. F. Estágio em Psicologia: discussão de exigências e critérios para o exercício de supervisor de estágio. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v.16, n. 2, p. 4-9. 1996.

CRUCES, A. V. V. Psicologia e Educação: Nossa História e Nossa Realidade. In: ALMEIDA, S. F. C. de. (Org.) **Psicologia Escolar: ética e competência na formação e atuação profissional**. Campinas: Editora Alínea, 2006. p. 17-36.

CRUCES, A.V.V.,MALUF, M.R.Psicólogos recém-formados: oportunidades de trabalho e atuação na área educacional.Em: Campos, H.R. (Org.) **Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas**. São Paulo: Alínea, 2007.p.163-210.

CRUCES, A. V. V. Práticas emergentes em Psicologia Escolar: nova ética, novos compromissos. In: MARTÍNEZ, A. M. (Org.). **Psicologia Escolar e Compromisso Social: novos discursos, novas práticas**. Campinas: Editora Alínea, 2005. p. 47-65.

DEL PRETTE, Z. A. P. Psicologia, educação e LDB: novos desafios para velhas questões? In: GUZZO, R. S. L. (Org.) **Psicologia Escolar: LDB e educação hoje**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2007. p. 09-26.

DEL PRETTE, Z. A. P. A identidade do Psicólogo Escolar/Educacional: as diferentes faces da (re) construção. **Estudos em Psicologia**, Campinas-SP, v.10, n. 2, p.125-138, 1993.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades envolvidas na atuação do psicólogo escolar/educacional In: WECHSLER, S. M. **Psicologia Escolar: Pesquisa, formação e prática**. 2. ed. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2001. p. 139-156.

DIMENSTEIN, M. A cultura profissional do psicólogo e o ideário individualista: implicações para a prática no campo da assistência pública à saúde. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 5, n. 1, p. 01-16, jan.-jun. 2000. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v5n1/a06v05n1.pdf>> Acesso em: 21 jan. 2007.

DRAWIN, C. R. O Futuro da Psicologia: compromisso ético no pluralismo teórico. In: BOCK, A. M. (Org.). **Psicologia e o compromisso social**. São Paulo: Cortez editora, 2003. 282p.

DURAN, A. P. Alguns dilemas na formação do psicólogo: sugestões para superá-los. In: Conselho Federal de Psicologia. Câmara de Educação e Formação Profissional. **Psicólogo Brasileiro: Práticas emergentes e desafios para a formação**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994. p. 331-371.

FIGUEIREDO, L. C. M. **Matrizes do pensamento psicológico**. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. 208p.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003. 72p.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez Unicamp, 2000. 198p.

GIL, A. C. O psicólogo e sua ideologia. **Psicologia Ciência e Profissão**. Brasília, v. 5, n.1, p. 12-17. 1985.

GOMIDE, P. I. C. A formação acadêmica: onde residem suas deficiências. In: Bastos, A. V. B.; Gomide, P. I. C. Conselho Federal de Psicologia. **Quem é o psicólogo brasileiro?** São Paulo: Edicon, 1988. p. 69-85.

GONÇALVES, C. L. C. Formação geral e estágio acadêmico em Psicologia Escolar. In: WITTER, C. **Ensino de Psicologia**. Campinas, SP: Editora Alínea, 1999. p. 143-168.

GONÇALVES, C. L. C. **Supervisão de estágio em Psicologia Escolar**. Campinas-SP, 2000. 276f. Tese (Doutorado em Ciências) – Instituto de Psicologia e Fonoaudiologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas-SP, 2000.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 3. ed. Campinas-SP: Editora Alínea, 2003. 80p.

GUIMARÃES, S. E. R; BZUNECK, J. A; SANCHES, S.F. Psicologia educacional nos cursos de licenciatura: a motivação dos estudantes. **Psicologia Escolar e Educacional**. Campinas-SP, v. 6, n. 1. 2002.

GUZZO, R. S. L. Psicologia em instituições escolares e educacionais. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Ano da Psicologia na Educação: textos geradores**. Brasília: CFP, 2008. p. 53-61.

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 educação hoje**. 3. ed. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2007. p. 105-115.

GUZZO, R. S. L. Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. In: MARTÍNEZ, A. M. (Org.). **Psicologia Escolar e Compromisso Social: novos discursos, novas práticas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005. p. 17-29.

GUZZO, R. S. L. Formando psicólogos escolares no Brasil: dificuldades e perspectivas. In: WECHSLER, S. M. (org.). **Psicologia Escolar: Pesquisa, formação e prática**. 2. ed. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2001. p. 75-92.

GUZZO, R. S. L.; WECHSLER, S. M. O psicólogo escolar no Brasil. In: GUZZO, R. S. L.; WECHSLER, S. M. **Psicologia Escolar: Padrões e práticas em países de língua espanhola e portuguesa**. Campinas, SP: Átomo, 1993.

HADDAD, A. E. et al. **A trajetória dos cursos de graduação na área de saúde: 1991-2004**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 88p.

JAPIASSU, H. **A Psicologia dos Psicólogos**. 2. ed.rev. ampl. Rio de Janeiro: Imago, 1983.160p.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LACASA, P. Ambiente familiar e educação escolar: a interseção de dois cenários educacionais. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. (Orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia evolutiva**. Tradução: Fátima Murad. 2. ed. Vol. 2. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 403-419.

LANGENBACH, M.; NEGREIROS, T. C. de G. M. A Formação Complementar: um labirinto profissional. In: BASTOS, A. V. B.; GOMIDE, P. I. C. Conselho Federal de Psicologia. **Quem é o psicólogo brasileiro?** São Paulo: Edicon, 1988. p. 86-99.

LEITE, S.A. da. A construção da escola pública democrática: algumas reflexões sobre a política educacional. Em Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (Org.). **Psicologia e Educação: contribuições para a atuação profissional - cadernos temáticos CRP SP.** São Paulo: CRP-SP, 2008. p.17-26.

LEITE, R. da C. N. A clínica e a clínica em um contexto escolar. In: MARTINS, J. B. (Org.) **Psicologia e educação: tecendo caminhos.** São Carlos, SP: Rima, 2002. p. 77-83.

LIBÂNEO, C. J. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004. 195p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986. 99p.

MAHONEY, A. A. Contribuições de Henry Wallon para a reflexão sobre as questões educacionais. In: PLACCO, V. S. (Org.). **Psicologia e Educação: revendo contribuições.** São Paulo: Educ, 2002. p. 09-32.

MALUF, M. R. O psicólogo escolar e a educação: uma prática em questão. In: DEL PRETTE, Z. A. P. (Org.). **Psicologia Escolar e Educacional: saúde e qualidade de vida.** 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2008. p. 59-71.

MALUF, M. R. O psicólogo escolar e a Educação: uma prática em questão. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduação,** Campinas-SP, v. 9, n. 2, p. 15-21. 2004.

MALUF, M. R. Formação e atuação do psicólogo na educação: dinâmica de transformação. In: Conselho Federal de Psicologia. Câmara de Educação e Formação Profissional. **Psicólogo Brasileiro: Práticas emergentes e desafios para a formação.** 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994. p. 195-249.

MALUF, M. R. Psicologia e Educação: paradoxos e horizontes de uma difícil relação. In: Congresso Nacional de Psicologia Escolar: psicólogo escolar, identidade e perspectivas. 1, 1992, Campinas-SP. **Anais do I Congresso Nacional de Psicologia Escolar.** Campinas, SP: Átomo, 1992, 170-176.

MANCEBO, D. Formação do psicólogo: uma breve análise dos modelos de intervenção. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v.17, n. 1, p. 20-28. 1997.

MARINHO-ARAUJO, C. M. A Psicologia Escolar nas diretrizes curriculares: espaços criados, desafios instalados. In: CAMPOS, H. R. (Org.). **Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. p. 17-48.

MARINHO-ARAUJO, C. M.; NEVES, M. M. B. da J. Psicologia Escolar: perspectivas e compromissos na formação continuada. In: CAMPOS, H. R. (Org.). **Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. p. 69-87.

MARINHO-ARAUJO, C. M.; NEVES, M. M. B. da J. Psicologia Escolar e o compromisso/responsabilidade social: uma experiência de extensão universitária. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. XXVI, n. 001, p. 57-67, jan-abr, 2006. Disponível em: < <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/946/94626110.pdf> > Acesso em: 12 mar. 2009.

MARINHO-ARAUJO, C. 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 competência na formação e atuação profissional**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006. p. 59-82.

MARINHO-ARAUJO, C. M.; ALMEIDA, S. F. C. de. **Psicologia Escolar: Construção e consolidação da identidade profissional**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005a. 121p.

MARINHO-ARAUJO, C. M.; ALMEIDA, S. F. C. de. Psicologia Escolar: Recriando identidades, desenvolvendo competências. In: MARTÍNEZ, A. M. (Org.). **Psicologia Escolar e Compromisso Social**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005b. p. 243-259.

MARTÍNEZ, A. M. O psicólogo escolar e os processos de implantação de políticas públicas: atuação e formação. In: CAMPOS, H. R. (Org.). **Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. p.109-133.

MARTÍNEZ, A. M. A Psicologia na Construção da Proposta Pedagógica da Escola: Áreas de Atuação e Desafios para a Formação. In: ALMEIDA, S. F. C. de. (Org.). **Psicologia Escolar: ética e competência na formação e atuação profissional**. Campinas, SP: Editora Alínea. 2006, p. 105-124.

MARTINS, J. B. A atuação do psicólogo escolar: multirreferencialidade, implicação e escuta clínica. **Psicologia em Estudo**: Maringá-PR, v. 8, n. 2, p. 39-45. 2003.

MARTINS, J. B. O Disciplinamento Escolar e a Prática do Psicólogo Escolar. In: MARTINS, J. B. (org.) **Psicologia e educação: tecendo caminhos**. São Carlos, SP: Rima, 2002. p. 95-118.

MASINI, E. F. S. **A ação da Psicologia na escola**. 2. ed. ampl. São Paulo: Moraes, 1981. 323p.

MAZZA, C. R. Z. et al. No campo de pesquisa: reconhecendo implicações. In: MARTINS, J. B. (Org.) **Psicologia e educação: tecendo caminhos**. São Carlos, SP: Rima, 2002. p. 121-132.

MEDEIROS, C. P. de. Da competência teórica à implicação subjetiva: uma experiência de formação em Psicologia escolar/educacional. In: MARTÍNEZ, A. M. (Org.). **Psicologia Escolar e Compromisso Social**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005. p. 231-242.

MEDEIROS, M. V. **Tecendo sentidos sobre a prática pedagógica do supervisor escolar**. 2007. 240f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2007.

MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. **Psicologia Escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003a. 128p.

MEIRA, M. E. M; ANTUNES, M. A. M. M. **Psicologia Escolar: práticas críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003b. 128p.

MELLO, S. L. de. Entrevista: Sylvia Leser de Mello. São Paulo: **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**. São Paulo, v.1, p. 57-63, 23 mar. 1998. Entrevista cedida a Leny Sato.

MENDONÇA, R. V. **Formação e Atuação do Psicólogo Escolar Piauiense**. Teresina, 2007. 91p. Monografia

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 206p.

NICO, Y. C.; KOVAC, R. Diretrizes Curriculares propostas pela comissão de Especialistas em Psicologia: um breve histórico. São Paulo. **Revista Conscientiae Saúde**, 2003.

Disponível em: <<http://www.uninove.br/ojs/index.php/saude/article/viewFile/196/186>>
Acesso em: 07 set. 2008.

NEVES, M.M.B. da J. A atuação dos psicólogos escolares no Distrito Federal. In: Marinho-Araújo, C.M. (Org.) **Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática**. São Paulo: Alínea, 2009. p.75-107.

NEVES, F. F. das. **A realidade de Psicologia Escolar em Maceió e municípios adjacentes.** Maceió. Centro de Estudos Superiores de Maceió. Trabalho de Conclusão de Curso, 2007. Disponível em: <www.pesquisaeducacional.org/NEPE/TCB/Flavia_artigo.pdf> Acesso 12 abr. 2008.

NEVES, M. M. B. da J.; MACHADO, A. C. A. M. Psicologia Escolar e educação inclusiva: novas práticas de atendimento às queixas escolares. In: MARTÍNEZ, A. M. (Org.). **Psicologia Escolar e Compromisso Social: novos discursos, novas práticas.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2005. p. 135-151.

NEVES, M. M. B. da J. et al. Formação e Atuação em Psicologia Escolar: Análise das modalidades de comunicações nos Congressos Nacionais de Psicologia Escolar e Educacional. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 2-11. 2002.

NOVAES, M. H. Perspectivas para o futuro da Psicologia Escolar. In: Wechsler, S. M. (org.). **Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática.** 2. ed. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2001. p. 61-71.

NOVAES, M. H. **Psicologia Escolar.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1970. 157p.

NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores.** Lisboa: Porto Editora, 1992a. 214p.

NÓVOA, A. (Org.). Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os Professores e sua formação.** Tradução: Graça Cunha. et al. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992b. p. 15-33.

OLIVEIRA, M.K. Escolarização e organização do pensamento. **Revista Brasileira de Educação**, n.3, set - dez. p.97-102. São Paulo.

PASQUALI, L. Condições de trabalho do psicólogo. In: BASTOS, A. V. B.; GOMIDE, P. I. C. Conselho Federal de Psicologia. **Quem é o psicólogo brasileiro?** São Paulo: Edicon, 1988. p. 149-162.

PATTO, M. H. S. (Org.). O papel social e a formação do psicólogo: contribuição para um debate necessário. In: PATTO, M. H. S. **Introdução à Psicologia Escolar.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 459-468.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PATTO, M. H. S. A constituição da Psicologia Científica. In: PATTO, M. H. S. **Psicologia e Ideologia**: uma introdução crítica à Psicologia Escolar. São Paulo: T. A. Queiroz. 1984. p. 77-112.

PENNA-MOREIRA, P. C. B. **A psicologia na rede pública de ensino do Distrito Federal**: um estudo sobre as Equipes de Atendimento/Apoio à aprendizagem do Plano Piloto. 2007. 235f. Mestrado (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Brasília, 2007.

PEREIRA, E. B. **O psicólogo escolar: sua realidade como agente de mudanças no processo educativo**. Maceió, dez/2005. Disponível em: <http://discovirtual.uol.com.br/disco_virtual/jbrphr/psicologia/sites_a/elba.DOC> Acesso em: 15 jan. 2007.

PESSOTTI, I. Notas para uma história da Psicologia Brasileira. In: ANTUNES, M. A. M. (Org.) **História da Psicologia no Brasil**: primeiros ensaios. Rio de Janeiro: EDUERJ, Conselho Federal de Psicologia, 2004. p. 209-226.

PFROMM NETTO, S. As origens e o desenvolvimento da Psicologia Escolar. In: Wechsler, S. M. (org.). **Psicologia Escolar**: Pesquisa, formação e prática. 2. ed. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2001. p. 21-38.

PIMENTEL, Raquel Guedes. **“E AGORA, JOSÉ?”: jovens psicólogos recém formados no processo de inserção no mercado de trabalho**. 2007. 93 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

REGER, R. Psicólogo Escolar: educador ou clínico? In: PATTO, M. H. S. **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: Queiroz, 1989. p. 9-16.

REGO, T. C. **Memórias de escola**: cultura escolar e constituição de singularidades. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.420p.

RIBEIRO, P. R. M.; GUZZO, R. S. L. Afinal, o que pode fazer o psicólogo escolar? **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 4, n. 2, p. 88-93, 1987.

RICHARDSON, R. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. ed. 7. reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

ROSAS, P.; ROSAS, A.; XAVIER, I. B. Quantos e quem somos. In: BASTOS, A. V. B.; GOMIDE, P. I. C. Conselho Federal de Psicologia. **Quem é o psicólogo brasileiro?** São Paulo: Edicon, 1988. p. 32-48.

ROSEMBERG, F. Afinal, por que somos tantas psicólogas? **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 6-12. 1984.

ROSSI, G. **Atuação na opinião de professores e diretores de escolas públicas**. 1996. 147f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Campinas, Instituto de Psicologia da Pontifícia, Campinas-SP, 1996.

SACRISTÁN, J.G.; GÓMEZ, A.I.P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. 398p.

SANTANA, A. C. Psicólogo Escolar para quê? In: CUPOLILLO, M. V.; COSTA, A. O. B. (Orgs.). **A Psicologia em diálogo com a educação**. Goiânia: Alternativa, 2004. p. 37-50.

SANTOS, F.S. dos. O Psicólogo como trabalhador na educação e perspectivas para inclusão da Psicologia na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. In: Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional. 9, 2009, São Paulo - SP. **Anais do IX Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo - SP: ABRAPEE, 2009, p.13.

SASS, O. O campo profissional do psicólogo, esse confessor moderno. In: Bastos, A. V. B.; Gomide, P. I. C. Conselho Federal de Psicologia. **Quem é o psicólogo brasileiro?** São Paulo: Edicon, 1988. p. 194-216.

SILVA, S. M. C. da,. **Psicologia e Arte**: uma proposta para a formação e atuação profissional. Campinas, SP: Alínea Editora e Editora UFU, 2005. 208p.

SOARES, E.C.; MACÁRIO, I.P.;GONÇALVES,C.L.C. Supervisão de Estágio em Psicologia Escolar: perspectiva de supervisionados. VIII Encontro de Iniciação Científica. Pontifícia Universidade Católica, 2005. Disponível em:<http://www.puccamp.br/pesquisa/i_semana_cientifica/resumos_iniciacao.asp> Acesso em: 17 jan. 2008.

SOARES FILHO, E.; MONTE, J. J.; MONTE, C. S. **Psicologia**: Novos Rumos. Curitiba: Editora Letras, 2000. 131p.

SOLIGO, A.F.; AZZI, R.G. Psicologia no Ensino Médio. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Ano da Psicologia na Educação: textos geradores**. Brasília: CFP, 2008. p. 63-79.

SIQUEIRA, M. M. M; PADOVAM, V. A. R. Bases Teóricas de Bem-Estar Subjetivo, Bem-Estar Psicológico e Bem-Estar no Trabalho. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 24, n. 2, p. 201-209. 2008.

SOUZA, C.S da,;RIBEIRO, M.J.; SILVA, S.M C.da,A atuação do Psicólogo na rede particular de ensino. In: Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional. 9, 2009, São Paulo - SP. **Anais do IX Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo - SP: ABRAPEE, 2009, p.140.

SOUZA, E. C. de. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação. In: PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de. (Orgs.). **(Auto) Biografia: formação, territórios e saberes**. São Paulo: Paulus, 2008a. p. 85-101.

SOUZA, E. C. de. Histórias de vida, escritas em si e abordagem experiencial. In: SOUZA, E. C. de; MIGNOT, A. C. V. (Orgs.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: FAPERG, 2008b. p. 89-98.

SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan/abr.2006.

SPECTOR, P. E. Satisfação no Trabalho e Comprometimento com a Organização. In: _____ **Psicologia nas Organizações**. Tradução Cid K. Moreira, Célio K. Moreira. Revisão Natasha B. da Silva. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 319-366.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.325p.

VALLE, L. E. L. R. Psicologia Escolar: um duplo desafio. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 22-29. 2003.

VEIGA, E. C. da,. O sentido e a relevância da Psicologia Escolar no século XXI. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 23, n. 42, p. 25-30. 2005.

VILELA, A. M. J. **Formar-se psicólogo: como ser “livre como um pássaro”**. 1996. 173f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo, 1996.

YAMAMOTO, O. H. A LDB e a Psicologia. **Psicologia Ciência e Profissão**: Brasília, v. 20, n. 4, p. 30-37. dez. 2000.

YAMAMOTO, O. H. et al. A profissão de psicólogo no Rio Grande do Norte. **Interação em Psicologia**. Curitiba, v. 7, n. 2, p. 23-30. 2003.

YUKIMITSU, M. T. C. P. A formação do psicólogo: considerações gerais. In: WITTER, C. **Ensino de Psicologia**. Campinas, SP: Editora Alínea, 1999. p. 13-24.

ZANELLA, A. V. As questões do mundo e formação do psicólogo. In: BOMFIM, E. de M. **Psicologia Social: horizontes contemporâneos**. Belo Horizonte: ABRAPSO, 1999. p. 187-192.

WITTER, G. P.; FERREIRA, A. A. Formação do psicólogo hoje. In: Conselho Federal de Psicologia. **Psicólogo Brasileiro: construção de novos espaços**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005. p. 15-39.

WITTER, G. P. et al. Formação e estágio acadêmico em Psicologia no Brasil. In: Conselho Federal de Psicologia. **Psicólogo Brasileiro: construção de novos espaços**. Campinas, SP: Editora Átomo, 2005a. p. 41-69.

WITTER, G. P.; et al. Atuação do Psicólogo Escolar e Educacional no Brasil: Perspectivas através de textos (1980-1992). In: Conselho Federal de Psicologia. **Psicólogo Brasileiro: Construção de novos espaços**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005b. p. 105-133.

WITTER, G. P. et al. Atuação do Psicólogo: espaço e movimentos. In: Conselho Federal de Psicologia. **Psicólogo Brasileiro: Construção de novos espaços**. Campinas, SP: Editora Átomo, 2005c. p. 239-255.

WITTER, G. P. Pesquisa em Psicologia Escolar no Brasil. In: WECHSLER, S. M. (org.). **Psicologia escolar: Pesquisa, formação e prática**. 2. ed. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2001. p. 39-60.

WITTER, C. (org.). **Ensino de Psicologia**. Campinas, SP: Editora Alínea, 1999.

WITTER, G. P. Trabalho em equipe. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas - SP, v. 2, p. 187-190, 1998.

WITTER, G. P. Psicologia Educacional: base e origem da Psicologia do Ensino. In: PENTEADO, W. M. A. **Psicologia e Ensino**. São Paulo: Papelivros, 1980. p. 13-26.

WOOLFOLK, A. E. **Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. 864p.

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 ESCLARECIDO

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

Neste sentido, gostaríamos de convidar-lhe para participar, como voluntária, de uma pesquisa que será realizada sobre os percursos e configurações da atuação profissional do Psicólogo Escolar em Teresina.

Este trabalho de pesquisa será realizado pela mestranda Carla Andréa Silva, sob orientação da 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.

ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Psicologia Escolar em Teresina: percursos de inserção e particularidades de uma atuação profissional

Pesquisador Responsável: Carla Andréa Silva

Professor Orientador: Dr^a. Maria Vilani Cosme de Carvalho

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

Telefone para contato: (86) 3218-1307 / 9981-1418

DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Este trabalho de pesquisa pretende investigar o(s) percurso(s) de inserção do Psicólogo Escolar em Teresina com vista à compreensão da identidade profissional que vem sendo construída neste campo de atuação.

Para alcançar esse propósito optamos nessa trajetória em priorizar a trajetória de inserção do Psicólogo Escolar em Teresina; o delineamento do perfil profissional desse Psicólogo; a discussão sobre os processos de formação inicial e continuada desses profissionais para compreender a natureza da atuação desses profissionais e apreender os significados e sentidos que os Psicólogos Escolares atribuem a sua atuação no espaço educativo.

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

- **Questionário para a construção do perfil dos interlocutores da pesquisa:** na qual estaremos solicitando informações sobre sua atuação e dinâmica de trabalho;
- **Entrevista :** que norteará o nosso dialogo com os profissionais de psicologia atuantes na escola, com vistas a fomentar a análise da atuação desta categoria profissional e das questões a ela relacionadas como formação e qualificação. Essas entrevistas serão gravadas em fita cassete para serem analisadas posteriormente pelo pesquisador;

Esperamos com esse trabalho de pesquisa colaborar na construção de reflexões consistentes cuja contribuição seja no mínimo significativa no desenvolvimento dessa atuação profissional bem como de sua formação nas distintas realidades educacionais do qual faz parte.

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 assim avaliar necessário. Como também poderá se recusar a responder a qualquer questionamento que possa causar-lhe algum constrangimento.

As informações obtidas, durante os vários procedimentos da pesquisa, serão mantidas em sigilo, a 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.

CARLA ANDRÉA SILVA
Coordenador da pesquisa

APÊNDICE B – Termo de consentimento da participação da pesquisa como colaborador (a)
na pesquisa



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

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

Eu _____, RG nº _____, abaixo assinado, concordo em fazer parte do estudo: Percursos e configurações do Psicólogo Escolar em Teresina na condição de colaboradora, fornecendo as informações necessárias para o desenvolvimento da investigação acerca da atuação do Psicólogo Escolar. Tive pleno conhecimento das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo citado. Discuti com o mestrando Carla Andréa Silva sobre a minha decisão em participar neste estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, bem como 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.

Teresina, _____ de _____ de _____.

Nome do responsável: CARLA ANDRÉA SILVA

Assinatura _____

APÊNDICE C – Questionário com interlocutores da pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. “Mariano da Silva Neto”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO
Campus Universitário Min. Petrônio Portella – Bairro Ininga – BL 06
CEP 64049-550 -Teresina-Pi - Fone (86) 215-5562

Prezado (a) Psicólogo (a),

Estou desenvolvendo uma pesquisa que tem como objetivo geral **investigar o processo de inserção do Psicólogo Escolar em Teresina**, com vista a compreender a atuação desse profissional no campo educacional da cidade, tendo como campo de pesquisa as instituições de ensino que tenham esse profissional em seu quadro funcional.

A realização deste estudo é uma das exigências para a conclusão do curso de mestrado em Educação da UFPI e está sendo orientado pela Prof^ª Dra. Maria Vilani Cosme de Carvalho.

Na oportunidade, convido você a participar como voluntário (a) desta pesquisa, respondendo a este questionário, conforme a sua disponibilidade.

Antecipadamente, asseguro a preservação do anonimato dos informantes e registro meus agradecimentos por sua colaboração.

Carla Andréa Silva

Psicóloga e Mestranda em Educação – UFPI

I – IDENTIFICAÇÃO

1. Nome: _____

2. Faixa etária:

() de 20 a 30 anos; () de 31 a 39 anos; () de 40 a 49 anos; () a partir de 50 anos

3. Sexo: () Feminino () Masculino

4. Estado Civil: () Solteiro(a); () Casado(a); () Outros, Qual? _____

II – DADOS PROFISSIONAIS

5. Tempo de atuação como psicólogo (a): _____

6. Tempo de atuação na psicologia escolar: _____

7. Local de trabalho:

() Escola () Pública; () Privada;

() Outros, Qual _____

8. Vínculo empregatício com a instituição de ensino:

() Contrato; () Prestador de serviços; () Outros, Qual _____

9. Carga horária na instituição

() 20h; () 30h; () Outros _____

III – DADOS SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Graduação

10. Instituição Formadora _____

11. Ano de conclusão _____

12. Habilitação: () Licenciatura; () Bacharelado; () Formação de Psicólogo

Pós – Graduação

13. Lato Sensu – Especialização

Sim (); Não (); Cursando ()

14. Instituição Formadora _____

15. Ano de conclusão_____

16. Área de concentração_____

17. Stricto Sensu – Mestrado

Sim (); Não (); Cursando ()

18. Instituição formadora _____

18. Ano de conclusão_____

19. Área de concentração_____

20. Stricto Sensu – Doutorado

Sim (); Não (); Cursando ()

21. Instituição formadora _____

22. Ano de conclusão_____

23. Área de concentração_____

24. Outros cursos realizados:

IV – CONCEPÇÕES SOBRE A PSICOLOGIA ESCOLAR

25. Esclareça-nos o que você entende por Psicologia Escolar.

26. Como você percebe o campo de trabalho da Psicologia Escolar na cidade de Teresina?

27. Porque o trabalho do Psicólogo Escolar é importante?

28. Qual (is) a (s) atividade (s) que você desenvolve como Psicólogo Escolar?

29. Quais as dificuldades que você encontra para desenvolver essas atividades?

APÊNDICE D- Questões da entrevista narrativa

- 1- Gostaria de saber como é que foi seu encontro com a Psicologia Escolar.
- 2- Fale-me sobre o que tem te motivado a continuar atuando em Psicologia Escolar e a estar em movimento nessa área?

ANEXOS

ANEXO A – Matriz curricular do curso de Psicologia da Universidade Estadual do Piauí,
segundo currículo mínimo

ANEXO B – Matriz curricular do curso de Psicologia da Universidade Estadual do Piauí,
segundo Diretrizes Curriculares Nacionais

ANEXO C – Matriz curricular do curso de Psicologia da Faculdade Santo Agostinho segundo currículo mínimo

ANEXO D – Matriz curricular do curso de Psicologia da Faculdade Santo Agostinho segundo Diretrizes Curriculares Nacionais

ANEXO E – Matriz curricular do curso de Psicologia da Faculdade Integral Diferencial
segundo currículo mínimo

ANEXO F – Matriz curricular do curso de Psicologia da Faculdade Integral Diferencial
segundo Diretrizes Curriculares Nacionais

ANEXO G – Matriz curricular do curso de Psicologia da Universidade Federal do Piauí
segundo Diretrizes Curriculares Nacionais

